

La reforma curricular en el área de Historia y Ciencias Sociales: propuestas y debates

Julio Pinto Vallejos
Universidad de Santiago de Chile¹

No parece exagerado afirmar que, de todas las asignaturas que integran el actual currículum de la enseñanza media, la de historia y geografía es percibida por el alumnado como una de las más tediosas y carentes de utilidad. En esta percepción, un papel no secundario lo desempeña la indiferencia con que nuestra sociedad mira el conocimiento histórico: la sensación generalizada de estar asistiendo a un cambio de era pone en tela de juicio el valor de las experiencias pasadas para los desafíos del presente y el futuro. No resulta claro ni para el mundo adulto, menos para el juvenil, que la historia pueda realmente enseñarnos algo. Por otra parte, nuestros traumas históricos recientes hacen que muchos chilenos se sientan reacios a mirar hacia el pasado y, sobre todo, a dar cuenta de experiencias dolorosas o conflictivas. Así, la defensa de la historia va quedando como patrimonio exclusivo de aquellos que, en opinión de muchos, insisten obsesivamente en hurgar en las heridas del pasado o, en el campo contrario, de quienes se refugian en una visión esencialista del ser nacional, donde el saber histórico se confunde con categorías tales como “los eternos valores patrios” o “la cultura cristiana occidental”. En esas dimensiones, la crisis de la enseñanza de la historia emerge como un fenómeno propio del “espíritu de nuestros tiempos”.

A ello, sin embargo, debe agregarse un segundo frente problemático que fluye específicamente del modo como se ha venido impartiendo la asignatura y, sobre todo, de la priorización que en ella se ha hecho de la variable “contenidos” por sobre las de “objetivos” o “conductas”. Para ser justos, estas apreciaciones tal vez sean

más pertinentes para la enseñanza de la historia que para la enseñanza de la geografía, la economía o la educación cívica, pero el indiscutible predominio de la primera en el conjunto de la estructura curricular vigente, así como en la inclinación vocacional de la mayoría de los profesores de la asignatura, hace de ella la variable más importante de analizar. En ese contexto, hay que reconocer que gran parte de los contenidos históricos que se enseñan en los colegios son percibidos por el alumnado como extremadamente ajenos a sus realidades concretas, y muy poco pertinentes a sus necesidades y proyectos de vida. Aparte de la naturaleza misma de los conocimientos impartidos, contribuye a esa percepción la gran cantidad de ellos que los actuales planes y programas pretenden abarcar, en un afán de enciclopedismo que privilegia la acumulación de información por sobre la selección de lo que resulte más relevante o, mejor aún, del desarrollo de la capacidad para llevar a cabo dicha selección en forma personal. Subyace a esta opción una noción de “cultura” que se identifica más con la habilidad para almacenar y retener conocimientos que con la de buscarlos o crearlos, o por lo menos comprenderlos.

Esta opción “enciclopedista”, a su vez, incide fuertemente sobre las metodologías con que la enseñanza es impartida y, por tanto, sobre las respuestas que se esperan del alumnado. Como lo importante es entregar una gran cantidad de contenidos, los profesores se ven presionados a adoptar metodologías básicamente expositivas y verticalistas que fomentan una actitud pasiva y refuerzan una sensación de lejanía respecto de la disciplina. Incluso, aquellas actividades que contemplan una participación más protagónica del educando (disertaciones, trabajos de “investigación” bibliográfica, desarrollo de cuestionarios, etc.) tienden a sustentarse en la repetición, muchas veces mecánica, de la información que les ha entregado su profesora o profesor. No hay, en otras palabras, elementos que favorezcan una verdadera comprensión o valoración crítica de dichos contenidos, ni mucho menos que trabajen sobre la base del interés espontáneo o la iniciativa personal del alumno. Muy lejos está el ramo de historia y geografía, tal como se lo implementa actualmente, de aquella postura que señala que lo importante no es tanto “aprender” sino “aprender a aprender”.

Por último, el sesgo “academicista” que se viene describiendo se traduce también en que las disciplinas que incluye la asignatura (con predominio, repito, de la historia) se entregan en forma fragmentada y excluyente: el alumnado no percibe con nitidez los nexos que conectan a la historia con la geografía y las otras disciplinas, o que relacionan los datos históricos entre sí para configurar etapas y procesos. Por otra parte, áreas completas y muy dinámicas de las ciencias sociales contemporáneas, como la sociología, la antropología o la ciencia política, quedan totalmente excluidas de su campo visual, casi como si no existieran. Son muchos los estudiantes que terminan la enseñanza media sin entrever ni aproximativamente el sentido, objeto y posibilidades de aquellas disciplinas, las cuales, por lo demás, podrían

serles más directa y evidentemente útiles para la comprensión de sus realidades personales e inmediatas. A través de las ciencias sociales de lo contemporáneo, el estudio de las sociedades y épocas pasadas puede cobrar más vida de lo que la mirada juvenil suele discernir.

A partir de un diagnóstico como el que precede, un grupo de profesores y científicos sociales convocados por el Ministerio de Educación a mediados de 1996 diseñó una primera propuesta de renovación curricular para la historia y las ciencias sociales, encaminada a enfrentar los problemas indicados. Algunos de éstos, como se dijo, obedecen a tendencias generales de nuestro tiempo y no se resolverán a través de una reforma de la educación media. Con todo, es claro que la sola “predica” sobre la importancia del conocimiento histórico no va a tener mucho poder de convicción en una época y entre un grupo generacional que, casi por definición, no deposita demasiada confianza en las enseñanzas de los mayores. Dicho de otra forma: la pertinencia y utilidad de la asignatura no se deben pontificar, sino más bien demostrar, idealmente, comprometiendo en forma activa la voluntad de aquéllos a quienes se pretende formar.

Para aproximarse a tan ambiciosa meta, la reforma curricular postuló como primer paso un mayor acercamiento de la asignatura a la realidad del estudiantado, permitiéndole percibir que la historia no constituye un saber arcano y fosilizado que, cuando mucho, sirve para llenar crucigramas y participar en concursos de “cultura general”, sino que, por el contrario, le ofrece una herramienta útil para entender sus vidas, discernir sus opciones y trazar planes de futuro. Esto implica, por una parte, crear conciencia sobre las manifestaciones de “lo social”, “lo geográfico” y “lo histórico” en sus propios espacios y problemas, para desde allí ir avanzando hacia una mayor comprensión de cómo éstos se van articulando con otros más abstractos y lejanos, cronológica o geográficamente. A diferencia de los actuales planes y programas, que se estructuran en una línea cronológica que va desde lo más antiguo hacia lo más reciente (etapa esta última que, por lo demás, casi nunca se alcanza a abordar), y desde lo geográficamente más alejado hacia lo más próximo (la historia de Chile sólo se ve en los dos últimos años, y la historia de América no se ve nunca), lo que se propone en el nuevo currículum es una inversión de la secuencia: de lo más reciente a lo más remoto; de lo más cercano a lo más distante.

Por otra parte, y aun teniendo muy presentes las características y prioridades de la formación profesional que ha recibido el profesorado que deberá poner en práctica estas transformaciones (énfasis en lo histórico y en una cierta tradición de “civilización occidental-cristiana”), se estima que esta propuesta de “acercamiento al alumno” debe conceder una mayor importancia a las ciencias sociales más ligadas a lo “contemporáneo”, como la sociología, la economía, la ciencia política y la antropología. No se postula, desde luego, que el profesorado de la asignatura deba tener conocimientos especializados sobre cada una de estas materias, pero sí que

comprenda sus fundamentos más esenciales y cómo ellas pueden complementar y agilizar el estudio más tradicional de la historia o la geografía “puras”. A través de esta reorientación no sólo se superaría la fragmentación curricular a la que se hacía alusión más arriba, sino que se fomentaría en el alumnado de la enseñanza media una mirada “transdisciplinaria” que, al tiempo que hiciera más viva la enseñanza de la historia, facilitara una concepción más dinámica de cómo se construye realmente el conocimiento en las ciencias humanas y sociales. En otras palabras, dicho conocimiento se presentaría menos como una “verdad recibida” que como una serie de “preguntas en busca de solución”.

A partir de lo señalado se deducen algunas consecuencias metodológicas que permitirían avanzar en la solución de los otros problemas reseñados en el diagnóstico. Así por ejemplo, en la medida que la asignatura de historia y geografía pase a definirse en términos más flexibles e interdisciplinarios, el énfasis “enciclopedista” tendría que dar paso a una estrategia más selectiva de definición de contenidos: de la serie casi infinita de experiencias históricas, se seleccionarían sólo aquellas que se estimen más pertinentes y relevantes de acuerdo a criterios previamente definidos. De igual forma, el actual enfoque, centrado básicamente en lo cronológico, podría reemplazarse por uno más propiamente temático, más volcado al análisis de problemas históricos o sociales que al de personajes, hitos y fechas, tipo de orientación que, por lo demás, se presta mejor para un tratamiento transdisciplinario. Por último, al reducirse el énfasis en la entrega de contenidos se podría promover una didáctica más centrada en tareas y actividades, donde la iniciativa y creatividad del alumnado reemplazaran a la exposición del profesor o profesora como eje articulador de la asignatura: buscar respuestas y resolver problemas, más que escuchar y memorizar. Esta combinación de acercamiento, flexibilidad y capacidad de discriminación, se piensa que contribuiría mejor a superar la actual pasividad e indiferencia estudiantil de lo que podría hacerlo una mera redefinición de contenidos.

En suma: para comenzar a enfrentar lo que no parece exagerado calificar como una crisis estructural de la asignatura de historia y geografía, la estrategia propuesta priorizó varios cambios de enfoque, que podrían resumirse como:

- a) “Acercamiento” de la asignatura a la cotidianidad del alumnado.
- b) Tránsito hacia una visión más integrada del estudio de la sociedad.
- c) Reemplazo del “enciclopedismo cronologizante” por una visión más selectiva y temática.
- d) Promoción de un aprendizaje más participativo y protagónico que, a su vez, se traduzca en un mayor sentido de compromiso ciudadano y social.
- e) Planteamiento del conocimiento como preguntas cuyas respuestas se buscan, y no como verdades dadas de una vez y para siempre.

- f) Legitimación de la diversidad de interpretaciones y puntos de vista, y de la capacidad para debatir en torno a ellos reflexiva e informadamente.

Para lograr tales propósitos, se diseñó una secuencia curricular en la que cada año de la enseñanza media es destinado al estudio de una temática específica, comenzando por la realidad regional del alumno y su inserción en el país, avanzando luego a la historia nacional, posteriormente a la historia de la civilización occidental, para terminar con un análisis del mundo contemporáneo en su multidimensionalidad económica, política, social y cultural. Por añadidura, se elaboró una propuesta de formación diferenciada para el área que abarca temas más particulares, tales como una visión panorámica de las ciencias sociales, consideradas a través de su objeto de estudio, metodología y campo laboral; la sociedad chilena contemporánea y sus problemas; América Latina contemporánea e historia cultural del siglo XX. Considerando, por una parte, que esta propuesta se estructuró a partir de múltiples aportes individuales que no siempre compartían los mismos énfasis o criterios de selección, y, por otra, que el Ministerio insistió en la conveniencia de no extender demasiado un marco curricular que se definía en términos de objetivos fundamentales y contenidos mínimos, el resultado final necesariamente tuvo algo de hibridez y no logró incorporar todas las materias estimadas como necesarias. Así, por ejemplo, la presencia de América Latina en la formación común quedó sumamente desdibujada en relación a las sugerencias preliminares, lo que naturalmente dio lugar a numerosas críticas. Como sea, el trabajo de integración realizado por el equipo de Historia y Ciencias Sociales del Programa MECE dio como resultado una propuesta innovadora, coherente y nítidamente enfocada hacia los problemas detectados en el diagnóstico, aunque sus recomendaciones, como es natural en un área como la indicada, no podían estar exentas de polémica.

Finalizada esa primera etapa del trabajo, durante el transcurso de 1997 se sometió la propuesta curricular a diversas opiniones y consultas, incluyendo la consulta nacional al magisterio, organizada por el Ministerio de Educación, y numerosas reuniones más pequeñas con grupos de profesores, dirigentes gremiales del magisterio, académicos y científicos sociales. Paralelamente, en la prensa se desarrolló un debate en el que participaron figuras de renombre académico nacional, como los profesores Gonzalo Vial, Ricardo Krebs y Luis Vitale. Del conjunto de esas conversaciones y debates surgió un proceso de revisión y reformulación de la propuesta original que, sin abandonar las premisas fundamentales, procuró incorporar todas las críticas y observaciones que parecieron pertinentes y fundamentadas. En todo caso, es importante señalar que aun aquéllas que no fueron incluidas contribuyeron a animar un intercambio de ideas que enriqueció el proceso y ayudó a socializar el sentido y contenidos de la nueva propuesta.

Una primera línea de debate se centró en los mecanismos a través de los cuales se generó la propuesta curricular, calificados de verticalistas y poco participativos

por diversos actores. En estricto rigor, habría que decir que esta crítica es válida en cuanto a que el Ministerio seleccionó de manera discrecional -que no es lo mismo que decir "arbitraria" o "irracional"- los especialistas y académicos que participaron en la elaboración inicial de la propuesta, en lugar de promover un debate desde la propia base social, que eventualmente culminara en principios y objetivos comunes. En tal debate, para ser consecuente, tendría que haber participado no sólo la totalidad del magisterio, sino también las instituciones culturales y educativas del país, además de los principales interesados: los propios alumnos de la enseñanza media y sus padres. Sin entrar a calificar la factibilidad de llevar a cabo semejante ejercicio en un plazo razonable y con la perspectiva de obtener resultados más o menos coherentes, hay que reconocer que se intentó paliar en algo esta omisión a través de la discusión a que se sometió la propuesta ya elaborada. No obstante, el sólo hecho de que ésta se percibiera como algo ya "prefabricado" rodeó al proceso de un cierto halo de desconfianza que desde luego no contribuyó a la transparencia y ecuanimidad de las opiniones. Independientemente de la calidad misma de los contenidos de la propuesta, la sensación que muchos tuvieron, justificada o no, de estar participando en un debate hasta cierto punto ficticio, enrareció el ambiente más allá de las discrepancias previsibles en un área de por sí abierta a múltiples puntos de vista.

También se percibió bastante inquietud, sobre todo en el Colegio de Profesores y entre los profesores que intervinieron directamente en las reuniones de análisis, sobre la operatividad de la propuesta, tanto en lo que respecta a su propia formación profesional como a las normas y prácticas establecidas en la administración educativa. Sobre lo primero, si bien se tendió a valorar positivamente la mayor flexibilidad curricular y temática, hubo una opinión casi unánime en torno a la necesidad de que el Ministerio facilitara la difusión de los nuevos contenidos y metodologías hacia el profesorado. Como es natural, también se hizo referencia a las mayores exigencias cronológicas, didácticas e intelectuales que la propuesta plantea a sus ejecutores, y la necesidad de que ello se acompañe de mejores condiciones laborales y salariales. Por último, se insistió en los efectos que los cambios curriculares implican en la organización de la docencia, especialmente en lo que respecta a introducir metodologías más activas, sacar a los alumnos de la sala de clases, flexibilizar los horarios, etc. Todo ello, se concluyó, supone un verdadero cambio cultural en los directores de los establecimientos, toda vez que el tipo de innovaciones requeridas rompe los esquemas vigentes en materia de disciplina escolar, movilidad del estudiantado, lugares físicos en que debe realizarse la docencia, y otros.

En materia de contenidos, la reacción de los profesores de enseñanza media tendió a ser favorable en lo tocante a acercar la asignatura a los alumnos, actualizar las materias tratadas e introducir otras ciencias sociales, así como en integrar la diversidad de disciplinas de lo social en una visión común. Especial interés despertó entre el profesorado de regiones la mayor importancia que a éstas se reconoce en la

propuesta, y que muchos evaluaron como muy conveniente al momento de reforzar sentidos de pertenencia o planificar clases más significativas para los educandos. Derivado de esto, se apreció también la mayor valoración de la diversidad cultural y vivencial que aparece explícitamente formulada en la propuesta y que permitiría un tratamiento más sensibilizado hacia las identidades particulares. Con todo, no faltaron quienes temieron que este énfasis en lo local y lo regional redundara en desmedro del sentido de identidad nacional, el que también se vería perjudicado por la menor importancia que se le otorga a la recordación de héroes y efemérides nacionales. Otra inquietud que surgió a partir del acento “regionalista” atribuido a la propuesta fue la de que éste fomentara una formación asimétrica, permitiendo que la diversidad de experiencias tratadas encubriera una cobertura poco equitativa en que las regiones y localidades más pobres se vieran reducidas a una especie de enseñanza de segunda categoría, reforzando los desniveles que ya se perciben en el sistema a raíz del financiamiento municipalizado. En suma, el debate sobre estos puntos delineó una tensión -por lo demás muy propia de nuestro tiempo- entre la conveniencia de valorar lo diverso y lo local, pero evitando que ello conduzca a una desintegración de las identidades mayores.

En este mismo plano, un tema que afloró una y otra vez en los debates, y no sólo en aquellos en que participó directamente el magisterio, fue el de la cobertura brindada a la historia nacional. Si bien no hubo muchas objeciones en cuanto a la necesidad de transformar un enfoque que sigue siendo hegemonizado por el aprendizaje memorístico de personajes, fechas y hechos, se detectó cierta inquietud ante lo que muchos interpretaron como una disminución de la historia de Chile en el conjunto de la malla curricular, la que quedaría reducida solamente al segundo año medio. Para algunos, es absolutamente imposible cubrir toda la historia nacional en un solo año, salvo que se lo haga muy superficialmente. Para otros, los alumnos de segundo año medio aún no tendrían la madurez suficiente para absorber cabalmente una formación tan importante para su propio sentido de identidad nacional, en opinión de muchos, seriamente amenazado por los mensajes “globalizantes” con que diariamente bombardean a la juventud la publicidad y los medios de comunicación. Esta inquietud constituyó, incluso, uno de los temas centrales de un debate periodístico iniciado por el historiador Gonzalo Vial, quien sostuvo muy enfáticamente que la historia nacional debe ser la columna vertebral y el gran objetivo de este sector curricular, abarcando, de ser necesario, los cuatro años del ciclo. La adopción de este criterio, naturalmente, se contradice con la voluntad de integrar otros contenidos y enfoques disciplinarios, y plantea otro gran dilema surgido de esta etapa del debate: cómo armonizar una formación que valore la diversidad y abra al estudiantado a un mundo globalizado sin renunciar a su identidad específicamente nacional.

Remontándose más allá de las fronteras nacionales, muchas críticas formuladas por los profesores de enseñanza media apuntaron a la virtual ausencia de

América Latina en la propuesta de formación común, así como -y complementariamente- a un presunto sesgo “europeizante” en la cobertura de la historia comúnmente llamada “universal”, a la que se dedica todo el tercer año medio. Respecto de lo primero, se trata efectivamente de una omisión importante que se procuró corregir en el proceso de reelaboración a que se sometió la propuesta original una vez finalizada la etapa de consultas. Aunque no todas las voces participantes coincidieron en la pertinencia de estos temas para la formación de nuestra juventud, el equipo elaborador de la propuesta ha recogido un sentir generalizado de que los chilenos conocemos muy poco a nuestros vecinos latinoamericanos y de que es necesario conocerlos mejor, incluso para los efectos de nuestro propio autoconocimiento. Aparte de las obvias consideraciones de carácter histórico y cultural, esta necesidad se ve reforzada en la actualidad por las iniciativas de acercamiento político y económico que vive la región, en las que Chile se encuentra plenamente inmerso. En cuanto a la orientación “europeizante”, se trata sin duda de una decisión hasta cierto punto excluyente, pero que pareció ser la más pertinente para los efectos de comprender nuestra propia formación histórica y cultural. Es verdad que al realizar esta selección se tiende a contravenir el sentido general de valoración y reconocimiento de la diversidad sobre el que tanto insiste la propuesta, pero ante la imposibilidad de abarcarlo todo, se opta, en concordancia con otra de sus premisas generales, por aquello que resulta más cercano. En todo caso, en la versión modificada se ha procurado recuperar parcialmente el énfasis en la diversidad por la vía de insistir que la cultura europea u occidental constituye sólo una experiencia histórica entre varias; que la sociedad chilena y latinoamericana surge de un encuentro conflictivo entre aquella y las identidades amerindias; y enfatizando en el cuarto año medio una mirada que abarque al mundo contemporáneo en su globalidad. Por otra parte, y como para recalcar la dificultad de encontrar en esta conflictiva materia soluciones que satisfagan a todos por igual, a las acusaciones de “occidentalismo” se contrapusieron otras que estimaban insuficiente el tiempo destinado a cubrir la historia europea en toda su rica complejidad, y que calificaron derechamente a la propuesta de superficial.

Tampoco fue fácil encontrar consenso en el mundo académico y de las universidades. Mientras que la recepción de la propuesta desde las ciencias sociales fue generalmente positiva, en tanto les otorga una presencia mucho más pronunciada de lo que existe hasta la fecha, la reacción desde la historia y la geografía fue bastante menos entusiasta. En este sentido, se aprecia un temor generalizado a perder una cierta hegemonía que la historia tradicionalmente ha ejercido en esta asignatura, lo que traería consecuencias problemáticas tanto a nivel intelectual como ocupacional. De alguna manera, y contrariamente a lo que se expresaba al comienzo de este artículo, muchos historiadores percibieron las modificaciones propuestas como un empuje más a la legitimidad social y epistemológica de su disciplina, desplazándola de

la educación media en favor de un enfoque que se ha calificado explícitamente como “sociologizante” o “presentista”. Lejos de revalidar a la historia como una herramienta de formación y autoconocimiento, expresan estos críticos, el nuevo marco curricular la despoja de uno de los pocos espacios sociales que aún conserva, para entregárselo a las ciencias sociales ocupadas del presente, o a un constructo pseudointegrado que sólo se prestará para relevar lo transitorio y lo superficial.

Descontando los visibles -y comprensibles- elementos de “corporativismo historiográfico” que esta crítica conlleva, y que se hacen particularmente notorios allí donde se emplea el concepto de “sociologizante” como una presunta descalificación, hay que reconocer que en otros aspectos ella apunta a cuestiones objetivamente complejas y difíciles de resolver. Porque así como se ha hecho intelectualmente insostenible una historia que pretende justificarse sólo por decreto y que, al menos en el plano de la enseñanza masiva, no se está ocupando lo suficiente del presente, es verdad que una formación demasiado volcada hacia lo presente puede cometer errores, como no saber distinguir lo duradero de lo efímero y no saber inculcar el sentido de densidad de los procesos que sólo una verdadera sensibilidad histórica es capaz de sugerir. Tampoco puede desconocerse que una historia que pretende cubrir grandes etapas y procesos y a la vez combinarse con otras ciencias sociales puede caer en visiones superficiales, si se trata de abarcar mucho, o fragmentarias, si se descuida la visión de conjunto en aras de recuperar la complejidad infinita de cada experiencia humana. En cierta forma, se trata de un dilema propio del avance del conocimiento moderno y que excede en mucho el marco de esta reforma curricular: ¿cómo lograr una educación que sea integral, pero sin sacrificar los necesarios niveles de profundización? En este trance, la propuesta para el área de historia y ciencias sociales ha apostado por una combinación de selectividad temática e integración disciplinaria, pero sin desconocer que ella, como toda proyección a futuro, conlleva el peligro de errar.

Así como los historiadores, también muchos geógrafos han sentido que su disciplina sale profundamente desmembrada de los cambios curriculares en discusión. Aparte de no percibir, salvo tal vez en algunas secciones del primero medio, que la geografía sea el elemento articulador de las grandes unidades temáticas, se lamenta la virtual desaparición de las unidades de geografía física y matemática, y una aparente subordinación total de esta ciencia a las necesidades de la historia o las otras ciencias sociales. Un análisis más detenido con algunos grupos de geógrafos ha permitido reconocer que al menos los contenidos de geografía humana y económica están incorporados en unidades temáticas más amplias, aunque éstas no aparezcan explícitamente etiquetadas como “geográficas”. No sucede otro tanto con la geografía física, que efectivamente ve muy disminuida su presencia en relación a los planes y programas existentes, pero esto a su vez ha provocado un debate sobre la pertinencia de incluir a la geografía física entre las ciencias sociales en lugar, por ejemplo, de

las naturales. Nos enfrentamos aquí nuevamente al problema de la legitimidad de defender las fronteras disciplinarias que, por cierto, tienen mucho de arbitrario y que la propuesta en discusión tiende de algún modo a diluir. Ante ello, hay profesores que opinan que resulta más didáctico mantenerlas, sobre todo atendiendo los niveles de madurez intelectual de los estudiantes de enseñanza media. Como se ve, hay aquí un tema que permanece abierto.

Tan difícil de zanjar como el debate sobre las fronteras disciplinarias y la conveniencia de presentar una visión integrada del estudio de la sociedad, ha sido aquél relativo a la secuencia de aprendizaje que propone el nuevo marco curricular, que parte de lo más cercano al alumno para ir avanzando hacia niveles crecientes de lejanía y abstracción. Como se dijo más arriba, esta estrategia es coherente con el propósito de recuperar el sentido de una asignatura que, al menos desde el punto de vista del alumnado, a menudo parece justificarse solamente por una cuestión de inercia. Sin embargo, algunos pedagogos y académicos han expresado reservas sobre la capacidad de construir aprendizajes significativos a partir de intereses que pueden ser muy reducidos, momentáneos o particulares, sin definiciones o marcos conceptuales previos que ayuden a delimitar y contextualizar. Se teme, en este sentido, que la inmadurez o la misma falta de conocimientos de los alumnos constituyan columnas muy frágiles para sustentar en ellas saberes complejos o verdades superiores que según esta lógica se sitúan por encima de sus capacidades. Dicho en términos más brutales, no pueden construirse conocimientos a partir de la ignorancia, ni abordar problemas particulares sin manejar un mínimo de categorías generales.

La discrepancia así planteada no se presta fácilmente para salidas consensuadas, en tanto nace de visiones básicamente contrapuestas sobre la generación y transmisión del conocimiento. Si se parte de la premisa que el conocimiento está compuesto por verdades dadas que constituyen una especie de patrimonio que se va traspasando de generación en generación, el “aprendizaje” tiende a conceptualizarse como una labor básicamente receptora, donde el alumno, por definición ignorante, abre su entendimiento a las enseñanzas del maestro, por definición sabio. En esa lectura, la crítica que se viene comentando se justifica plenamente. Si se piensa, por el contrario, que el conocimiento se construye a partir de los sujetos, de acuerdo a sus disposiciones y prioridades y como parte de un compromiso activo con el proceso de aprendizaje, entonces resulta inoficioso predicar un currículum sobre la base del “Magister dixit”: por muy sabio que sea el maestro, si el discípulo no se involucra activamente en el proceso, simplemente no habrá aprendizaje real. Como se sabe, estas polaridades hasta cierto punto programáticas se vienen debatiendo intensamente entre los especialistas en educación, sin que hasta la fecha se haya podido establecer cuál es la “correcta”. En consecuencia, la propuesta curricular ha procurado ser consecuente con aquélla que está más cercana a sus propias definiciones.

En un registro análogo se inscribe otra línea de argumentación que ha rodeado el debate y que apunta al aspecto propiamente valórico o ético de la propuesta. Si bien ésta se pronuncia abiertamente en favor de una serie de disposiciones valóricas, como son el respeto a la diversidad, el cultivo de la ciudadanía, la solidaridad, el pluralismo y la democracia, algunas críticas vertidas fundamentalmente a través de la prensa la han acusado de “relativismo moral”, en el sentido de ignorar una concepción supuestamente trascendente de “la” verdad y “el” bien, o de anteponer la noción de “valores” por sobre la de “virtudes”, todo ello en franco conflicto con “nuestra tradición cultural cristiana”. En esta perspectiva, las opciones éticas de la propuesta no pasarían de ser meras “opiniones” sujetas a la fragilidad de la condición humana y a la fugacidad de la moda, valiéndose de conceptos como el pluralismo y la tolerancia para encubrir una verdadera apología a la toma irresponsable o hedonista de posiciones y al “todo vale”. Se llama incluso la atención sobre la incongruencia de que el Ministerio pretenda imponer este supuesto relativismo moral al conjunto de la población chilena, impidiendo a quienes sí creen en las verdades trascendentes y en la heteronomía del hombre que inculquen tales nociones a sus hijos o alumnos.

Como en el caso anterior, se enfrenta aquí una cuestión en gran medida irresoluble, que remite a concepciones distintas de la condición humana y del ser, y que naturalmente redundan en opciones éticas diferentes. Para quien está efectivamente convencido de la existencia de verdades absolutas y trascendentes, y cree adicionalmente saber cuáles son tales verdades, es natural que una propuesta educativa que no se pronuncie militantemente a su favor peca de un relativismo intolerable. Por contraposición, quien no comparte esas creencias podría igualmente cuestionar su elevación al rango de afirmaciones incontestables, reproduciendo así un debate que el mundo occidental ya sostuvo durante los siglos XVIII y XIX. Como sea, es un hecho que la propuesta curricular en discusión no adopta oficialmente esa definición de lo trascendente; sí atribuye a principios como el pluralismo, la democracia y la tolerancia un *status* que va más allá de lo meramente circunstancial. Situándose en un terreno en el que no se puede eludir la opción, se ha optado por confiar en la capacidad de discernimiento de los propios sujetos.

Lo reseñado hasta aquí no agota ni hace plena justicia a la riqueza pedagógica, valórica y conceptual que tuvo ocasión de emerger gracias al debate sobre la propuesta curricular, destacándose sólo lo que al autor de este artículo le ha parecido más medular. Por sólo nombrar uno de los temas no abordados, muchos hicieron notar que pese a la insistencia verbal de la propuesta en torno a la necesidad de flexibilizar y agilizar la metodología docente, la estructuración de objetivos y contenidos seguía privilegiando lo estrictamente cognitivo en desmedro del desarrollo de habilidades y valores. Hubo también una infinidad de aportes, observaciones y sugerencias referidas a aspectos más específicos de la propuesta, como la redacción de

ciertos objetivos o el orden y presencia de ciertos contenidos. Todos ellos estuvieron muy presentes en un trabajo de reformulación que se desarrolló en la segunda mitad de 1997 y que procuró incorporar todas las indicaciones -como un mayor énfasis en el desarrollo de habilidades, o una mayor presencia de contenidos relativos a geografía y América Latina- que no plantearan un antagonismo radical respecto de sus premisas fundamentales. Allí donde hubo que optar, se optó serena y razonadamente, con la conciencia de que ninguna opción es infalible y que sólo el tiempo dirá si las aquí elegidas fueron las más adecuadas. Por otra parte, tampoco esta versión “corregida” tiene aún la categoría de programa oficial, ni la tendrá mientras el Ministerio no agote totalmente el ciclo de consultas que ha programado. Pero de lo que no cabe duda es de que ninguna opción parece peor que la de mantener las cosas tal como están, y que cualquier cambio es preferible a insistir en un esquema que claramente no ha dado resultados. Y por último, aunque el único efecto de la propuesta curricular consultada haya sido el de generar una amplia discusión social sobre el sentido y la orientación que debería tener en Chile la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, ya eso sería un gran aporte para un período que no se ha caracterizado por debatir abierta y honradamente los grandes problemas nacionales. Porque si bien está claro que no cabe esperar unanimidades y consensos en materias como la historia y las ciencias sociales, de por sí conflictivas y abiertas a la interpretación, lo mejor que ellas nos pueden enseñar es a confrontar respetuosa y fundamentadamente nuestras diversas posiciones. Vista en esa perspectiva, tal vez la primera experiencia de aprendizaje emanada de la nueva propuesta curricular haya sido precisamente el debate al que ella dio lugar.

NOTAS

- ¹ El autor de este artículo ha participado y participa en la elaboración de la nueva propuesta curricular para el Sector de Historia y Ciencias Sociales, lo que naturalmente incide en sus apreciaciones y puntos de vista sobre el particular. Asimismo, muchas de las ideas aquí expuestas son parte de un debate permanente con Sofía Correa y Jacqueline Gysling, a quienes agradezco su inspiración.