



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Estellés Frade, Marta
Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de
Educación Primaria de Chile y España
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 21, enero, 2013,
pp. 1-32
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275029728081>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 21 Número 82

28 de Octubre, 2013

ISSN 1068-2341

Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de Educación Primaria de Chile y España

Marta Estellés Frade

Universidad de Cantabria

España

Citación: Estellés Frade, M. (2013) Indicios de Estandarización Curricular: la Pedagogía del Entorno en los Currículos Oficiales de Educación Primaria de Chile y España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (82). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1284>

Resumen: Este estudio realiza un análisis del tratamiento del entorno sociocultural en el área de Ciencias Sociales (Educación Primaria) de los currículos oficiales de Chile y España, a la búsqueda de indicios de esa estandarización que la escuela neoinstitucionalista de la sociología histórica educativa postula como derivado de la institucionalización mundial de la educación.. Las diferencias entre ambos decretos en el enfoque de estudio del medio sociocultural responden más bien a cuestiones específicas o de grado que a divergencias en los aspectos esenciales de la naturaleza del currículo. A partir de la reflexión en torno a la mayor o menor coherencia y consistencia que presentan ambos currículos se puede observar el uso de lenguajes y retóricas de la *pedagogía políticamente correcta* que encubren las verdaderas funciones del currículo y la ideología instrumental que subyace en ambos y que deriva en una gran cantidad de incoherencias internas. La falta presumiblemente consciente de medios para la consecución de algunos de los fines declarados es el ejemplo más evidente de la superficialidad de estos discursos que resultan ser, además, sorprendentemente afines.

Palabras clave: currículo chileno; currículo español; enseñanza de lo social; estudio del medio; pedagogía políticamente correcta.

Evidence of Curricular Standardization: Environment Pedagogy in the Chilean and Spanish official curricula in Primary Education

Abstract: This study analyzes the treatment of the socio cultural environment in the Chilean and Spanish official curricula in Social Sciences (Primary Education) in search of evidence that The New Institutionalism in Historical Sociology of Education postulated as arising from world institutionalization of education. Differences between both decrees have to do more with specific details or matters of degree than with divergences in essential aspects of the curriculum. The use of discourses and rhetoric of politically correct pedagogy that conceals the real functions of the curriculum and instrumental ideology that underlies both curricula and that leads to a large number of internal incoherencies may be observed in both of them. The presumably conscious lack of means to achieve some of the stated purposes is the most obvious example of the superficiality of these discourses which are, moreover, surprisingly similar.

Key words: Chilean curriculum; Spanish curriculum; social studies curriculum; environmental studies; politically correct pedagogy.

Indícios de Estandarização Curricular: Pedagogia do Meio Ambiente no Currículo Oficiais Chile e Espanha do Educação Primária

Resumo: Este estudo analisa o tratamento do entorno sociocultural na área de Ciências Sociais (Educação Primária) dos currículos oficiais do Chile e a Espanha, à procura de indícios dessa estandarização que a escola neo-institucionalista da sociologia histórica educativa postula como derivado da institucionalização mundial da educação. As diferenças entre um e outro decreto na abordagem do estudo do meio sociocultural são devidas mais bem a questões específicas ou de grau que a divergências nos aspetos essenciais da natureza do currículo. A partir da reflexão sobre o grau de coerência e consistência que apresentam ambos currículos pode observar-se o uso de linguagens e retóricas da *pedagogia politicamente correta* que ocultam as verdadeiras funções do currículo e a ideologia instrumental que subjaz em ambos, resultando num grande número de incoerências internas. A ausência, presumivelmente consciente, de meios para a consecução de alguns dos objetivos declarados é o exemplo mais evidente da superficialidade destes discursos que resultam ser, aliás, surpreendentemente afins.

Palavras-chave: currículo chileno; currículo espanhol; ensino do social; estudo do meio; pedagogia politicamente correta.

Introducción: los Currículos Nacionales, ni Absolutos ni Arbitrarios

A través de este estudio se pretende realizar un análisis del tratamiento del entorno sociocultural en los currículos oficiales del nivel de Educación Básica o Primaria de Chile y España en el área de Ciencias Sociales.

Los conocimientos establecidos en los planes de estudio oficiales que se transmiten en la educación no pueden concebirse como neutrales ni absolutos sino que, por el contrario, son productos sociohistóricos que pueden –y deben– ser objeto de análisis y discusión. Las instituciones de educación masiva se han convertido en el mecanismo por excelencia para la organización y transmisión de conocimientos (Benavot, Cha, Kamens, Meyer & Wong, 1991). El tipo de contenidos socialmente aprobados que se transmiten en las instituciones educativas y la aprobación y respaldo oficial de éstos en los currículos oficiales merecen una mayor atención. Como advierten Benavot et al. (1991), en la actualidad se ha hecho sorprendentemente incuestionable el contenido formal de los currículos escolares. Según estos autores, los conflictos que surgen en torno al tipo de contenidos que se establecen en los programas de estudio oficiales se centran en cuestiones

especializadas sin cuestionar la naturaleza esencial de los currículos oficiales. En este sentido, además, desde los contextos de producción de los documentos curriculares (Romero & Luis, 2008), las reformas definidas por Cuban (1993, citado por Romero & Luis, 2008, p. 3) como de primer orden —aquellas que persiguen mejorar las disfunciones percibidas sin alterar los pilares centrales sobre los que se asienta el currículo— se han vuelto más habituales que las de segundo orden, que persiguen arreglos verdaderamente cualitativos.

Aunque el currículo realmente materializado en las aulas suele guardar una relación laxa con el currículo escrito, éste último no deja de ser, como afirma Goodson (1991, p. 10), “el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización”. Es más, continúa el autor citado, aunque su incidencia pueda ser incierta, debido a la confluencia de muchos otros factores configuradores, las prescripciones curriculares administrativas también condicionan la práctica docente, siquiera “a través de modelos de asignación de recursos, de atribución de estatus y de distribución profesional” (p. 10). Por consiguiente, advierte que el currículo escrito es también una guía sobre *la estructura institucionalizada de la escolarización*. En este sentido, cobra especial relevancia su estudio.

Asimismo, bajo esta perspectiva, cabe cuestionarse si los documentos oficiales son fruto de las exigencias funcionales de la sociedad o reflejo de las relaciones de poder que existen en ella dando lugar a currículos escolares muy diversos entre los diferentes países, o si, por el contrario, el contenido de los programas de estudio oficiales está estrechamente ligado al desarrollo de modelos de sociedad estandarizados siendo los currículos escolares, comparados transnacionalmente, sorprendentemente afines (Meyer, Kamens & Benavot, 1992).

Aunque los textos curriculares oficiales tienden a ser el fruto de enfrentamientos e interacciones entre diversos grupos de poder lo que habitualmente se traduce en incoherencias internas y en discursos que admiten diversas lecturas ideológicas (Luis & Romero, 2007; Romero & Luis, 2008), es precisamente la hipótesis de la estandarización curricular y del isomorfismo educativo que mantiene la corriente norteamericana neoinstitucionalista de la sociología educativa, y en particular el ya añejo programa de investigación internacional liderado desde la Universidad de Stanford por John W. Meyer, la que intentaremos contrastar aquí, siquiera de una manera superficial, mediante un modesto cotejo de las prescripciones administrativas actualmente en vigor en Chile y España para el área científico-social de la Educación Primaria. A este respecto, conviene aclarar desde un inicio dos cuestiones. En primer lugar, la elección de Chile y España no responde a ninguna categorización teórica previa, sino a una motivación de otra naturaleza; a saber, la experiencia vivida por la autora, española, en el país andino. No obstante, entendemos que esa “razón geográfica azarosa” no reduce el interés de estos dos ejemplos para sopesar el valor heurístico de la mencionada tesis de la estandarización. En segundo lugar, nuestro modesto análisis no será, en sentido estricto, un ejercicio de educación comparada. El análisis comparativo conlleva unas exigencias epistemológicas (véanse, a modo de breve ilustración, Pereyra, 1996, Schriewer, 2002, Vega Gil, 2011 o Cowen, 2012) que desbordan ampliamente el corto alcance de nuestra incursión. Entre otras cosas, precisaría de una contextualización sociohistórica, política e institucional —en el caso que nos ocupa, siquiera a partir de la caída de las respectivas dictaduras padecidas por ambos países— que excede nuestras posibilidades en este artículo¹. Con una aspiración

¹ Quien desee conocer los derroteros de las políticas curriculares en Chile y España tras la restauración de sus democracias puede consultar, para el caso chileno, los trabajos del sociólogo Cristián Cox (2003, 2006 y 2012), antiguo Jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, que ofrecen relevantes análisis sobre los procesos de construcción y desarrollo de las reformas curriculares que han tenido lugar en ese país en las últimas dos décadas. Para aproximarse a la historia reciente de las regulaciones relativas a la enseñanza de lo social en España, sobre el trasfondo de la evolución de su sistema

mucho más humilde, nos limitaremos a poner el foco en las eventuales *confluencias o disonancias discursivas* detectables en la legislación curricular en materia de ciencias sociales, a fin de poder detectar la presencia/ausencia de *isomorfismos en los principios de selección y organización del conocimiento escolar* que difícilmente pueden explicarse *únicamente* en clave interna.

A las dos puntualizaciones anteriores es necesario añadir una más. Aun con las reducciones analíticas señaladas, las fuentes primarias que serán objeto de estudio en estas páginas contienen múltiples elementos que admiten distintas miradas. Queremos subrayar esto, porque aquí nos centraremos tan solo en revisar el tratamiento del “entorno sociocultural” que se concreta en las directrices oficiales *vigentes* de Chile y España en las respectivas áreas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Tratando, eso sí, de superar visiones distorsionadas que tienden a reducir las disciplinas escolares a “la condición de mero vehículo (más o menos rezagado) de unos u otros paradigmas académicos” (Romero & Luis, 2008, p. 1).

Ante un estudio de estas características, es importante insistir en el peligro de estudiar únicamente el currículo prescrito. Como Rudolph (1977, p. 6, citado por Goodson, 1991, p. 11) advertía ya hace bastantes años: “La mejor manera de interpretar erróneamente un currículo es basándose en un catálogo o programa. Es algo tan inerte, tan incorpóreo, tan desconectado, que a veces engaña intencionadamente”. En otras palabras, como argumentan Cuesta (1998), Merchán (2002) o Romero & Luis (2008), son varios los campos e instancias implicados en la producción del currículo, incluido el campo de la economía política de los libros de texto (diferente en estos dos países) y el de la práctica profesional docente. No obstante, en la línea de lo comentado con anterioridad, los documentos administrativos pueden constituir un testimonio del discurso que legitima la escolarización y los contenidos escolares que en ellos se incluyen, y su comparación transnacional puede ayudarnos a entender su propia naturaleza y desarrollo.

Aclarado el propósito del artículo, pasaremos a revisar los principales enfoques teóricos empleados en la indagación de las políticas curriculares y la discusión de los rasgos distintivos de la pedagogía clásica del entorno, así como de sus limitaciones y revisiones, que nos permitirá identificar y justificar los núcleos problemáticos a través de los cuales leeremos las directrices curriculares correspondientes. Estos núcleos problemáticos se concretarán en una plantilla analítica que será utilizada como herramienta para examinar el enfoque del estudio del medio sociocultural de uno y otro currículo y que nos permitirá asimismo cotejar las similitudes y diferencias así como trazar la subsiguiente discusión de los resultados obtenidos.

Las Políticas Curriculares: un Objeto de Estudio Todavía Necesario

Los contenidos escolares que se establecen en los programas de estudio oficiales no pueden considerarse como absolutos ni arbitrarios, sino como construcciones sociohistóricas (Goodson, 1995, Cuesta, 1997) que, por tanto, pueden ser negociables. En periodos históricos anteriores, el contenido formal del currículo escolar fue una cuestión que suscitó gran preocupación entre los sociólogos más importantes como Durkheim, Parsons, Mannheim, Waller, etc. Asimismo, en los primeros informes educativos, los aspectos relacionados con los contenidos, las materias que debían enseñarse, la edad a la que debían introducirse, etc. suscitaron un gran interés. No obstante, como afirman Benavot et al. (1991):

educativo magníficamente dibujada por Viñao (2004), puede recurrirse a las publicaciones de Cuesta (1998), Valls (2007) o Merchán (2011).

... en las últimas décadas el esbozo esencial del currículo se ha hecho sorprendentemente incuestionable. Surgen conflictos pero se centran en cuestiones especializadas (p. ej., la enseñanza de la evolución, las discriminaciones en función del sexo de las ilustraciones de los libros de texto, la formación bilingüe). Estas «controversias» reflejan que se da por sentada la naturaleza esencial de la estructura curricular (p. 319).

Pudiera parecer que el actual y ubicuo énfasis en las “competencias” que debería desarrollar el alumnado ha contribuido a la revisión de algunas inercias acerca del sentido y función del conocimiento escolar. Pero, sin negarle algún mérito al respecto, varias voces (Romero & Luis, 2008) han mostrado cómo la vigente algarabía por las competencias por una parte ha tendido a simplificar más que a enriquecer el debate curricular, y por otra ha tendido a dar por sentadas, bajo los flamantes ropajes, muchas convenciones tácitas de rancio abolengo. Precisamente por ello, sigue conservando vigencia la advertencia de Bernstein (1971) acerca de la necesidad de prestar mayor atención a los programas de estudio oficiales:

El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que se considera público, refleja tanto la distribución de poder como los principios del control social. Desde este punto de vista, las diferencias y el cambio en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo deberían ser un área importante de interés sociológico (p. 74).

Ya comentábamos anteriormente que, según Goodson (1991), el currículo prescrito constituía un testimonio visible y público de la retórica legitimadora de la escolarización que tiene una repercusión en la práctica porque, entre otras cosas, determina la asignación de recursos. A este respecto, Goodson (1991) habla del carácter simbólico y del carácter práctico del currículo prescrito. El currículo prescrito tiene un carácter simbólico porque expresa y legitima los objetivos de la escolarización, y práctico porque dicha retórica se transforma en una correspondiente asignación de recursos y otros beneficios de índole laboral y profesional. El estudio del currículo escrito favorecerá por ende la comprensión de los valores y objetivos legitimados y de los parámetros que se suelen establecer para la práctica en el aula, así como de los intereses e influencias que intervienen en el contexto de producción.

¿Existe un Orden Educativo Mundial en el Desarrollo de los Currículos Oficiales?

Hasta fechas relativamente tardías, apenas han existido estudios histórico-comparativos sobre los currículos de diferentes países. Pese al temprano interés de los Estados por contrastar sus respectivos currículos nacionales y a la pionera labor de muchos grupos generalmente asociados a organizaciones internacionales como la UNESCO, durante mucho tiempo esta cuestión no ha tenido un gran desarrollo en el ámbito de la educación comparada. En la literatura académica disponible se han manejado diversas hipótesis sobre el desarrollo y la naturaleza del currículo moderno que, además, están estrechamente vinculados al estudio de la difusión de la educación de masas ya que este fenómeno fue el propulsor principal de la producción de las legislaciones educativas correspondientes.

Las primeras declaraciones teóricas sobre el desarrollo del currículo educativo tuvieron un marcado carácter funcionalista y estuvieron ligadas al estudio de las fuentes de la expansión educativa. La creación y expansión de la educación primaria así como de las diferentes materias escolares, desde este enfoque funcionalista, serían fruto de las exigencias funcionales de la sociedad industrial que requerían una educación de masas que proporcionara, por un lado, las destrezas técnicas y, por otro, una homogeneidad cultural que lograra la cohesión social (Benavot et al., 1991).

Las teorías funcionalistas afirman que los sistemas educativos se desarrollaron y expandieron para satisfacer las necesidades de capital humano que las naciones requerían para dar el paso de las economías preindustriales a las industriales. Desde un plano institucional, la diversificación de la economía creó nuevos tipos de trabajos y oportunidades que requerían trabajadores más cualificados (Schafer, 1991). De la misma forma, la teoría funcionalista sostiene que los sistemas educativos nacionales se ven demasiado condicionados por el desarrollo socioeconómico del país puesto que los recursos limitados restringen los cambios de carácter progresista (Ramírez, Suárez & Meyer, 2008). Desde esta perspectiva, por tanto, los currículos nacionales comparados transnacionalmente deberían mostrar una gran diversidad.

Las investigaciones históricas y comparadas actuales han puesto en duda las declaraciones funcionalistas. El denominado por Benavot et al. (1991) enfoque historicista destaca la importancia de las interacciones entre los diferentes grupos políticos y jerárquicos tanto locales como nacionales y las explicaciones históricas de los casos nacionales específicos. El carácter cambiante de los contenidos curriculares estaría estrechamente vinculado a la competencia entre los distintos grupos de interés locales y nacionales. Algunos defensores de esta vertiente historicista consideran que los contenidos curriculares son el reflejo de los intereses de los grupos jerárquicos dominantes. Este enfoque sostiene que la naturaleza y el desarrollo de los currículos escolares responden a las interacciones de las fuerzas opuestas de los diferentes grupos sociales en contextos determinados y no tanto a las exigencias funcionales de la sociedad. Desde esta perspectiva, por tanto, los currículos escolares comparados transnacionalmente presentarían una gran heterogeneidad dado que cada Estado tiene su propia trayectoria curricular fruto de las complejas interacciones, especialmente en el ámbito político, entre las distintas fuerzas opuestas. De acuerdo a este enfoque, además, los sistemas educativos nacionales presentan currículos escolares coherentes a través del tiempo.

Los estudios curriculares han estado frecuentemente arraigados en la consideración de que los contenidos educativos que se establecen en los currículos oficiales son un reflejo de las políticas nacionales así como de las prioridades culturales dominantes que son el fruto casi exclusivo de los intereses y de la presión de los distintos grupos de interés nacionales. Prueba de ello es la descripción que aún se mantiene del estudio del currículo escolar como distintivo nacional (Benavot & Braslavsky, 2008). En contraposición, diversos estudios como los realizados por Ramírez & Boli (1987), Meyer, Kamens & Benavot (1992) o Meyer & Ramírez (2010) comienzan a subrayar la importancia de abordar el estudio de los programas de estudio oficiales desde perspectivas más amplias que incorporen visiones regionales así como globales en los debates sobre los contenidos educativos que se establecen.

La gran expansión de la matrícula educativa en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial fue un fenómeno que se ha intentado comprender a través de múltiples investigaciones contemporáneas (Fiala, 2008). Ni los enfoques funcionalistas ni los historicistas han sido capaces de explicar esta rápida expansión estandarizada de la educación de masas ofreciendo explicaciones que pasan por alto la importancia de una política mundial más amplia (Benavot et al., 1991). La necesidad de una perspectiva más amplia y global ha estado asociada a dos ideas fundamentales (cfr. Ramírez & Boli, 1987, Meyer, Kamens & Benavot, 1992). En primer lugar, *los modelos de sociedad mundial se fueron normalizando inicialmente en torno al principio de Estado-nación*, al margen de la variación nacional. Si los modelos de sociedad mundial con objetivos uniformes de progreso económico y nacional se han generalizado, podría producirse entonces una *estandarización institucional*. El modelo indicaba que lo que les permitiría cumplir con los objetivos del desarrollo nacional, esto es, crear una economía en expansión así como una nación integrada, era la educación de masas que posibilitaría a los individuos su integración formal en la sociedad. El Estado-nación como forma de organización social predominante tiene consecuencias sobre los contenidos que se consideran deseables y que están relacionados con aspectos de la racionalidad técnica y de la cultura nacional compartida. En

segundo lugar, si los modelos de sociedad varían tiene sentido pensar que los países menos desarrollados copien de aquellos con mayor éxito sus instituciones. A esto pueden contribuir otros factores como las presiones de las élites profesionales, el auge del valor de la educación como factor de desarrollo nacional y profesional, etc. A esos dos factores se les ha sumado en la historia reciente un tercero, cada vez más crucial: nos referimos al creciente impacto normativo de las agendas educativas de los organismos internacionales. En efecto, si algo define a la sociedad mundial actual es la fulgurante globalización competitiva y el debilitamiento de la soberanía estatal, lo que ha acentuado –tal como sostienen y analizan Meyer & Ramírez (2010)– la tendencia de las autoridades educativas de cada país a buscar legitimidad mediante la importación y emulación de los discursos, retóricas, diseños organizativos y curriculares, etc. promovidos por los citados organismos multilaterales (UNESCO, Banco Mundial, OCDE, Consejo de Europa...).

En suma, los mismos procesos mundiales que desencadenaron la expansión de la matrícula educativa durante el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial pueden haber producido también representaciones estandarizadas de los contenidos que se establecen en los planes de estudio nacionales. Así, desde esta perspectiva, se prevé una estandarización mundial de los currículos nacionales. Las ideologías educativas institucionalizadas de la sociedad ligadas a los objetivos declarados de desarrollo del individuo, economía y nación *deben comportar contenidos institucionalmente estandarizados*. De hecho, Meyer & Ramírez (2002) han denominado esta tendencia como *isomorfismo*, definido como “el resultado de influencias homogeneizadoras de los programas de estudio de nivel mundial basadas en una sociedad que actúa sobre y por encima de factores sociopolíticos y económicos regionales y nacionales”. La influencia que ejercen los organismos internacionales en la definición del currículo de masas proviene en muchos casos de los modelos aportados por los países dominantes y profesionales de la educación que operan a nivel global. Los contenidos curriculares nacionales muchas veces reflejan, más que los efectos de las experiencias y desarrollos propios, las relaciones con las organizaciones y discursos mundiales.

Algunos estudios como el de Benavot et al. (1991), Cha (2008) y Ramírez et al. (2008) ya reflejan un orden educativo mundial en las materias escolares incluidas en los currículos oficiales de educación primaria, en la expansión de la enseñanza del inglés y en el ascenso de la esfera de los derechos humanos en la educación respectivamente. De la misma forma que Cox & Avalos (1999) y Cox (2006; 2011; 2012) ponen de manifiesto la creciente importancia del ejercicio de investigación y comparación internacional en el proceso de diseño y elaboración de las reformas curriculares que han tenido lugar en Chile a partir de la Ley de Educación de los 90.

Ahora bien, es importante señalar que este enfoque global puede modificar las perspectivas funcionalistas e historicistas sin eliminarlas completamente puesto que, como comentábamos con anterioridad, ciertas tendencias educativas globales pueden concebirse como el producto de la acción de determinadas fuerzas hegemónicas en un escenario mundial o pueden simplemente combinarse con los desarrollos propios de cada país.

Enfoques en el Estudio del Medio Sociocultural: ¿Globalización del Código Pedagógico del Entorno?

Bajo este contexto, cabe cuestionarse si existe también una tendencia curricular global en relación a la concepción y el estudio del *entorno* en la enseñanza de lo social o si, por el contrario, cada currículo oficial presenta su propio enfoque en base a los factores socioeconómicos y políticos de cada Estado. Para ello, revisaremos algunas de las acepciones del concepto de *medio* que se han utilizado para la enseñanza de lo social con sus correspondientes implicaciones.

Desde la Pedagogía clásica del Entorno, se ha promovido un estudio del medio caracterizado por una estrategia de aproximación a la realidad que consiste en partir de los entornos más cercanos físicamente al niño, definidos en clave político-administrativa, para ir avanzando hacia los ámbitos territoriales más lejanos, siguiendo una secuencia radioconcéntrica de progresión, “convenientemente” graduada en función de la edad del alumnado. El estudio comienza por los ámbitos más cercanos (familia, escuela, barrio, localidad, región) para progresivamente avanzar hacia los más lejanos (país, continente, mundo). Desde esta perspectiva, por tanto, se ha entendido el medio como el entorno material respecto al cual se puede hablar de cercanía o lejanía en el espacio.

Esta tradición tiene una clara influencia empirista que se caracteriza por concebir el conocimiento como resultado de la inferencia inductiva a partir de la observación “objetiva”. Frente al verbalismo memorista, desde la Pedagogía del Entorno, las indagaciones inductivas se conciben como una vía para el aprendizaje y ofreciendo una particular concepción del conocimiento, en este caso, escolar como neutro e incuestionable puesto que ha sido “descubierto” gracias a la aplicación del “infalible” Método Científico, con mayúsculas. Como señalan Luis & Urteaga (1982, p. 9), esta concepción didáctica en relación al estudio de las relaciones hombre-medio parte de un supuesto que es el de que *“el territorio, el paisaje, sería suficiente como campo de observación para identificar a partir del mismo una serie de factores que lo han conformado de una manera determinada.”* Estos autores argumentan que no solo es muy cuestionable el valor didáctico de esta hipótesis sino que, además, “no puede sostenerse a nivel científico para una sociedad como la española actual” (p. 9).

Este “código pedagógico del entorno”, como afirma Mateos (2001, p. 25), “tiene su sedimento arqueológico en una vieja tradición discursiva del reformismo didáctico que recorre Europa en los siglos XVII y XVIII, al calor de otros impulsos reformistas de largo alcance y que genéricamente conocemos como constituyentes de la modernidad”. Así, la didáctica del entorno fue ganando terreno poco a poco en el contexto de producción de los textos curriculares.

Ahora bien, esta pedagogía basada en el estudio de un entorno definido en clave territorial, según una secuencia radiocéntrica, ha sido objeto de diversas críticas que ponen en cuestión sus postulados. En este sentido, Romero & Luis (2008) exponen tres argumentos: a) argumento ontológico, b) argumento gnoseológico y c) argumento psicológico. El primero pone en duda que la didáctica del entorno permita comprender las complejas interrelaciones que caracterizan el mundo globalizado en el que vivimos. En la actualidad resulta imposible tener una comprensión de lo local sin una referencia constante a lo global. En otras palabras, la dicotomía entre lo local y lo global que establecía la didáctica del entorno ya no tiene sentido hoy en día. Es importante señalar a este respecto que, además, las concepciones sobre el entorno no pueden limitarse simplemente a lo tangible, material, sino que es necesario tener en cuenta las costumbres, los valores y las realidades culturales, es decir, el entorno sociocultural en el cual también resulta imprescindible para su comprensión total abarcar las interacciones entre lo local y lo global. En relación al segundo, el argumento gnoseológico reivindica la necesidad de abrir la escuela a los nuevos paradigmas teóricos sobre el espacio, que evidencian las limitaciones del enfoque de la contigüidad territorial para comprender las complejas sociedades actuales. Así por ejemplo, Castells (1996), en contraposición a ese concepto tradicional y territorial del espacio, introduce el concepto *espacio de flujos* para denominar la nueva forma espacial característica de la sociedad red y que define como: “la organización material de las prácticas sociales en tiempo compartido que funcionan a través de los flujos” (p. 489), entendiendo por flujos “las secuencias de intercambio e interacción determinadas, repetitivas y programables entre las posiciones físicamente inconexas que mantienen los actores sociales en las estructuras económicas, políticas y simbólicas de la sociedad” (p. 489).

Por último, esta pedagogía encontró su máxima justificación en la psicología del aprendizaje infantil. Los supuestos piagetianos de que el niño iba apropiándose del espacio a partir del entorno físicamente más próximo sirvió como justificación para defender los lazos entre las etapas del

crecimiento cognitivo y los círculos concéntricos que se ampliaban progresivamente. Sin embargo, la Psicología del Aprendizaje ha sido un campo que ha avanzado mucho en las últimas décadas y las recientes teorías constructivistas afirman que la atribución de significados depende del desarrollo de las capacidades intelectivas del niño así como de las representaciones del mundo que éstos elaboran acerca de las cosas. Estas representaciones combinan experiencias directas e indirectas de los niños, muchas de ellas procedentes de los medios de comunicación. En otras palabras, la realidad sentida y significada por el niño así como sus intereses no se reducen a su entorno físicamente más cercano. Si lo que se pretende es conectar con las experiencias e intereses de los alumnos, deberíamos distinguir, como sostienen Aragón et al. (1995, p. 30), entre proximidad “objetiva” y proximidad “subjettiva”. Esta última abarca todas “aquellas realidades materiales y culturales que son reconocidas como cercanas vitalmente por las personas y que, por tanto, establecen su identidad, sus intereses y, en parte, sus acciones”. Y en las sociedades actuales, el “entorno subjettivo” de los individuos difícilmente escapa a los efectos de las dinámicas y flujos transfronterizos.

La didáctica del entorno ha estado apoyada por diversos discursos que situaban al niño en el eje de sus argumentaciones y que a través de sus constantes reclamos a favor de su desarrollo integral, autonomía y bienestar individual han acabado ocultando la función de socialización de la institución escolar. Tanto es así que se llega a olvidar que los círculos espaciales enseñados en función de las fases del crecimiento cognitivo están definidos en clave político-administrativa (en el caso español, barrio, municipio, Comunidad Autónoma, Estado, Unión Europea) y que, por tanto, influyen en el desarrollo de los esquemas de pertenencia social y territorial así como en la forma de entender los problemas sociales y su posible solución, como apunta Leriche (1992). La didáctica del entorno contribuye a la creación de identidades territoriales a la vez que condiciona el ámbito de “acción” del alumno. Como señalábamos anteriormente, resulta imposible comprender de forma significativa nuestro entorno medioambiental y sociocultural así como sus problemas sin hacer alusión a las complejas interacciones entre lo local y lo global. El conocimiento racional de los problemas sociales es necesario para comprenderlos y tomar buenas decisiones o, dicho de otro modo, es un requisito *sine qua non* para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Estos dos argumentos ponen de nuevo en entredicho la contribución de la didáctica clásica del entorno a la formación de ciudadanos democráticos. Pero, entonces, ¿qué contenidos escolares se deberían incluir en el currículo para contribuir a una educación democrática? Romero & Luis (2008, p. 14) proponen que los contenidos escolares se centren, desde una dimensión colectiva, “en el análisis de los problemas y controversias concernientes a la esfera pública” y, desde una perspectiva individual, “en el cultivo de la inteligencia cívica de las personas que se desarrolla y profesa mediante la discusión crítica de esos asuntos públicos”.

De esta discusión se deriva la plantilla analítica que se muestra a continuación (véase Tabla 1) y que será utilizada como herramienta para examinar el tratamiento del entorno sociocultural que se establece en los currículos chileno y español en las respectivas áreas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. El propósito es reflexionar en torno a su mayor o menor coherencia interna y su consistencia en base al estudio del entorno sociocultural que se establece en cada uno de ellos, así como esclarecer cuáles son las similitudes y las diferencias entre ambos programas en este ámbito, pudiendo así contribuir al estudio del desarrollo y la naturaleza de los currículos escolares en la actualidad.

Tabla 1
Plantilla analítica

Pedagogía clásica del entorno	¿Qué pedagogía del entorno en un mundo globalizado?
Concepto de “medio” o “entorno”	
Territorial	Conjunto de circunstancias conformadoras de nuestras condiciones de vida, cada vez más influidas por la creciente interdependencia e interconexión transfronteriza
Concepto de “espacio” subyacente	
Paisaje cultural	“Sociedad red” = Espacio de flujos
Principio explicativo	
Principio de autoctonía	“Glocalización” = interacción local-global
Principio didáctico	
De lo “físicamente” cercano a lo más lejano	De lo “experiencialmente” cercano a lo más lejano
Criterio de organización curricular	
Multidisciplinar/interdisciplinar	Interdisciplinar

Estudio del Medio Sociocultural en los Currículos Chileno y Español

El contraste de ambos currículos resulta complejo en tanto en cuanto nos enfrentamos a documentos con distintas estructuras, distintas terminologías e incluso con distintos enfoques en la asignatura o área de conocimiento que dificultan el análisis de los discursos educativos subyacentes en torno a la enseñanza del medio social y cultural. Para llevar a cabo esta tarea, vamos a tratar, en primer lugar, de describir brevemente aspectos como la denominación de la asignatura o área de conocimiento, la definición explícita de medio/entorno, los fines explícitos y los contenidos de ámbito conceptual, y los bloques de contenidos o ejes temáticos que determinan la organización de los contenidos, utilizando en algún caso tablas explicativas que nos permitan tener una visión más clara de los documentos oficiales que constituyen el objeto de estudio de este análisis, para, a posteriori, analizar estas directrices curriculares oficiales a través de las categorías expuestas en la plantilla anterior.

En primer lugar, entonces, lo más procedente parece atender a las respectivas denominaciones que cada currículo otorga al área destinada al aprendizaje de lo social. En las Bases Curriculares oficiales fijadas por el Ministerio de Educación de Chile para la Educación Básica (MINEDUC, 2012), la asignatura destinada al aprendizaje de lo social se denomina “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, mientras que el vigente Real Decreto que establece las “enseñanzas mínimas” para todo el Estado español en la etapa de Educación Primaria (MEC, 2006) se habla del área de “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”.

En cuanto a la definición explícita de entorno, el currículo chileno no presenta ninguna definición como tal, si bien es cierto que en la introducción, concretamente en el subapartado referente al objetivo “conciencia del entorno”, se exponen algunos rasgos característicos del

concepto que se maneja, como veremos más adelante. En relación al currículo español, se presenta de forma explícita la siguiente definición de entorno:

El entorno se refiere a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio, si bien el uso de las tecnologías de la información y la comunicación hace que esta proximidad dependa cada vez menos de la distancia física (p. 11).

Con respecto a los fines explícitos, en la Tabla 2 se muestran los fines generales que cada currículo establece, “Bases curriculares para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales” en el caso chileno y “Enseñanzas mínimas para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural” en el caso español. Este cuadro presenta de forma global cada uno de ellos, no obstante, a posteriori, serán explicados con más detenimiento aquellos que resulten relevantes para este estudio en función de las categorías de análisis establecidas en la plantilla.

Antes de nada cabe mencionar que los fines relativos al currículo chileno se concretan en los denominados “Objetivos de Aprendizaje” de cada curso. Esta situación no tiene lugar en el currículo español –en el cual se estipulan, para cada área de conocimiento, unos objetivos generales para toda la etapa de Educación Primaria–, si bien es cierto que en este último se establecen unos criterios de evaluación para cada ciclo que, como advierte Castañeda (2011, p. 82), son “presentados bajo la estructura clásica de objetivos en la dualidad conducta y contenido”. En el caso chileno, no existe ninguna mención explícita a la evaluación de los distintos niveles. En cualquier caso, para este estudio nos centraremos fundamentalmente en los fines declarados de cada currículo.

Tabla 2

Fines generales

Bases curriculares para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2012)	Enseñanzas mínimas para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural (MEC, 2006)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conciencia del entorno 2. Formación del pensamiento histórico 3. Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales 4. Visión panorámica de la historia de Chile 5. Formación del pensamiento geográfico 6. Desarrollo de competencias ciudadanas 7. Respeto y valoración de la diversidad humana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de la autonomía personal y participación social 2. Desarrollo de la capacidad de interpretar el medio y de intervenir en él de forma activa, crítica e independiente 3. Desarrollo de las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de soluciones 4. Adquisición de actitudes y valores para un desarrollo personal equilibrado y solidario 5. Proporcionar informaciones diversas sobre el mundo y facilitar los instrumentos necesarios para que sean capaces de entenderlas e interpretarlas

En el caso del currículo chileno, los fines declarados se encuentran ampliamente desarrollados frente al texto español que apenas dedica un par de párrafos a la determinación y

explicación de los mismos. Este hecho por ende nos permite examinar más exhaustivamente los fines establecidos por la normativa chilena e implica que puedan quedar en el aire demasiados interrogantes a la hora de inspeccionar los correspondientes al currículo español.

En cuanto a los contenidos de ambos currículos oficiales, están organizados en torno a diferentes bloques o ejes temáticos que responden a diferentes formas de entender la asignatura, el conocimiento, el entorno, etc. y que, además, deberemos tener en cuenta a la hora de realizar cualquier análisis pertinente dado que la propia estructura en su apariencia puede “despistarnos”, de forma más o menos intencionada, del discurso educativo existente sobre el objeto de estudio de esta investigación. En la Tabla 3 se recogen los bloques o ejes temáticos establecidos en cada currículo.

Tabla 3

Bloques de contenidos o ejes temáticos

Bases curriculares para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2012)	Enseñanzas mínimas para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural (MEC, 2006)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Historia 2. Geografía 3. Formación Ciudadana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El entorno y su conservación 2. La diversidad de los seres vivos 3. La salud y el desarrollo personal 4. Personas, culturas y organización social 5. Cambios en el tiempo 6. Materia y energía 7. Objetos, máquinas y tecnologías

En los Apéndices A y B se muestran los contenidos mínimos de ámbito conceptual del currículo chileno y español respectivamente. En el caso español aparecen únicamente aquellos contenidos más propios de las Ciencias Sociales (advértase que el área engloba asimismo el ámbito científico natural). En ambos casos, los contenidos se agrupan en torno a los ejes temáticos o bloques de contenidos mostrados anteriormente. Los contenidos en el currículo chileno se plantean por cursos a diferencia de la legislación española que los plantea por ciclos de dos cursos. Este hecho tiene repercusiones en la práctica docente ya que la determinación de contenidos por cursos en vez de por ciclos o etapas implica una menor flexibilidad organizativa.

Si echamos un breve vistazo al Apéndice A sobre los contenidos mínimos del currículo chileno, seguramente lo que más llama la atención es la excesiva carga conceptual² que se establece y que incita a cuestionarse si será posible que los niños chilenos al finalizar la etapa de Educación Básica hayan aprendido semejante lista de contenidos. Este carácter academicista no parece ser fruto de la casualidad ni mucho menos de las altas expectativas que sobre los niños y profesores depositan los legisladores. En este ámbito, el currículo español resulta ser más escueto en sus prescripciones aunque no por ello debe quedar exento de ser sometido a revisión por la misma cuestión. Además, es necesario tener en cuenta que la normativa ministerial española es complementada con las legislaciones (esto es, con los decretos del currículo) de las Comunidades Autónomas

² De hecho, ya señala Cox (2011, p. 8) que “Desde el profesorado, las críticas más consistentes al currículo [chileno] vigente han sido su exceso de contenidos”. Si bien esta crítica se refiere al currículo anterior, la cantidad de contenidos no ha sido precisamente una de las modificaciones introducidas por el vigente documento, lo que nos hace intuir que el profesorado chileno seguramente continúe en desacuerdo con este aspecto del currículo.

correspondientes que vienen, entre otras cosas, a ampliar los contenidos mínimos que finalmente los alumnos deben adquirir. Esta situación no tiene lugar en Chile, donde el documento analizado constituye el marco curricular legal en su forma final.

Una vez descritas brevemente las respectivas directrices oficiales que establece cada currículo para la enseñanza de lo social, pasaremos a analizarlas a partir de las categorías expuestas en la plantilla.

Criterio de organización curricular

En cuanto al criterio de organización curricular, las denominaciones que utilizan los respectivos currículos para la designación del área destinada al aprendizaje de lo social (“Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, en el currículo chileno, y “Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural”, en el español) ya nos permiten entrever las posturas multidisciplinares o interdisciplinares que, al menos de forma aparente, pretende remarcar cada texto curricular. En el caso español, el área de conocimiento, como su propio nombre indica, integra contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, mientras que el chileno se centra tan solo en los primeros con un marcado carácter disciplinar. Es muy evidente, como apunta Castañeda (2011), la diferencia epistemológica en las denominaciones de ambos currículos: una denominación preferentemente disciplinar frente a una concepción más integradora.

Por supuesto, esta distinción no acaba simplemente en la mera denominación de la materia sino que va más allá y trasciende al tipo de contenidos que se establecen en cada currículo y su organización curricular. A este respecto, cabe cuestionarse si el carácter disciplinar que adopta el currículo chileno y que se representa en la designación de la asignatura es el más adecuado para la comprensión del medio sociocultural actual, y si el carácter integrador que se percibe en la denominación española responde verdaderamente a un enfoque más integrador del área del currículo o constituye más bien una medida encubridora de su aún muy disciplinar enfoque. Obviamente el grado de tratamiento disciplinar puede ser muy variable y hasta ahora tan solo podemos percibir que el currículo chileno tiene un carácter más marcado que el español. No obstante, conviene tener en cuenta que, como advierte Mateos (2008), esa concepción más integradora del currículo oficial español, al materializarse en los libros de texto, tiende a convertirse en algo meramente nominal, pues suele traducirse en una simple yuxtaposición de contenidos disciplinarmente diferenciados.

En cuanto a los fines que recoge el currículo chileno, cuatro de los siete, en concreto los fines 2, 3, 4 y 5, hacen referencia directa a objetivos ligados a una clara lógica disciplinar. El enfoque multidisciplinar de la asignatura que habíamos advertido hasta ahora también se pone de manifiesto en la determinación de los fines. Ahora bien, no conviene pasar por alto los argumentos que esgrimen las justificaciones de tres de estos fines (2, 3 y 5) en aras del desarrollo del pensamiento crítico y una mejor comprensión de la realidad o entorno. En relación a la “Formación del pensamiento histórico”, se afirma textualmente que “la construcción gradual del pensamiento histórico constituye un fundamento esencial de esta asignatura y es una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo.” (p. 2). De la misma forma que, en el apartado referente a la “Valoración y aplicación de los métodos de las Ciencias Sociales”, se expresa que:

... es importante que (los estudiantes) vayan paulatinamente identificando, interiorizando y aplicando los métodos fundamentales de las Ciencias Sociales, ya que estos contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico, el rigor intelectual, la capacidad de relacionar múltiples variables y de fundamentar los juicios (...). En síntesis, estas habilidades y competencias permiten a los alumnos comprender mejor la realidad (...) (p. 2).

Por último, en relación a la “Formación del pensamiento geográfico”, se dice que: Pensar espacialmente implica una forma de razonamiento particular, que amplía el ámbito de la experiencia y les aporta una visión integral del mundo que los rodea, desde lo más próximo hasta lo más remoto. Se busca que el estudiante, al finalizar su educación básica, sea capaz de caracterizar un territorio y de integrar variables físicas y humanas, comprendiendo que problemas como los riesgos naturales, la contaminación, el agotamiento de los recursos y el aislamiento geográfico, entre otros, tienen que enfrentarse desde perspectivas variadas (p. 3).

En estas afirmaciones podemos apreciar la constante relación que se establece entre estos fines de carácter disciplinar y el desarrollo del pensamiento crítico y la mejor comprensión del entorno.

Los fines que se establecen en el currículo español tienen un carácter más global y menos disciplinar acorde con la denominación del área de conocimiento. Están más enfocados a promover un desarrollo integral del niño y a la adquisición de habilidades que promuevan su autonomía personal, véase el caso de los fines 1, 2, 4 y 5, mientras que en el caso chileno no tiene gran relevancia este ámbito y destacan igualmente las referencias al desarrollo de la comprensión e interpretación del medio así como de la participación y del pensamiento crítico.

En relación a los bloques de contenidos, en el currículo chileno podemos detectar de nuevo una clara división disciplinar (Historia, Geografía y Formación Ciudadana) que ya se presumía con el nombre de la propia asignatura y los fines establecidos. Según el currículo chileno, “la opción de explicitar los ejes responde al propósito de potenciarlos, de modo que se complementen e interactúen para que los estudiantes alcancen los objetivos globales de la asignatura y logren un desarrollo integral” (p. 6). De nuevo parece bastante cuestionable que este enfoque multidisciplinar tan evidente fomente el desarrollo integral de los estudiantes y la consecución de objetivos globales.

Aunque de una forma más sutil, también podemos advertir que los bloques de contenidos que se establecen en el currículo español responden en cierta medida –aunque en menor grado que el currículo chileno– a una lógica disciplinar a pesar de, en este caso, lucir una denominación más integradora o interdisciplinar. Esta lógica se extiende tanto a los contenidos que tradicionalmente han pertenecido al área de Ciencias Naturales, como por ejemplo la *Diversidad de seres vivos* que se orienta fundamentalmente al estudio de la Biología, o *Materia y energía* que incluye principalmente contenidos de Física y Química, como a aquellos referidos al área de Ciencias Sociales. Ligado a esta lógica disciplinar parece existir, además, un intento de encubrir su carácter a través de nomenclaturas que podríamos calificar como menos tradicionales. En este currículo los bloques de contenidos que tienen que ver con lo social y cultural son fundamentalmente los bloques 4 y 5, este último referido fundamentalmente a la Historia, y los bloques 1 y 2 que combinan cuestiones típicas de geografía con otras de ciencias naturales. Así pues, bajo este paraguas, conviene adoptar posturas cautelosas a la hora de calificar el currículo español de interdisciplinar y situarlo más bien en un continuo multidisciplinar/interdisciplinar que, si bien no presenta los mismos niveles que el currículo chileno, aún dista mucho de situarse entre las “cuotas” más altas de interdisciplinariedad.

Quizá una de las diferencias más notorias entre ambos currículos en relación a los bloques de contenidos de la enseñanza de lo social es que el currículo chileno en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales incorpora la formación para la ciudadanía. En el currículo español, sin embargo, se reserva este ámbito al área de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos” que deberá impartirse, según establece el Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas, en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria. Aun sin olvidar, por supuesto, que todas las áreas del currículo español han de contribuir también al desarrollo de las competencias básicas, incluida la social y ciudadana.

Concepto de “medio” y “espacio” subyacente

Atendiendo a las definiciones explícitas que los diferentes documentos utilizan para precisar lo que entienden por medio o entorno, en el caso español vemos que en su enunciación el concepto de entorno que se maneja no se limita a una consideración objetiva-física del mismo sino que también comprende aspectos subjetivos. De hecho, así lo pone de relieve aludiendo expresamente al progresivo aumento de la distancia entre lo entendido como cercano para el niño y su proximidad física en la realidad actual. De esta definición entonces cabría deducir una selección y organización de los contenidos basada en el principio de que el entorno sociocultural del niño no sólo atañe a su realidad físicamente más cercana.

En cuanto al currículo chileno, ya advertíamos con anterioridad que no presenta ninguna definición explícita de medio. No obstante, de la introducción, concretamente del subapartado referente al objetivo “conciencia del entorno”, se pueden extraer algunas características del concepto de entorno que se maneja y que nos podría permitir deducir algunos elementos de la definición que subyace. En él se explicita que:

El alumno comienza a entender la realidad cuando descubre su entorno natural y social. Al distinguir los distintos elementos y actores (personas e instituciones) que forman parte de su vida cotidiana y cumplen un rol relevante en ella, y al observar cómo interactúan entre ellos, comenzará a reconocer los vínculos y las relaciones que conforman la sociedad (p. 1).

Hasta aquí resulta difícil esclarecer qué se entiende en este currículo por elementos y actores que forman parte y cumplen un rol relevante en la vida cotidiana del niño. Si continuamos leyendo este mismo subapartado, podemos encontrar algunas pistas. En él se establece que en los primeros niveles de la asignatura se privilegia el conocimiento de la sociedad en la que los estudiantes se desenvuelven, “lo que requiere que identifiquen los grupos a los que pertenecen (familia, escuela, comunidad, región, país, humanidad), las principales instituciones y las costumbres, normas y valores de su entorno, entre otros” (p. 1). Este enunciado nos permite entrever que existe una concepción del medio del niño basada en su entorno territorial definido en muchos casos en clave político-administrativa (comunidad, región, país...) siguiendo una secuencia radioconcéntrica de progresión cuyo eje central es el niño. Asimismo, hace alusión a que la comprensión de ese entorno requiere del desarrollo de esquemas de pertenencia social y territorial.

Ambos currículos difieren bastante en la definición más o menos explícita que establecen en torno al concepto de medio/entorno del niño pero será necesario revisar otros elementos del currículo que permitan determinar hasta qué punto están presentes estas concepciones de entorno en los respectivos documentos.

Centrándonos en los fines, si atendemos, por ejemplo, a la explicación anteriormente expuesta de la finalidad chilena “Formación del pensamiento geográfico”, observamos que ésta no solo evidencia un entendimiento meramente físico del entorno sino que, además, parte del supuesto de que la observación de un territorio permite, como señalan Luis & Urteaga (1982, p. 9), “identificar a partir del mismo una serie de factores que lo han conformado de una manera determinada”.

Con respecto a las explicaciones de los fines 1, 3, 4 y 5 del currículo chileno las referencias a la construcción de la identidad nacional son constantes y, en la primera en especial, se observa una clara graduación del desarrollo de la propia identidad que parte del niño ampliándose hacia la creación de sentimientos de pertenencia a comunidades definidas en clave político-administrativa. Es bastante ilustrativa la siguiente explicación del fin “Conciencia del entorno”:

... en los primeros niveles, los OA (Objetivos de Aprendizaje) de la asignatura privilegian el conocimiento, por parte de los estudiantes, de la sociedad en que se desenvuelven, lo que requiere que identifiquen los grupos a los que pertenecen (familia, escuela, comunidad, región, país, humanidad), las principales instituciones y las costumbres, normas y valores de su entorno, entre otros (p. 1).

Ante el propósito evidente de promover la construcción de identidades nacionales, la definición de medio y espacio subyacente se ven irremediamente supeditadas al desarrollo de estos sentimientos de pertenencia territorial, siendo en muchos casos los espacios o “sub-entornos” objeto de estudio definidos en clave político-administrativa y, por ende, entendidos como medios territoriales y paisajes culturales. La formación de la identidad nacional no es, al menos de forma explícita, una finalidad del documento español. Esto no quiere decir que en su selección y secuenciación de los contenidos no se puedan encontrar ciertas incongruencias entre la definición explícita de medio y los criterios de selección y secuenciación finalmente establecidos en los contenidos.

Así por ejemplo y como veremos más detenidamente en el apartado posterior, la secuencia que se sigue en el estudio del entorno en el currículo español presenta muchas similitudes con la de la normativa chilena. En la secuenciación de los contenidos podemos observar dicha secuencia radioconcéntrica cuyo eje central es el niño y que se va alejando progresivamente en el espacio en clave político-administrativa. De esto se deduce que el currículo español, a pesar de no gozar del mismo grado de evidencia que el texto chileno, presenta igualmente en los medios que dispone, los contenidos, una concepción territorial del entorno así como un entendimiento del espacio como un paisaje cultural.

Principios explicativos y didácticos

En el caso chileno, en los contenidos referidos a Historia, podemos observar una secuenciación que responde, por un lado, a un criterio de cercanía a lejanía en el espacio con respecto al niño (en primero básico, la familia; en segundo, formas de vida en el Chile actual y precolombino; en tercero, las civilizaciones grecolatinas, etc.) y, por otro, a un criterio cronológico (civilización maya, azteca, inca, proceso de conquista de América y de Chile...). La selección de estos contenidos está muy ligada a una concepción tradicional de la enseñanza de historia en la que prima el estudio cronológico de la misma y en la que las grandes civilizaciones antiguas juegan un papel fundamental. También es de destacar la gran importancia que se concede en este eje al estudio de Chile, sus símbolos representativos, personajes, expresiones culturales, etc.

En cuanto a Geografía, la progresión radioconcéntrica que sigue la secuencia de contenidos es muy evidente. En el primer curso tiene lugar el estudio de los paisajes de su entorno local, de los trabajos y productos de su familia y localidad, etc. para pasar en segundo a los paisajes de Chile según su ubicación en el país (la región), en cuarto se revisan los paisajes del continente americano, etc. Por otro lado, los contenidos que presenta este eje aparecen muy ligados a aquellos pertenecientes al eje histórico, por ejemplo, el tercer curso en historia se detiene en el estudio de las civilizaciones grecolatinas y la geografía de este curso está destinada a la enseñanza del entorno geográfico de dichas civilizaciones y los factores geográficos que influyeron en su desarrollo. Esta disciplina igualmente tiene un marcado carácter “nacional”; las referencias a las características geográficas del país son constantes, siendo los territorios político-administrativos los que determinan fundamentalmente lo que se entiende por entorno y lo que ha de ser objeto o no de estudio. Así, el principio de autoctonía se constituye como un principio explicativo de gran importancia en este currículo.

Con respecto al eje temático “Formación ciudadana”, tiene un carácter preferentemente actitudinal frente a los otros dos bloques que tienen un claro peso conceptual. En los primeros

cursos (de primero a tercero), la mayor parte de contenidos están relacionados con el cumplimiento de las normas, el fomento de actitudes de respeto, empatía y responsabilidad y la valoración de las labores ejercidas por diferentes organismos institucionales. En cuarto, quinto y sexto se incluyen conceptos relacionados con la organización política y democrática de Chile y los derechos y deberes de los ciudadanos. No es hasta quinto y sexto que se incorpora el apartado “Información y opinión sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo”. Por otro lado, las referencias a la participación social son mucho más escasas que aquellas relativas al cumplimiento de las normas. Mientras que estas últimas están presentes desde el primer curso, las primeras apenas asoman en cuarto básico. En este bloque también prevalece un criterio de secuenciación de los contenidos basado en el espacio físico del niño. Las primeras acciones y actitudes que se promueven están enmarcadas en el entorno cercano (físicamente) al niño (familia, escuela) pasando por la comunidad escolar hasta llegar a su comunidad.

En relación al currículo español, los contenidos se disponen de forma más abierta y global y no se especifican tanto los conceptos que se han de impartir, lo que deja un mayor grado de flexibilidad. El número de contenidos es notoriamente más reducido en la legislación española aunque haya que tener en cuenta factores como la agrupación de los mismos por ciclos, la ampliación de las respectivas Comunidades Autónomas y la integración de Ciencias Sociales y Naturales en un mismo área de conocimiento.

En cuanto a la enseñanza de Historia en este currículo, sobre todo en el tercer ciclo, se observa también un enfoque cronológico y una carga excesiva asignada a este ciclo (estudio de las sociedades prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX), además de una perspectiva fundamentalmente eurocéntrica. Este enfoque histórico tradicional está presente en menor grado que en el currículo chileno, no obstante, no se hace en éste ninguna alusión a contenidos referentes a problemáticas sociales actuales ni a las interacciones que tengan lugar más allá de las fronteras político administrativas.

Por otro lado, la secuencia que se sigue en el estudio del entorno en el currículo español presenta muchas similitudes con la de la normativa chilena. Podemos observar, tanto en los contenidos relativos a Geografía como en aquellos concernientes a Historia, dicha secuencia radioconcéntrica cuyo eje central es el niño y que se va alejando progresivamente en el espacio físico, a menudo definido en clave político-administrativa. El primer ciclo se centra fundamentalmente en la familia, en la escuela y, ligeramente, en el municipio. El segundo hace alusión al barrio o la localidad en el estudio de planos, a la familia, la escuela y las Comunidades Autónomas en el bloque 4 y en el estudio de relieves y accidentes geográficos del entorno próximo (entendido como cercano físicamente) y España. En el tercer ciclo, el énfasis está en el territorio nacional y en la Unión Europea, con algunas referencias al mundo. Como ya mencionábamos anteriormente, a pesar de que el currículo español alude expresamente al principio de secuenciación basado en partir de lo “experiencialmente” cercano hacia lo más lejano, éste se acaba convirtiendo en el apartado de los contenidos en un principio basado en la cercanía/lejanía en el espacio físico.

Otro aspecto que cabe mencionar es que, a pesar de que los contenidos relativos al territorio o la historia nacional sean mucho menos frecuentes que en el currículo chileno, existen igualmente algunos ejemplos que pueden conllevar el desarrollo de identidades nacionales y que responden asimismo a un principio de autoctonía, como por ejemplo: “Formas de relieve y accidentes geográficos en el entorno próximo y en España”, “Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español e interés por conocer paisajes de otros lugares” y “Acontecimientos y personajes relevantes de la Historia de España”. Además, conviene tener en cuenta que, como señalan Pérez, Ramírez & Souto (1997) y Martín (2005), la mayoría de las Comunidades Autónomas han aprovechado su 35% o 45% en la determinación de los mínimos para cultivar la identidad oficial de la respectiva región o “nacionalidad”.

La Superficialidad de los Discursos Político Educativos

El análisis del tratamiento del entorno sociocultural en ambos currículos nos ha permitido detectar en todas las categorías de análisis determinadas indicios muy evidentes de la presencia de la pedagogía clásica del entorno en los dos currículos. Si bien las similitudes entre ambos currículos en las cuestiones centrales de este ámbito son indudables, el grado de correspondencia es bastante variable entre uno y otro. Ya hemos visto que en el currículo español estos elementos son, en primer lugar, menos y, en segundo lugar, menos evidentes, pues la retórica que utiliza este documento tiende a ocultar la presencia de algunas vetustas inercias. Esto no quiere decir, no obstante, que el currículo chileno goce de una gran congruencia entre sus fines declarados, su lenguaje explícito, y su enfoque de estudio del entorno sociocultural. Al contrario, ya advertíamos al principio que habitualmente los currículos escolares no estaban exentos de contradicciones e incoherencias internas. No obstante, este trabajo no solo pretende poner en evidencia la mayor o menor coherencia interna de éstos sino también reflexionar en torno a la (in)consistencia de los discursos educativos presentes en ellos en relación al tratamiento del entorno sociocultural.

En el caso chileno, advertimos que en términos generales existe una relación bastante coherente entre la denominación y orientación disciplinar de la asignatura y sus fines y contenidos en este ámbito. Efectivamente, los fines que establece este currículo responden a una clara lógica disciplinar (la formación del pensamiento histórico, geográfico, etc.) que concuerda con la división de la asignatura en tres bloques muy diferenciados (Historia, Geografía y Formación ciudadana) e incluso con la concepción tradicional y territorial del espacio que utiliza. Ahora bien, esto no quiere decir que en términos más específicos no podamos percatarnos de varias incongruencias presentes en el discurso que subyace a este currículo y que, de una forma u otra, vienen a encubrir su carácter tradicional bajo el uso de un lenguaje ligado a propuestas de corte más “innovador”. Concretamente, la selección de una serie de fines en aras del desarrollo del pensamiento crítico y una mejor comprensión de la realidad y el entorno o la presencia del eje temático “Formación Ciudadana” y el fin “Desarrollo de las competencias ciudadanas” son buenos ejemplos de esta tendencia.

En primer lugar, resulta muy cuestionable que una perspectiva disciplinar tan marcada como la que adopta este currículo procure una mejor comprensión de la realidad y del entorno. Como apunta Edgar Morin (2000, p. 15) haciendo alusión a la incapacidad del enfoque disciplinar para comprender la realidad cada vez más global y compleja, los desarrollos disciplinarios de las ciencias han aportado “los inconvenientes de la superespecialización, del encasillamiento y el fraccionamiento del saber. No solo han producido el conocimiento y la elucidación sino también la ignorancia y la ceguera”. Asimismo, este autor argumenta que “la hiperespecialización impide ver lo global (que fragmenta en parcelas), así como lo esencial (que disuelve). Ahora bien, los problemas esenciales nunca son parcelarios y los problemas globales son cada vez más esenciales” (p. 14). Además, la secuencia radioconcéntrica en torno al niño que sigue la selección de contenidos del medio definido en clave político administrativa impide percibir las cada vez más intensas y complejas relaciones e interacciones entre lo local y lo global, limitando por ende cualquier comprensión pertinente que se precie de la realidad, como señalan Romero & Luis (2008). Por tanto, no solo resulta ser incongruente el enfoque disciplinar y la didáctica clásica del entorno con el fin referente a una mejor comprensión de la realidad sino que, además, es inconsistente por esta misma razón, entre otras cosas, como veremos más adelante.

En segundo lugar, con respecto a los fines relativos al desarrollo de las competencias ciudadanas y la valoración de la diversidad, estos fines están en este currículo muy asociados al ámbito de las actitudes y los valores frente a los demás fines que se traducen en contenidos con un claro peso conceptual. Este peso conceptual resulta ser tan excesivo que cabe cuestionarse si será

posible con semejante programa prestar atención a estos ámbitos –y más si ya parece imposible que simplemente se atienda a aquellos de carácter conceptual–. Cuando la inflación de contenidos resulta ser tan descomunal, como apunta Martín (2005, p. 369), “suena a escarnio y cinismo la exhortación al uso de métodos de investigación, participativos o al cultivo de valores transversales”. No obstante, sería una afirmación bastante simplista alegar que la falta de relación existente entre este fin y los medios desplegados corresponde únicamente a la excesiva carga conceptual. A continuación veremos en qué medida concuerda con la lógica disciplinar, la pedagogía clásica del entorno y su carácter “nacionalizador”.

El supuesto objetivo de desarrollar el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas presenta también diversas incoherencias e inconsistencias con la propia perspectiva disciplinar y academicista general del currículo. Recurriendo de nuevo a los argumentos de Edgar Morin (2000, p. 20), el debilitamiento de una percepción global, como consecuencia de la partición del saber en disciplinas, desde una perspectiva más general conlleva el debilitamiento del sentido de responsabilidad, “ya que cada uno tiende a no ser responsable más que de sus tareas especializadas”, así como de la solidaridad “porque nadie percibe ya su lazo orgánico con su ciudad y sus conciudadanos”. La enseñanza por disciplinas contribuye a alimentar el proceso de recesión democrática existente por la propia concepción técnica que se transmite del conocimiento y de las decisiones que, entre otras cosas, deriva en la apropiación por parte de “expertos” de un número creciente de problemas esenciales. De este modo, resulta bastante incongruente contribuir al desarrollo de competencias ciudadanas democráticas desde una perspectiva disciplinar, al menos si por democracia entendemos “la permanente participación de los ciudadanos en la cosa pública” (Rozada, 1997, p. 39). Asimismo, el carácter academicista de los contenidos y el peso que se concede en historia al estudio del pasado sobre el presente contribuye enormemente al desarrollo de una visión del conocimiento como algo dado, natural e incuestionable, ignorando su carácter sociohistórico y, por tanto, modificable. Así, el desarrollo del pensamiento crítico tampoco parece tener demasiada cabida en un currículo que, por un lado, limita la comprensión de la realidad y que, por otro, los medios que presenta (en este caso, los contenidos) no promueven el cuestionamiento de los aspectos esenciales del orden social ni por su carácter tradicional y pedagogía del entorno ni por la excesiva carga conceptual que establece y que deja poco lugar a la flexibilidad.

Por otro lado, la lectura inequívoca de carácter nacionalista que proveen algunos de los fines resulta estar plasmada igualmente en los contenidos y en su definición del espacio/entorno objeto de estudio. Además del excesivo número de contenidos referidos al estudio de la nación, su territorio, costumbres, símbolos de pertenencia etc., la presentación de la historia como *continuum* acumulativo de hechos relevantes en la construcción de la nación tiene un enorme peso en el desarrollo de esquemas de pertenencia territorial. La pedagogía clásica del entorno tiene su aportación en este sentido puesto que contribuye a este fin al situar al niño en el eje de la secuencia y definiendo el entorno en clave político administrativa, como apuntan Romero & Luis (2008). En este sentido, podemos decir que existe cierta coherencia interna. Pero... ¿cómo conjugar el desarrollo de la identidad nacional con la “valoración de la diversidad humana”³ o la “formación ciudadana” supuestamente democrática? Como afirma Martín (2005), “Un criterio democrático radical es que la enseñanza social debe volcarse en la formación del individuo como sujeto político autónomo, responsable y éticamente comprometido con la pluralización de la justicia y de los derechos

³ Con respecto a este fin, “valoración de la diversidad humana”, también atienden a este tipo de incoherencias Gómez, Leigh & Nova (2012). En este caso, las autoras hablan de la existencia de una doble realidad: por un lado, “el interés declarado, por parte de legisladores y profesorado, en mostrar que la escuela [...] debe favorecer el respeto hacia la diversidad humana [...] y, por otra, la coexistencia de muchas prácticas escolares explícitas [...] o implícitas [...], discriminatorias hacia diferentes grupos culturales” (p. 178).

humanos sin condiciones identitarias”. Los contenidos territoriales supeditados a la construcción de identidades nacionales limita por completo el desarrollo de un conocimiento crítico vital para el cultivo de la inteligencia cívica. Este enfoque resulta, por ende, coherente con los bastante explícitos fines nacionalistas pero incongruente con otros como los citados con anterioridad (desarrollo de competencias ciudadanas, valoración de la diversidad humana, desarrollo del pensamiento crítico, etc.).

Por todo esto, podemos advertir que estos fines se reducen a una mera declaración de intenciones por una falta presumiblemente consciente de coherencia con los medios establecidos. Esto no quiere decir que su incorporación al currículo no tenga ninguna finalidad puesto que, al fin y al cabo, esta retórica de la *pedagogía políticamente correcta* acaba encubriendo o enmascarando el verdadero discurso subyacente basado en una racionalidad instrumental.

En síntesis, los indicios de la didáctica del entorno presentes en este currículo contribuyen, entre otros, a desproblematizar la realidad dando por sentados los aspectos esenciales del orden social y en la que la construcción de identidades nacionales juega un papel fundamental. Este enfoque no solo resulta ser incoherente con otros postulados del mismo sino que, además, es harto inconsistente.

En el caso de España, la denominación más integradora del área de conocimiento por la que apuesta este currículo parece entrar en contradicción con la separación de los contenidos en bloques que responden a una lógica disciplinar más o menos sutil. Asimismo, el carácter academicista de los contenidos y la excesiva carga conceptual que establece este decreto resulta ser, aunque en menor grado que el currículo chileno, muy evidente. Sin obviar que este decreto debe ser complementado con las legislaciones de las Comunidades Autónomas que se ocupan de fijar el 35% o 45% de los contenidos que se deben abordar finalmente en las aulas. Estas características del currículo español no encajan demasiado bien con ciertos fines establecidos tales como “el desarrollo de la capacidad de interpretar el medio”, ya hemos visto las limitaciones del enfoque disciplinar y la pedagogía clásica del entorno para la comprensión de la realidad; “el desarrollo de capacidades de indagación, exploración y búsqueda de soluciones” y la “Adquisición de actitudes y valores para un desarrollo personal equilibrado y solidario” porque, como apuntaba Martín (2005, p. 369), “la inflación de contenidos solo deja espacio para los recitadores compulsivos de lecciones, tanto de alumnos como profesores”. Estos argumentos pueden ser igualmente válidos para detectar la incongruencia de los contenidos con el fin “Proporcionar informaciones diversas sobre el mundo y facilitar los instrumentos necesarios para que sean capaces de entenderlas e interpretarlas”.

En los contenidos seleccionados por este currículo, es decir, en los medios que despliega para la supuesta consecución de los fines establecidos, se pueden observar también tendencias a desproblematizar la realidad ya no solo por cuestiones como la enseñanza de la historia basada en un criterio cronológico que ignora el presente o la falta de contenidos referidos a problemáticas sociales relevantes, que constituyen indicios claros, sino también por la propia pedagogía del entorno y su secuenciación de los contenidos del medio en función de un criterio de cercanía o lejanía en el espacio con respecto al niño. Pero, ¿cómo se pretende desarrollar, por ejemplo, la participación social del alumnado y su capacidad de intervenir en el medio de forma activa, crítica e independiente bajo estas premisas? Por un lado, la didáctica del entorno no solo limita el ámbito de “acción” del alumno sino que, además, dada su incapacidad para desarrollar una comprensión significativa de la realidad y por ende un conocimiento racional, restringe la toma de buenas decisiones ante los problemas sociales y el ejercicio de una ciudadanía responsable. Como apunta Leriche (1992, p. 129), “la *expanding environments sequence* es una herramienta curricular inapropiada para fomentar una socialización política democrática entre los alumnos de la escuela primaria”. Por otro lado, la concepción implícita del conocimiento que se trasmite desde este enfoque como algo natural, neutral e incuestionable no solo restringe la capacidad crítica de la persona sino que, además, limita cualquier

acción destinada a transformar la realidad, al menos de forma crítica, como argumenta Rozada (1997). A propósito de esta serie de contradicciones, Gimeno (2007, p. 124), haciendo alusión a la falta de contenido de estos discursos político educativos en relación a la educación para la ciudadanía, expone que:

Se habla de educación democrática, pero no se cuestionan las formas de interacción personal que se producen en los centros escolares, se pretende una educación para la ciudadanía pero luego se censura el empleo del tiempo escolar en enseñar a resolver conflictos o aprender a manejar equilibradamente las emociones, pues esto merma el tiempo empleado para la enseñanza de otras materias realmente «importantes» (p. 124).

Otro aspecto que cabe destacar es que la didáctica del entorno y los contenidos referidos al estudio de la construcción de la nación, su territorio, patrimonio cultural, etc. no parecen tener como objetivo el desarrollo del conocimiento crítico sino más bien el desarrollo de esquemas de pertenencia territorial, aunque de forma mucho más laxa que en el currículo chileno. Sin embargo, este objetivo tiende a ser ocultado a través de una retórica más “innovadora” que tiene poco sustento en un currículo cargado de incoherencias, como hemos podido apreciar. La didáctica del entorno tiene en este ámbito mucho que añadir ya que tradicionalmente, como argumentan Romero & Luis (2008), ha estado apoyada por discursos que situaban al niño en el eje de sus argumentaciones y cuyos reclamos a favor de su desarrollo integral han acabado ocultando esta función nacionalizadora hasta el punto de obviar que los círculos espaciales enseñados se definen a partir de la organización político-administrativa correspondiente. A este respecto, Martín (2005) apunta que:

El recurso a las comunidades políticas como referentes de ordenación y explicación histórica o geográfica concede verosimilitud a la existencia de necesidades y problemas «de España, de Cantabria [...]», que están por encima de los problemas e interrogantes que enfrentan y diferencian a los individuos que viven bajo su marco (la vivienda, el trabajo, los recursos, la supervivencia...) (p. 373).

Así pues, se transmite implícitamente que los ciudadanos deben atender más a los intereses macropolíticos regionales o estatales que a los micropolíticos de los ciudadanos como la lucha por la dignidad y la justicia.

En síntesis, hemos podido observar que el currículo español presenta grandes incoherencias entre los fines declarados y el tratamiento del medio sociocultural y este último, especialmente, responde a visiones y discursos poco consistentes que se reflejan también en el decreto chileno, aunque de forma más encubierta y laxa en el primero.

La Estandarización de los Currículos Nacionales en la Pedagogía Clásica del Entorno y en las Retóricas de la Pedagogía Políticamente Correcta

El análisis del tratamiento del entorno sociocultural de los currículos chileno y español en el área de Ciencias Sociales nos ha permitido esclarecer una serie de diferencias y similitudes entre ambos, siendo estas últimas las más representativas. De hecho, las diferencias responden más bien a una cuestión específica o de grado que a divergencias en los aspectos esenciales de la naturaleza del currículo. Si bien es cierto que el grado de correspondencia con un enfoque del currículo puede ser muy variable y, por tanto, muy variable su repercusión en las prácticas de aula, no dejamos por ello de percibir un mismo trasfondo en ambos que chirría con la retórica y los discursos político-educativos cargados de palabrería políticamente correcta y vacíos en contenido. Y es precisamente aquí donde podemos vislumbrar la semejanza por excelencia: el uso de lenguajes y retóricas de la *pedagogía políticamente correcta* que encubren las verdaderas funciones del currículo y la ideología

instrumental que subyace en ambos y que deriva en una gran cantidad de incoherencias internas. La falta presumiblemente consciente de medios para la consecución de algunos de los fines declarados es el ejemplo más evidente de la superficialidad de estos discursos, así como de su función encubridora. Estos discursos resultan ser, además, sorprendentemente afines entre ambos currículos, aunque tienen mucho más peso y desarrollo en el caso español. La didáctica del entorno, muy presente en los dos decretos, juega un papel fundamental en este ámbito ya que encierra bajo otras apariencias funciones de muy dudosa consideración, como hemos visto.

Las similitudes encontradas entre ambos currículos nacionales en el estudio del medio sociocultural, especialmente en aspectos tan característicos como la definición territorial del medio y la secuenciación de su estudio en base a círculos concéntricos definidos en función de la organización político administrativa correspondiente y que van de lo más cercano a lo más lejano físicamente nos llevan en principio a descartar, con toda la prudencia posible dadas las limitaciones inherentes a la esencia de este trabajo, las teorías funcionalistas en torno a la naturaleza y desarrollo del currículo haciendo inclinar la balanza a favor de las tendencias mundiales de *estandarización* de los currículos nacionales, sin tener por qué rechazar las teorías historicistas al respecto. Es decir, a la luz de los resultados obtenidos y apoyándonos en el marco teórico que encuadra este estudio, al menos no podemos descartar o, si se prefiere, podemos limitadamente conjeturar que la gran cantidad de semejanzas halladas sean en parte fruto de influencias homogeneizadoras a nivel global. Lo que no impide, como es obvio, que éstas se entremezclen con los factores nacionales. De hecho, y sin entrar en contradicción con el enfoque global, tiene bastante sentido pensar que la gran cantidad de incoherencias internas que ambos currículos presentan constituyan, entre otras cosas, un reflejo de los intereses y las complejas interacciones de distintos grupos de poder como defiende la vertiente historicista. En cualquier caso, sería necesario un análisis mucho más profundo de los contextos de producción de ambos decretos así como del desarrollo de otros currículos escolares de carácter nacional para poder corroborar el mayor o menor peso de cada corriente.

Referencias

- Aragón, M. A. et al. (1995). Modelo pedagógico: un aprendizaje con *sentido* en un contexto sociocultural. En M. A. Aragón et al., *Hacia una práctica educativa. Escuela-entorno en Castilla y León*. S.I. (pp. 19-34).
- Benavot, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J. W. & Wong, S.-Y. (1991). El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales. *Revista de Educación*, 295, 317-144.
- Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.) (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. En M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Castañeda, M. (2011). Análisis comparativo entre programas oficiales de ciencias sociales, Comunidad Autónoma de Cataluña, España y Chile para el nivel de educación inicial. En P. Miralles, S. Molina & A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, Vol. II.* (pp. 77-84). Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol.1. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cowen, R. (2012). Aproximación al héroe, el bárbaro y el extraño. Nota sobre la condición de la educación comparada. En D. Tröhler & R. Barbu (Comps.), *Los*

- sistemas educativos. *Perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 28-42). Barcelona: Octaedro.
- Cox, C. & Avalos, B. (1999). Educational policies, change programmes and international co-operation: the case of Chile. En K. King & L. Buchert (Eds.), *Changing International Aid to Education. Global patterns and national contexts*. Paris: UNESCO Publishing/Norrag.
- Cox, C. (2003). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria
- Cox, C. (2006). Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los Noventa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 5.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, 56, 1-9.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista uruguaya de ciencia política*, 21(1), 13-42.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cha, Y.-K. (2008). La expansión de la enseñanza del inglés en la escuela primaria. En A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 101-124). Buenos Aires: Granica.
- Fiala, R. (2008). La ideología educativa y el currículo escolar. En A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 47-74). Buenos Aires: Granica.
- Gimeno, P. (2007). Dialéctica, formación del profesorado y didáctica crítica. En J. Romero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 121-142). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Gómez, S., Leigh, C. & Nova, Y. (2012). Reflexiones sobre cómo el currículo escolar genera desigualdad y violencia: una propuesta para el cambio en la escuela. *Estudios Hemisféricos y Polares*, 3(3), 174-193.
- Goodson, I. F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Leriché, L. W. (1992). The Political Socialization of Children in the Expanding Environments Sequence. *Theory and Research in Social Education*, XX (2), 126-140.
- Luis, A. & Romero, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Luis, A. & Urteaga, L. (1982). Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar. *Geo-Critica*, 38 (Puede consultarse también en <http://www.ub.edu/geocrit/geo38.htm>).
- Martín, A. (2005). La enseñanza social bajo la impostura territorial. Una crítica fedicariana a los programas autonómicos. En C. Forcadell et al. (Eds.), *Usos de la Historia y políticas de la memoria* (pp. 365-377). Zaragoza: Prensas Universitarias.
- Mateos, J. (2001). Genealogía del código pedagógico del entorno. *Aula*, 13, 19-35.
- Mateos, J. (2008). La asignaturización del Conocimiento del Medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas. *Investigación en la Escuela*, 65, 59-70.
- Mateos, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.

- Merchán, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 41-54.
- Merchán, F. J. (2011). Entre la utopía y el desencanto: innovación y cambio de la enseñanza de la historia en España, 1970-2010. En R. López Facal, L. Velasco, V. Santidrián & X. Armas (Eds.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 65-77). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións.
- Meyer, J. W., Kamens, D. H. & Benavot, A. (with Cha, Y.-K. & Wong, S.-Y.) (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington DC, London: The Falmer Press.
- Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2002). La institucionalización mundial de la educación. En J. Schriewer (Comp.), *La formación del discurso en la educación comparada* (pp. 91-111). Barcelona: Ediciones Pomares.
- Meyer, J. W. & Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). Currículum nacional. Bases Curriculares de la Educación Básica - Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (Puede consultarse también en http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=10)
- Ministerio de Educación y Ciencia de España (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE 293, de 8 de diciembre de 2006, 43053-43102.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Pereyra, M.A. (Comp.) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la Educación Comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Pérez, P., Ramírez, S. & Souto, X. M. (1997). El área de conocimiento del medio, ¿un cajón de sastre? *Investigación en la Escuela*, 31, 17-40.
- Ramírez, F. O. & Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60 (1), The American Sociological Association, pp. 2-17.
- Ramírez, F. O., Suárez, D. & Meyer, J. W. (2008). El ascenso mundial de la educación en la esfera de los derechos humanos. En A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (pp. 75-98). Buenos Aires: Granica.
- Romero, J. & Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Vol. XII, 270 (123).
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Schafer, M. J. (1999). International Nongovernmental Organizations and Third World Education in 1990: A Cross-National Study. *Sociology of Education*, 72 (2), 69-88.
- Schriewer, J. (Coord.) (2002). *La formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED Ediciones.
- Vega Gil, L. (2011). *La Educación Comparada e Internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

Apéndices

Apéndice A

Contenidos mínimos (ámbito conceptual). Currículo chileno (MINEDUC, 2012)

Nivel	Eje temático	Contenidos mínimos
Primero Básico	Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones básicas de tiempo (días de la semana, mes, antes-después, etc.). - Elementos que forman parte de su identidad personal. - La familia. - Símbolos representativos de Chile. - Expresiones culturales locales y nacionales. - Personajes representativos de Chile.
	Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Mapas y planos como formas de representación de lugares. - Chile, la cordillera de los Andes, el océano pacífico, Santiago, su región, su capital y su localidad en mapas. - Paisajes de su entorno local. Vocabulario geográfico (país, ciudad, camino, pueblo, etc.) y categorías de ubicación relativa (derecha, izquierda, delante, detrás, etc.). - Trabajos y productos de su familia y localidad. - Formas de vida de niños en diferentes partes del mundo y su ubicación geográfica.
	Formación Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes y acciones en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad): respeto, empatía y responsabilidad. - Normas para la buena convivencia, seguridad y autocuidado en la familia, escuela y vía pública. - Labores que cumplen, en beneficio de la comunidad, instituciones como la escuela, la municipalidad, el hospital, Carabineros de Chile, y las personas que trabajan en ellas
Segundo Básico	Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de vida, ubicación geográfica y medio natural de algunos pueblos originarios de Chile en el período precolombino. - Formas de vida y expresiones culturales de los pueblos indígenas presentes en Chile actual. - Aportes a la sociedad chilena de los pueblos originarios y de los españoles. - Aportes de a la sociedad chilena de distintas naciones europeas, orientales, árabes y latinoamericanas a lo largo de su historia. - Expresiones del patrimonio cultural del país y de

Nivel	Eje temático	Contenidos mínimos
		su región.
	Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Planos simples de su entorno. Puntos de referencia y categorías de posición relativa y simbología pictórica. - Paisajes de Chile según su ubicación en el país. - Expresiones del patrimonio natural de Chile y de su región. - Ubicación en mapas de las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile y sus principales características geográficas.
	Formación Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes y acciones en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad): respeto, empatía, tolerancia y responsabilidad. - Conductas honestas en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar. - Normas para el autocuidado, el cuidado de los demás, la organización de un ambiente propicio para el aprendizaje y el cuidado del patrimonio y del medioambiente. - Labores que cumplen, en beneficio de la comunidad, servicios como los medios de transporte, de comunicación y el mercado, y algunas instituciones encargadas de proteger el patrimonio cultural y natural. - Acciones para el cuidado y respeto de los espacios públicos dentro y fuera de la escuela.
Tercero Básico	Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de vida de la civilización griega de la Antigüedad y algunos elementos de su legado a sociedades y culturas del presente. - Formas de vida de la civilización romana de la Antigüedad y algunos elementos de su legado a sociedades y culturas del presente.
	Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Líneas de referencia y puntos cardinales. - Hemisferios, círculo del Ecuador, trópicos, polos, continentes y océanos del planeta en mapas y globos terráneos. - Principales zonas climáticas del mundo y sus paisajes. - Entorno geográfico de las civilizaciones estudiadas. - Factores geográficos que influyeron en el desarrollo de las civilizaciones estudiadas.
	Formación Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Deberes y responsabilidades como estudiante y en situaciones de la vida cotidiana. - Actitudes y acciones en su entorno cercano

Nivel	Eje temático	Contenidos mínimos
		<p>(familia, escuela y comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas, como: respeto, empatía y tolerancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conductas honestas en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar. - Instituciones públicas y privadas. - Participación responsable y activa en su hogar y en la escuela.
Cuarto Básico	Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación geografía, organización política, social, económica, desarrollo tecnológico y formas de vida de la civilización maya. - Ubicación geografía, organización política, social, económica, desarrollo tecnológico y formas de vida de la civilización azteca. - Ubicación geografía, organización política, social, económica, desarrollo tecnológico y formas de vida de la civilización inca.
	Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenadas geográficas. - Recursos naturales renovables y no renovables, su carácter limitad y la necesidad de cuidarlos. - Paisajes del continente americano. - Principales recurso naturales de América. - Paisajes de su región y paisajes de América.
	Formación Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Actores de la organización política y democrática de Chile. - Principales derechos en situaciones de la vida cotidiana. - Conductas honestas en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar. - Respeto por todas las personas en su vida diaria. - Participación en su comunidad. - Resolución de conflictos. - Diseño y participación en un proyecto grupal que solucione un problema de la comunidad escolar.
Quinto Básico	Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador y su contexto. - Proceso de conquista de América y de Chile, su impacto y consecuencias para Europa, América y los pueblos indígenas americanos. - Aspectos centrales de la Colonia y la vida colonial en Chile. - Formas en las que los españoles y mapuches se relacionaron en el período colonial.

Nivel	Eje temático	Contenidos mínimos
		<ul style="list-style-type: none"> - Elementos del patrimonio colonial de Chile.
	Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Principales características de las grandes zonas de Chile (clima, relieve, población, recursos naturales, etc.). - Ubicación en mapas recursos naturales de Chile. Recursos renovables y no renovables y la importancia de cuidarlo en el marco de un desarrollo sostenible. - Formas en las que el trabajo de las personas, sus ideas y proyectos potencian los recursos naturales. - Riesgos naturales que afectan a su comunidad.
	Formación Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las personas como sujetos de derechos. - Derechos, deberes y responsabilidades en las personas y en el Estado. - Actitudes cívicas con acciones en su vida diaria. - Participación en su comunidad. - Resolución de conflictos. - Diseño y participación en un proyecto que solucione un problema de la comunidad escolar. - Información y opinión sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo.
Sexto Básico	Historia	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes de la independencia de las colonias americanas y el desarrollo del proceso de independencia de Chile. - Hitos y procesos de la organización de la república en Chile. - Aspectos culturales del siglo XIX - Formación del territorio de Chile durante el siglo XIX. - Principales características del período de riqueza aportada por la explotación del salitre. - Proceso de democratización de la sociedad durante el siglo XX. - Diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia.
	Geografía	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos constitutivos del territorio nacional. - Características geográficas de las regiones político-administrativas del país. - Ambientes naturales en Chile (desértico, altiplánico, costero, etc.). - Principales características físicas, humanas y

Nivel	Eje temático	Contenidos mínimos
		<p>económicas de su región y de su localidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influencia de los desastres naturales en el desarrollo de Chile durante su historia reciente.
	Formación Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos fundamentales de la organización democrática de Chile. - La Constitución Política de Chile que establece la organización política del país y garantiza los derechos y libertades de las personas. - Respeto por los derechos humanos. - Importancia de los derechos, deberes y responsabilidades para la convivencia social y el bien común. - Formas en que la sociedad puede proteger a las personas de situaciones en las que no se respetan sus derechos. - Actitudes cívicas con acciones en su vida diaria. - Participación en su comunidad y, mediante acciones concretas, en proyectos que impliquen aportes dentro de la escuela. - Información y opinión sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo.

Apéndice B

Contenidos mínimos (histórico-geográfico-sociales). Currículo español (MEC, 2006).

Ciclo	Bloque de contenidos	Contenidos mínimos
Primero Ciclo	Bloque 1. El entorno y su conservación	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos elementos naturales y humanos del entorno.
	Bloque 4. Personas, culturas y organización social	<ul style="list-style-type: none"> - La familia - Tareas y responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa. - Normas básicas de intercambio comunicativo en los grupos. - Actividades profesionales. - Formas de organización en el entorno próximo: la escuela y el municipio. - Manifestaciones culturales en el entorno. - Medios de transporte.
	Bloque 5. Cambios en el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones básicas de tiempo y unidades de medida. - Transcurso del tiempo en el entorno del alumno: familia y localidad.
Segundo Ciclo	Bloque 1. El entorno y su conservación	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones básicas de orientación espacial. - Planos del barrio o de la localidad. - Tiempo atmosférico. - Formas de relieve y accidentes geográficos en el entorno próximo y España. - Interacción de la naturaleza y seres humanos. - Cuidado del medioambiente.
	Bloque 2. La diversidad de los seres vivos	<ul style="list-style-type: none"> - Sector primario: agricultura y ganadería. - Conservación y cuidado de plantas y animales.
	Bloque 4. Personas, culturas y organización social	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuras familiares. - Organización de la comunidad educativa. - Normas de convivencia. - Rasgos demográficos y económicos de entornos rurales y urbanos. - Manifestaciones culturales populares en el entorno. - Bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. - Normas como peatones, usuarios de transportes y otros servicios. - Administraciones. - Mensajes publicitarios. - Organización territorial del Estado español. Las

Ciclo	Bloque de contenidos	Contenidos mínimos
		Comunidades Autónomas
	Bloque 5. Cambios en el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades de medida temporal. - Pasado familiar y próximo. - Huellas antiguas en el entorno (tradiciones, edificios y objetos) - Papel de los hombres y las mujeres en la historia.
Tercer Ciclo	Bloque 1. El entorno y su conservación	<ul style="list-style-type: none"> - Tiempo y clima - Características del clima del lugar en el que se vive y principales climas. - Representaciones cartográficas de algunos elementos de geografía física y política del mundo.
	Bloque 4. Personas, culturas y organización social	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamiento de la sociedad. - Población en España y en la Unión Europea. - Diversidad cultural y lingüística en España. - Bienes y servicio para satisfacer las necesidades humanas. Las desigualdades en el consumo. - Medios de comunicación y transporte. - Instituciones de gobierno autonómicas y estatales. - Organización territorial y política de la Unión Europea. - Publicidad sobre el consumo.

Sobre la Autora

Marta Estellés Frade

E-mail: marta.estelles@gmail.com

Marta Estellés Frade (Santander, 1988) es diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera y graduada en Maestra de Educación Primaria por la Universidad de Cantabria. Actualmente está cursando un Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos en la Universidad de Cantabria

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 21 Número 82

28 de Octubre, 2013

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.elsevier.com/locate/direct), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu.

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto [Fundação Carlos Chagas](#), Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil