

CURRÍCULUM OCULTO E IDEOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Francisco Cisterna Cabrera

*Universidad Metropolitana de Ciencias
de la Educación. Santiago de Chile*

LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM OCULTO

El término “currículum oculto” se oficializa en el discurso educativo en la década de 1960, a partir de los trabajos empíricos desarrollados por el pedagogo estadounidense Philip W. Jackson, quien al analizar los resultados de sus investigaciones en centros estudiantiles y bajo un sello fundamentalmente etnográfico pone al descubierto para la teoría educativa y curricular un conjunto de fenómenos educativos que tienen como característica especial el ser implícitos y desarrollarse simultáneamente con los procesos abiertos de escolarización.

Este conjunto de fenómenos es lo que Jackson denominará con el nombre de “currículum oculto”, el que se constituye, por tanto, en un verdadero currículum escolar que se desarrolla paralelamente al currículum oficial o abierto. La importancia esencial de este currículum oculto reside en que, como hecho concomitante de la realidad escolar de cada centro y del sistema en su conjunto, adquiere un sentido de interpelación a lo más profundo de la vida en la escuela, representando una de las claves fundamentales para el verdadero entendimiento de los hechos que allí ocurren, al involucrar aspectos que se relacionan con el aprendizaje de los alumnos, la asimilación de las normas que rigen una comunidad escolar, el éxito de los procedimientos de enseñanza desarrollados por los maestros y la internalización de la cultura de la sociedad en que se enmarca el centro escolar (1).

El brasileño Tomaz Tadeu Da Silva analiza el currículum oculto a la luz de los diversos debates que se han ido generando entre los teóricos del currículum. Da Silva estima que, ante este fenómeno, han ido surgiendo distintas posiciones que pueden resumirse en dos líneas centrales de interpretación: las primeras, aquellas provenientes de los curriculistas que ubicados en una posición que él considera “conserva-

(1) Cfr. Jackson, Philip W.: *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1994 (t.o. 1968), pp. 73 y 77.

2 Da Silva, Tomaz Tadeu. “Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos”. Buenos Aires, Mi-

dora” y “funcionalista al sistema”, ven el aspecto positivo que el currículum oculto como hecho de la vida escolar, puede tener para el sistema global en que existe este sistema escolar, principalmente en su rol como adaptador del sujeto a la vida institucional del centro escolar (y con ello a la vida de la sociedad como sistema global), situando por ejemplo en esta corriente a la gran mayoría de los pedagogos norteamericanos, sobre todo aquellos ligados a las corrientes que conciben como su línea de central de trabajo la tecnología educativa; y las segundas, aquellas pertenecientes a una línea radicalmente distinta a la anterior, informadas más bien por una opción crítica y de denuncia del currículum oculto, como otro de los mecanismos utilizados por el sistema para la reproducción de las grandes diferencias sociales y culturales propias de una estructura social desigual (2).

Desde la contraposición teórica entre estas dos grandes vertientes de pensamiento, nuestra posición es que el currículum oculto debe ser fundamentalmente entendido, como el sistema de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas.

EL CURRÍCULUM OCULTO Y EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

El currículum oculto, en cuanto fenómeno referido ideológico que se estudia en el ámbito de la enseñanza de la historia, está en estrecha relación con el problema de la *objetividad-subjetividad*, tanto del trabajo del historiador, como de la transmisión y comunicación de este conocimiento.

El propio desarrollo de la ciencia histórica ha ido generando la existencia en la actualidad de una gran cantidad de escuelas de pensamiento con notables representantes, en la que destacan dos problemas básicos: la objetividad del conocimiento histórico como un problema de método, y la objetividad del conocimiento histórico como un problema de interpretación. El primero nos interesa como marco de comprensión de la historia, pero es el segundo el centro de nuestro interés, al afectar a tres procesos específicos translativos: a la transposición del conocimiento de la historia (de la ciencia a la enseñanza), su transmisión (de la sociedad, la administración y el profesor y sus materiales a la educación), y su comunicación (del currículum oculto, y no oculto, a los individuos).

La objetividad del conocimiento histórico como un problema de método

Para un grupo importante de historiadores modernos, el conocimiento histórico adquiere validez y categoría científica, cuando el proceso de su producción ha estado basado en la observación rigurosa de un método investigativo fundado en principios de trabajo científico.

(2) Cfr. Da Silva, Tomaz Tadeu: *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995, pp. 147 y ss.

El problema del conocimiento histórico a la luz de la metodología empleada por los historiadores para producirlo es un tema que viene presentándose en los estudios históricos desde la antigüedad clásica hasta el siglo XX. A este respecto, Topolsky muestra cómo las diversas nociones preconcebidas de los historiadores sobre problemas como la naturaleza humana, el papel de la divinidad, la exaltación nacionalista, el acento en el individualismo, el determinismo geográfico, la raza, etc., condicionan de por sí el fruto de sus trabajos.

De esta manera, la naturaleza del conocimiento histórico se relaciona con los problemas derivados de la interpretación, los que “se pueden agrupar en torno a diversas respuestas a las dos preguntas básicas: 1) ¿Es posible hacer afirmaciones con significado sobre el pasado, o sea, afirmaciones con un valor lógico? 2) Incluso si asumimos que es posible (es decir, que nuestras afirmaciones sobre el pasado se refieran realmente al pasado), ¿es posible dar una descripción verdadera (objetiva) del pasado?” (3).

Las respuestas a estas preguntas Topolsky las resuelve a través de la refutación de las corrientes principales que tienden, a su juicio, a enturbiar el asunto: el idealismo y el relativismo. Así entonces, tenemos que la validez del conocimiento histórico en torno al problema de la interpretación se logra haciendo apelación al entendimiento dialéctico de la realidad, aunque no por ello deja de reconocer que para un historiador científico “su objetividad nunca será absoluta, ya que sería absurdo afirmar que el conocimiento no basado en fuentes de todos los historiadores es uniforme. Las gafas a través de las cuales miran los historiadores los colores y las formas del mundo siempre permanecerán diferenciadas, aunque sólo sea por las diferencias de la experiencia individual” (4).

La argumentación en favor de una historia capaz de producir conocimiento científicamente validado, pero no a partir de las concepciones y prácticas tradicionales y positivistas, sino que desde una noción fundada en el materialismo histórico, ha encontrado eco en importantes historiadores contemporáneos. Vilar sostiene en este sentido, que “el objetivo de la historia *no* es hacer *revivir* el pasado, sino ‘*comprenderlo*’, para lo cual el trabajo del historiador no basta con hacer *revivir* una realidad política, sino que debe someterse un momento y una sociedad a un análisis de tipo científico” (5).

Esto viene a expresar la idea de que se entiende entonces, por “científico”, a un método que se reconoce todavía en etapa de creación, y que en sus rasgos fundamentales se caracteriza por “la preocupación crítica”, que “consiste en no aceptar la existencia de un hecho, la autenticidad de un texto, hasta después de verificaciones minuciosas”, y la “preocupación constructiva”, que consiste en elegir determinado tipo de hechos, en confrontarlos y en buscar las correlaciones, con el fin de resolver un problema planteado por el pasado humano” (6). Con todo ello, más la compren-

(3) Topolsky, Jerzy: *Metodología de la Historia*, Madrid, Cátedra, 1992 (t.o. 1973), pp. 243

(4) *Ibid.*, pp. 266.

(5) Vilar, Pierre: *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Crítica, 1982 (t.o. 1980), pp. 22.

(6) *Ibid.*, pp. 33.

sión y manejo de las principales herramientas proporcionadas por el análisis materialista histórico, el conocimiento producido por el historiador puede aspirar a alcanzar la categoría de científico, es decir, de verdadero dentro del marco del avance que los medios disponibles lo permitan.

En esta perspectiva analítica, el problema del conocimiento histórico no es entonces sólo el de la ideología presente en quienes los producen, los historiadores, sino también, y de modo fundamental, el del método seguido para su producción. Cardoso, en referencia a la pregunta si la Historia es o no una ciencia, responde a esta cuestión afirmando que la solución se sintetiza en dos tipos de respuestas: una de carácter normativa, en la cual surge una afirmación rotunda a esta pregunta, ya que sostiene que “no hay obstáculos epistemológicos de fondo que se opongan a la construcción de una historia científica” y una de carácter empírico, referida a la producción concreta de los historiadores, en donde él dice que habría que responder que la Historia es cada vez más una ciencia (7).

De esta forma, el problema de la objetividad del conocimiento histórico y sus relaciones con la ideología que pudiera estar contenida en él parece encontrar su resolución, básicamente, en el método usado por los historiadores para construirlo, aunque no por ello se deje de reconocer que la ideología de los historiadores sigue siendo siempre el referente básico a partir del que se determina dicha objetividad.

La objetividad del conocimiento histórico como un problema de interpretación

El problema del método de la investigación histórica no elude el tema de la objetividad-subjetividad del conocimiento producido. En este sentido se argumenta que, así como la mayor parte de la información radica en las fuentes informativas, “una fuente nunca es neutra, ni está dada de antemano”, ya que es el historiador el que le otorga a los restos del pasado tal carácter y trabaja con lo que éstos le proporcionan, de acuerdo con su particular formación científica, pero también de acuerdo con su particular interpretación del período histórico que está estudiando” (8). Es a partir de estas consideraciones como nosotros hemos analizado la cuestión en los epígrafes siguientes.

En esta perspectiva, el discurso histórico, y el uso que de él se hace para narrar, describir, explicar e interpretar diversos hechos y fenómenos, configura un cuerpo de elementos subyacentes que van marcando el quehacer de la historia como campo de estudio, y ello descarta la creencia en una historia cientifista y puramente objetiva, y reafirma el criterio de subjetividad que el historiador introduce en su trabajo. En definitiva, aunque no es éste el objetivo del presente trabajo, bien podríamos decir que también existe lo que podríamos llamar un “currículum oculto”, no sólo en la transmisión del conocimiento histórico, sino también, en su propia creación, particularmente a partir de algunas de las crónicas que no han sido revalidadas por la investigación histórica.

(7) Cfr. Cardoso, Ciro: *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*, Barcelona, Crítica, 1981, (t.o. 1980), pp. 130.

(8) Aróstegui, Julio: *La Investigación histórica: teoría y método*, Barcelona, Crítica, 1995, pp. 40-54.

De esta forma, se descarta la hipótesis de una historia cientifista y puramente objetiva. A este respecto, Pagés nos señala que “el historiador introduce el criterio de su subjetividad desde el momento en que hace una elección teórica que condicionará inevitablemente el producto de su trabajo, y desde el momento en que no puede desvincularse de la problemática específica de su presente. A partir de este planteamiento, el problema de la objetividad en la historia se difumina, al pasar al plano de la teoría. Ciertamente es que puede ser lícito preguntarnos si existen teorías objetivas, y qué teorías e historia son más objetivas que otras, pero las respuestas que diéramos a estas cuestiones estarían también condicionadas por un criterio inevitablemente subjetivo, de donde partiría nuestra base argumental.

Pero el hecho de que neguemos *la imposibilidad absoluta* del conocimiento objetivo de la historia y, contrariamente, afirmemos *la inevitabilidad* del subjetivismo, en la idea de Pagés, no significa que debamos relativizar todos los trabajos de historia o aceptar todo tipo de interpretaciones. Hoy, aún entre historiadores que reivindican posiciones teóricas e ideológicas diferentes, pueden existir criterios unánimes que en muchos casos permiten delimitar una *verdad histórica* universalmente aceptada, aunque sea una verdad interpretada de formas diferentes y desde distintas perspectivas. Pero, más aún, cuando nosotros queremos referirnos, pretendemos estudiar, la historia en la educación y, por tanto, los conceptos, las visiones, los marcos y los procesos que se consideran necesarios para la enseñanza y aprendizaje de la historia.

En este sentido, la preocupación sistemática por la objetividad científica no debe ir más allá de sus justos límites, aunque aceptar la imposibilidad de la objetividad no implica que sea imposible la rigurosidad del producto histórico. Porque en la medida en que la crítica histórica y los métodos de la historiografía están sentando unas bases cada vez más sólidas, en esta medida es más fácil también verificar la validez de los modelos interpretativos utilizados por el historiador, o por su difusor entre las jóvenes generaciones, que es el profesor.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que *la verdad histórica* se está construyendo continuamente: en historia no existen períodos cerrados al análisis histórico, cualquier período o fenómeno de la historia se halla en revisión permanente por parte de la historiografía. De esta manera se va avanzando en el conocimiento de la historia, se rectifican interpretaciones que antes parecían válidas, se complementan otras, se conocen nuevos datos hasta entonces desconocidos, se descubren nuevas fuentes, etc. Así también, se va construyendo una verdad -siempre relativa- que nos va acercando, hoy más que hace cien o cincuenta años, a la comprensión y al conocimiento del fenómeno estudiado y, por consiguiente, de la historia misma. Es decir, la misma pretensión de validez de una teoría histórica lleva incorporada la creencia que esa teoría ha construido sobre sí misma (9).

En esta visión, la historia surge como la construcción de un determinado tipo de conocimiento que difícilmente queda exento de las propias pasiones e intereses de quienes lo construyen, es donde, el problema parece resolverse a partir de establecer que “historiar significa interpretar”, tal como ya lo planteaba Carr en la década

(9) Cfr. Pagés, Pelai: *Introducción a la Historia*, Barcelona, Barcanova, 1990 (t.o.1983), pp. 14 a 31.

10 Carr, Edward H. “¿Qué es la historia?”. Barcelona, Ariel. 1984 (t.o. 1961). pp. 32.

de los sesenta (10), y con ello reconocer que, en toda tarea de reconstrucción histórica, el conocimiento de los hechos es posible gracias a que hay un historiador (y después, un profesor) que los construye. En esta perspectiva, la objetividad no es un problema de la ciencia histórica sólo en cuanto tal, sino que en cuanto a las relaciones que con ella establecen concretamente los historiadores.

En esta idea, la interpretación se relaciona también con otra cuestión recurrente en el campo de la historiografía: el conocimiento del pasado como una reconstrucción mental o espiritual hecha desde el presente.

En las últimas décadas han surgido nuevos grupos de historiadores que retoman esta discusión y pretenden actualizarla a la luz de los debates filosóficos que van marcando el fin del siglo XX. En estos nuevos teóricos, el problema de la verdad y la objetividad del conocimiento histórico vuelve a adquirir importancia y se replantea intrínsecamente a la validez de este conocimiento.

De esta manera, la objetividad histórica se redefine entonces esencialmente como una "una relación interactiva entre un sujeto investigador y un objeto interno", en donde el historiador conoce este objeto a partir de la interpretación que haga de él.

A la luz de los postulados de estos autores, el conocimiento histórico es un tipo particular de conocimiento abierto a múltiples discusiones: el problema del método científico se reconoce tanto como un problema fundamental como también como un problema en construcción, la validez del conocimiento generado por los historiadores guarda relación no sólo con el método aplicado para producirlo, sino también con los criterios de análisis seguidos por los historiadores, la objetividad del conocimiento histórico es, por todo ello, un aspecto muy relacionado con el tema de la ideología.

UN ESTUDIO DE CURRÍCULUM OCULTO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LA VISIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS FENÓMENOS DE CONQUISTA Y COLONIZACIÓN HISPÁNICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILENA

Para ejemplificar concretamente cómo se expresa este fenómeno del currículum oculto en el campo de la enseñanza de la historia, realizaremos una breve síntesis de la investigación que, como tesis doctoral, recientemente hemos presentado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Universidad de Valladolid, con el Título de "Currículum oculto e Ideología en la enseñanza de la historia: la visión de la conquista hispánica y la formación nacional en Chile".

En esta investigación se escogió como ámbito específico de estudio la enseñanza de la historia y, dentro de ella, se acotó el problema al análisis de la enseñanza de los fenómenos de Conquista y Colonización Hispánica, del territorio de Chile, en los libros de texto y manuales de enseñanza, en la educación secundaria chilena. Interesó específicamente determinar de qué forma se expresa específicamente este currículum oculto en estos textos y qué tipo de interpretaciones científico-formativas y de sesgos ideológicos subyace en ellos.

(10) Cfr. Carr, Edward H: *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1984 (t.o. 1961), pp. 32.

En este sentido, la premisa central de la cual se parte es aquella que plantea que, en el proceso de presentación de los contenidos por parte de los libros de texto, se genera todo un complejo fenómeno de transmisión de mensajes subyacentes o implícitos que, otorgando variadas posibilidades en sus formas de expresión, integralmente conforman un código curricular cuyo elemento constituyente más importante está dado por la transmisión de valores, prejuicios, estereotipos y sobreentendidos, que en el fondo van construyendo toda una red interpretativa caracterizada por la orientación hacia determinadas posturas ideológicas. El análisis del currículum oculto.

El estudio se realiza a partir del análisis de contenidos, lenguaje, actividades didácticas en una muestra de nueve textos escolares, de acuerdo con los siguientes parámetros.

Análisis de contenidos

Se realiza utilizando como indicadores aquellos elementos que Jurjo Torres ha identificado en un conjunto de “operaciones distorsionadoras de la realidad” (11). En este caso se han considerado como “operaciones distorsionadoras del conocimiento histórico”.

De acuerdo con Torres, estas operaciones de currículum oculto son las siguientes:

- Supresiones de contenidos: uso de operaciones mediante las cuales determinados acontecimientos, personajes, objetos, etc., simplemente son suprimidos, omitidos o negados, es decir, no tienen existencia en el texto, ya sea porque a los autores de los textos escolares no les ha parecido importante, o porque mediante ella han querido ocultar su significado e importancia.

- Adiciones de contenidos: consistentes en “inventar la existencia de sucesos o de características de acontecimientos, objetos o personas que no son tales”.

- Deformaciones cuantitativas de contenidos, que se expresan en la exageración o minimización de determinados datos.

- Deformaciones cualitativas de contenidos, que se producen esencialmente a través de tres mecanismos: con mentiras sobre la identidad de los personajes, acontecimientos, lugares, etc.; con mentiras sobre las características y condiciones de un suceso, personaje u objeto; y con mentiras relativas a los motivos de una acción.

- Denominación por lo contrario o inversión de la acusación, que se generan cuando la cantidad de información llega a transformar la cualidad. Consiste en deformar un acontecimiento o personaje hasta hacerle significar todo lo contrario. Otro procedimiento similar es el de volver una acusación contra el adversario.

- Desvío de la atención, consistentes en llamar la atención sobre otro acontecimiento, personaje, lugar u objeto, o bien dando tantos rodeos alrededor del tema en cuestión con tal de lograr su difuminación, o lanzando informaciones contradictorias.

(11) Torres, Jurjo: *El currículum Oculto*, Madrid, Morata, 1991.

12 Ibid. pp. 110 . Es importante aclarar que el profesor Torres no establece una segunda clasificación

- Alusiones a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo, que corresponde a otra forma de suprimir hechos o personajes o fenómenos, omitiéndolos como contenidos de enseñanza, pero esta vez bajo el argumento sutil basado en la estrategia de apelar a las dificultades para desarrollarlos con los alumnos. Según el profesor Torres, es un mecanismo al cual “se suele recurrir cuando la temática a la que hay que enfrentarse es muy conflictiva y no es posible ocultarla ni deformarla con algún grado de éxito” (12).

Análisis de lenguaje

Una importante vertiente para la desvelación del currículum oculto en los libros de texto y manuales de enseñanza se encuentra en la forma en que se articula y construye el discurso narrativo por medio del cual se exponen los contenidos. Es decir, nos interesa determinar concretamente si la forma como se exponen y explican los acontecimientos históricos connota un currículum oculto.

De acuerdo con *Jürgen Habermas*, los actos de habla pueden clasificarse en tres tipos: actos locucionarios, actos ilocucionarios y actos perlocucionarios (13).

Los *actos locucionarios* corresponden a aquellos mediante los cuales se dice algo, se expresa el estado de cosas; los *actos ilocucionarios* son los que tienen lugar al decir algo; y los *actos perlocucionarios* tienen la propiedad de que provocan determinadas consecuencias por decir ese algo (14). Los actos ilocucionarios y los actos perlocucionarios tienen además cada uno un tipo de efecto: el primero utiliza el lenguaje para lograr un entendimiento; en el segundo se produce una instrumentalización del lenguaje, es decir, se usa para conseguir un objetivo determinado.

Habermas relaciona estos actos de habla con los efectos que estos mismos poseen. De entre ellos podemos destacar el “efecto perlocucionario” que “surge cuando

(12) *Ibid.*, pp. 110. Es importante aclarar que el profesor Torres no establece una segunda clasificación de estas operaciones que él llama “distorsionadoras de la realidad”, sino él sólo las enumera. La pertenencia de ellas a un determinado parámetro es nuestra y obedece a este modelo metodológico.

(13) Cfr. Habermas, Jürgen: *Teoría de la Acción Comunicativa*, Tomo I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus, 1987 (t.o. 1981), pp. 370-375.

(14) Habermas textualmente a estos dos últimos los define del siguiente modo: acto ilocucionario: “...el objetivo ilocucionario que el hablante persigue con su emisión deriva del propio significado de lo dicho, que es elemento constitutivo del habla, en este sentido, los actos de habla se identifican a sí mismos ...su intención comunicativa se agota en que el oyente llegue a entender el contenido manifiesto del acto del habla...”; guardan una relación interna con el acto de habla, regulados por convenciones. Como medio en contextos de acción teleológica. Se emiten abiertamente. Orientación o actitud hacia el entendimiento...; “acto perlocucionario: decir algo con la intención o propósito con la intención o propósito de producir efectos determinados. Acción teleológica que va más allá del acto de habla. Permanecen externos a la relación con los actos de habla. Acción estratégica. Para lograr el éxito no se dan a conocer. En contextos de acción estratégica,... los actos perlocucionarios constituyen una subclase de acciones teleológicas que el actor puede realizar por medio de actos de habla a condición de no declarar o confesar como tal el fin de su acción”. *Ibid.* pp. 372- 375

los actos ilocucionarios desempeñan un papel en un plexo de acción teleológicas. El actor actúa orientándose al éxito, vincula los actos de habla a intenciones y los instrumentaliza para propósitos que guardan una relación contingente con el significado de lo dicho" (15). Este efecto perlocucionario está ligado a otro concepto, el de "pretensiones de poder", que Habermas distingue del de "pretensiones de validez". Mientras estas últimas se caracterizan como argumentos susceptibles de crítica por parte de otros argumentos, las primeras son imposiciones arbitrarias no sometidas a la argumentación.

Otra forma importante de transmitir mensajes implícitos en un acto comunicacional es a través de llamado "sobreentendido". El lingüista francés Oswald Ducrot desarrolla este concepto en la idea de que por él se expresan determinadas preconcepciones sobre determinados fenómenos, hechos, personajes, etc., que de modo indirecto se expresan en el discurso. El sobreentendido implica por tanto una idea que de modo implícito va constituyendo al receptor bajo la intencionalidad otorgada por el emisor (16). A través de los sobreentendidos se pueden hacer derivar ciertas conclusiones erradas a partir de una afirmación cierta, con lo cual se expresa aquí un mecanismo velado de persuasión bajo orientaciones subyacentes.

Desde el punto de vista de la construcción del discurso, del funcionamiento de los actos perlocucionarios y de sus efectos, el análisis del currículum oculto en un texto se realiza por medio del estudio de dos indicadores centrales: el uso de lenguaje sesgado y el uso de lenguaje discriminatorio. Todo ello está destinado a determinar no solamente *lo que se dice*, sino fundamentalmente *cómo se dice*.

Análisis de actividades didácticas

En el lenguaje didáctico chileno se denomina con el término de "ejercicios", a todas las actividades didácticas que los libros de texto proponen a los estudiantes, y que generalmente tienen el propósito de profundizar en el análisis de los contenidos expuestos, reforzar la comprensión de los mismos, encauzar la interpretación hacia determinadas visiones de los fenómenos estudiados, y servir además a los profesores como un apoyo para el control del aprendizaje de los estudiantes (17).

Desde el punto de vista de esta investigación, nos interesa estudiar estos ejercicios propuestos en todos textos escolares que incluyen estos ejercicios o actividades didácticas para los estudiantes, con el fin de analizar de qué manera se pueden detectar en ellos la presencia de currículum oculto. Operacionalmente interesa analizar qué operaciones de currículum oculto están presentes en estas actividades didácticas, ya sea como operaciones de distorsión del conocimiento histórico, o como operaciones de lenguaje.

El examen de estas cuestiones centrales nos puede permitir, en primer lugar, conocer si las actividades didácticas propuestas en los textos son o no portadoras de

(15) *Ibid.*, p. 371

(16) Cfr. Ducrot, Oswald: *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, EDICIAL, 1994, pp. 32-43.

(17) Cfr. Soto, Viola: *Características del proceso de aplicación curricular en Chile. Los libros de texto*, Santiago de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1994.

currículum oculto y, en segundo lugar, si resultan efectivamente portadoras de estos mensajes implícitos, qué tipo de orientaciones y sesgos son los que en ellas se evidencian, y cómo se articulan y corresponden con las otras operaciones de currículum oculto develadas en el texto.

Análisis de las imágenes

Desde la perspectiva del currículum oculto, las imágenes, además de ser un recurso didáctico, también desempeñan una importante función ideológica, reforzando determinados mensajes, que pueden encubrir manifestaciones, tanto legitimadoras de un determinado orden o sistema político, social, económico, cultural, religioso, como también, manifestaciones discriminatorias, ya sean de género, raza, clase social, ocupación laboral, o referida a situaciones histórico-sociales.

El procedimiento que en nuestra investigación hemos diseñado para el análisis de las imágenes de los textos se basa en la determinación de seis variables, con sus respectivos elementos de medición. Sobre estas variables, se investigan los tipos de operaciones de currículum oculto presente en dichas imágenes. El procedimiento que hemos diseñado busca conocer aspectos relacionados tanto con la cantidad de imágenes sobre cada una de las variables como también con aspectos de corte cualitativo relacionados con las situaciones representadas. También interesa conocer las relaciones entre estas variables, y las relaciones con las otras operaciones de currículum oculto analizadas en esta investigación.

Las variables sobre las que se analizan las imágenes son las siguientes:

- *Relaciones de pertenencia racial de personajes*, que busca medir la presencia de currículum oculto a partir de la distinción de los siguientes elementos: personajes del grupo racial español, personajes del grupo racial indígena, personajes del grupo racial español y del grupo racial indígena, personajes del grupo racial mestizo, personajes indígenas y otros grupos, y personajes de otros grupos raciales (otros europeos, negros, mulatos y zambos).

- *Relaciones de género*, que tiene como finalidad determinar la presencia de currículum oculto en las imágenes de los textos, a partir de las discriminaciones de género que puedan presentarse a través de ellas.

- *Objetos culturales*, que busca determinar la presencia de currículum oculto en las imágenes de los textos a partir de la presencia de los siguientes elementos: imágenes de construcciones españolas, imágenes de construcciones indígenas, imágenes de objetos de la cultura española, imágenes de objetos de la cultura indígena, imágenes de objetos de guerra de españoles, e imágenes de objetos de guerra de los indígenas.

- *Acciones y actividades socio-económicas, políticas y religiosas*, que tiene como propósito determinar la existencia de currículum oculto en las imágenes de los textos a partir de los siguientes elementos: imágenes acciones religiosas y espirituales de españoles, imágenes de acciones religiosas y espirituales de indígenas, imágenes de acciones religiosas de españoles a indígenas, imágenes de actividades socio-económicas y políticas de españoles, imágenes de actividades socio-económicas y políticas de indígenas, e imágenes de actividades socio-económicas y políticas de mestizos.

Situaciones bélicas, que busca conocer la presencia de currículum oculto en las imágenes de los textos en relación con los siguientes elementos: imágenes de batallas que favorecen a españoles, imágenes de batallas que favorecen a indígenas; imágenes de batallas sin favorecidos, imágenes de batallas entre españoles, imágenes de batallas entre españoles y otros europeos, imágenes de expediciones militares de españoles, e imágenes de expediciones militares de indígenas.

Situaciones histórico-sociales, que busca determinar la presencia de currículum oculto en las imágenes de los textos. Se mide a partir de los siguientes elementos: imágenes de crueldades de españoles a indígenas, imágenes de crueldades de indígenas a españoles, imágenes de las crueldades de españoles a negros, imágenes de convivencia entre españoles e indígenas, imágenes de la explotación laboral de españoles a indígenas, imágenes de explotación de españoles a negros, e imágenes de la explotación laboral de indígenas a españoles.

El currículum oculto como producto pedagógico y como producto histórico

El procedimiento operativo concreto que se utilizó consistió en ir estableciendo comparaciones entre lo narrado, descrito y explicado en cada uno de los textos escolares, y las fuentes históricas, tanto aquellas citadas por dichos textos como aquellas consideradas esenciales para el estudio del período histórico analizado.

La síntesis de todas las operaciones de currículum oculto en los contenidos, en relación con el conjunto de los textos analizados, nos permitió ver que el mayor número de operaciones corresponde a las supresiones de contenidos. En segundo lugar se ubican las deformaciones cualitativas de contenidos y luego las adiciones de contenidos. En menor medida se han encontrado operaciones que se pueden identificar como deformaciones cuantitativas de contenidos e inversión de la acusación. No se encontraron operaciones que pudiéramos catalogar en los indicadores identificados como “desvío de la atención” y “alusiones de la complejidad del tema para no desarrollarlo”. Importante también es de destacar la significativa presencia de operaciones referidas al uso de lenguaje sesgado y/o discriminatorio.

Esta síntesis se expresa en la siguiente tabla:

Operaciones de currículum oculto en los contenidos	
Operaciones	Cantidad
Supresiones de contenidos	105
Adiciones de contenidos	09
Deformaciones cualitativas	36
Deformaciones cuantitativas	02
Inversión de la acusación	02
Lenguaje sesgado o discriminatorio	17
Total	171

Los resultados obtenidos en la investigación permiten distinguir dos tipos de productos: aquellos de tipo pedagógico-curricular, y aquellos de tipo histórico.

El currículum oculto en relación con su producto pedagógico

A partir de la forma en que los textos escolares desarrollan los contenidos, presentan imágenes para ilustrar y complementar dichos contenidos, y plantean las

actividades didácticas, y de acuerdo con la caracterización de los diversos enfoques curriculares que establecen Eisner y Vallance, en el sentido de distinguir cinco grandes orientaciones curriculares (el currículum tecnológico, el currículum racionalista académico, el currículum de educación personalizada, el currículum cognitivo y, el currículum reconstruccionista social) (18), consideramos que en estos textos escolares se distinguen dos tipos de enfoques curriculares básicos.

El primero de estos enfoques, que es posible de identificar muy claramente, es el enfoque academicista, es decir, aquel tipo de enfoque curricular cuya principal preocupación está centrada en los contenidos de estudio, y donde lo esencial es que los estudiantes conozcan y asimilen la mayor cantidad de materias posibles sobre el objeto de estudio que se les está enseñando (19).

En esta perspectiva academicista, no se reconoce la existencia de currículum oculto, porque se piensa que sólo se entrega a los alumnos ciencia objetiva y, así mismo, se plantea que la institución escolar tiene ya asignado su rol como retransmisora de aquello que ha sido considerado digno de enseñar a las jóvenes generaciones y la inquietud por los aspectos subyacentes que se transmiten en el discurso escolar oficial no reviste trascendencia, porque no hay espacios para su cuestionamiento ideológico. Los conocimientos están dados y así han sido seleccionados por los expertos, y quien no los desarrolle de esa forma corre el riesgo de quedar fuera del sistema (20).

Por ello, las expresiones de currículum oculto encontradas en estos textos escolares, desde el punto de vista de sus autores, no existen en absoluto, aunque ello, como hemos estado viendo, no signifique que desde el punto de vista del tipo de conocimiento histórico que se entrega, y desde el punto de vista de la ideología que se transmite, como currículum oculto, no sea realmente muy importante.

El segundo de estos enfoques que se puede percibir en estos textos es el enfoque tecnológico, el que, como conocemos, se caracteriza esencialmente por centrar su interés en el diseño y aplicación de los medios considerados como los más apropiados para el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de los alumnos.

Este tipo de enfoque está presente en aquellos textos escolares que hemos identificado como "libros de texto" propiamente tales, los que sí contemplan actividades didácticas para ser desarrolladas por los alumnos y, por tanto, donde el interés no está sólo centrado en la entrega de los contenidos, sino que también en el aprendizaje de dichos contenidos por los estudiantes.

A diferencia del enfoque academicista, en el currículum como tecnología educativa, sí se suele producir un reconocimiento de este fenómeno como hecho constitutivo de la realidad escolar, pero generalmente con un sentido de utilización como otro

(18) Cfr. Eisner, Elliot y Vallance Elizabeth: *Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning*, en Eisner, E. y Vallance, E.: *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley, McCutchan Publishing Company, 1974, pp. 1 a 18.

(19) Cfr. *Ibid.*, pp. 12-14.

(20) Véase a este respecto: Magendzo, Abraham: *Curriculum y cultura en América Latina*, Santiago de Chile, PIIE, 1989.

recurso para el logro de los objetivos propuestos en la planificación de la enseñanza o, también, para ser usado como instrumento de socialización de los alumnos (21).

Sin embargo, la construcción curricular de los contenidos, la presentación de las imágenes y la planificación de las actividades didácticas en estos libros de texto, nos permite sostener que este enfoque tecnológico se combina aquí con el academicismo, de tal manera que el resultado concreto que se produce es el de un academicismo-tecnológico, en el que el estudio del fenómeno del currículum oculto se percibe como una forma concomitante de lograr no sólo el aprendizaje de los contenidos explícitos por parte de los estudiantes, sino también la transmisión de las orientaciones ideológicas a partir de las que los hechos y fenómenos históricos que se narran, describen o explican, son interpretados, y bajo los que las diversas operaciones de currículum oculto que ellos contienen adquieren sentido.

La propia existencia en los textos escolares del currículum oculto, identificado como sistema de mensajes implícitos, portadores de acciones de supresión, adición, deformaciones cualitativas y cuantitativas, y desvío de la atención, en relación con los contenidos, con las actividades didácticas y con las imágenes, así como también portadores de lenguaje discriminatorio y sesgado en la construcción del discurso, rechaza la idea de una presentación objetiva de una parte no desdeñable del conocimiento histórico de los hechos y fenómenos estudiados.

El currículum oculto en relación con su producto histórico

En relación con el producto histórico, este currículum oculto tiene como función ideológica esencial la formación de una conciencia nacional en los estudiantes, desde de los presupuestos de que la historia de Chile, en cuanto tal, sólo se inicia a partir de la llegada de los conquistadores, los que son considerados los padres fundadores de la nación. Esto implica la construcción de un sentido histórico de Chile eminentemente occidental, en el que se tiende a olvidar y no valorar el aporte de los pueblos indígenas, desconociéndose incluso el carácter mestizo de la sociedad y la cultura chilena.

El fenómeno del currículum oculto en los textos escolares, a la vez que agente constructor de una determinada idea sobre el proceso histórico de formación nacional en Chile, es también agente potencial de la transmisión ideológica en la enseñanza de la historia.

Esta ausencia de objetividad da cuenta de cómo el fenómeno del currículum oculto en estos textos escolares puede transformarse en un medio altamente eficaz para la transmisión de determinadas orientaciones ideológicas, las que en este caso dan como resultado una forma de presentar los hechos y fenómenos constitutivos de este período histórico bajo una enmarcación interpretativa orientada por un conjunto de sesgos, que reflejan:

a) Una macro visión determinada por la sublimación de los héroes conquistadores, entre los que se destaca el fenómeno de sobrevaloración de la figura de Pedro de Valdivia como héroe fundador.

(21) Véase a este respecto: Da Silva, Tomaz Tadeu: *Escuela, conocimiento...* Op. cit. pp. 147 y ss.

b) Una legitimación de la creación de Chile, en la que la población autóctona no participa. Así, Chile encuentra su única razón legitimadora en la conquista europea, con lo que incluso se puede pensar en una especie de “Europa transplantada”, en la que la misma noción de América se construye históricamente a partir de su relación con Europa.

c) El sentido occidentalista del devenir histórico humano, que se expresa en la noción de la historicidad de Chile a partir de su integración al imperio español.

d) La concepción de los conquistadores como los héroes fundadores de la patria chilena, la idea de la construcción eminentemente unicultural de la sociedad chilena, en la que la hegemonía cultural de los conquistadores aparece, no sólo como la cultura de referencia, sino que, esencialmente, como la única cultura.

e) La idea de una configuración de la sociedad chilena en la que la clase social alta se constituye y mantiene fundamentalmente blanca, y el pueblo llano se manifiesta mestizo.

f) La noción de la historia como una construcción exclusivamente masculina, en la que la mujer como sujeto histórico no tiene ninguna participación.

g) La utilización de lenguaje sesgado para la difusión de mensajes nacionalistas.

Estos planteamientos nos llevan entonces a sostener, en primer lugar, que el fenómeno del currículum oculto, en cuanto fenómeno referido a la transmisión de mensajes implícitos, que actúan simultáneamente con el currículum oficial, manifiesto o explícito, puede encontrar en el campo de la enseñanza de la historia un terreno propicio para expresarse, sobre todo cuando se trata del estudio de acontecimientos históricos fundamentales en la vida de una nación, y en la que los bandos en conflicto aparecen tan claramente diferenciados, como ha sido en este caso.

Esto significa aceptar la hipótesis de que, independientemente del fenómeno histórico que se estudie, la presencia de mensajes implícitos, subyacentes, reconocibles como currículum oculto, siempre será portadora de la posibilidad de que por su intermedio se transmitan determinadas visiones ideológicas, a partir esencialmente del propio carácter del conocimiento histórico, el que bajo determinadas circunstancias es susceptible de un amplio margen de subjetividad.

Todo ello viene a confirmar la otra tesis central generada en esta investigación, y que se traduce en la idea de que, en estos textos, el resultado final nos lleva a visualizar y concluir que por medio de este currículum oculto asistimos en este caso a la creación de una determinada idea sobre formación histórica nacional.

En este sentido, los textos escolares son concebidos como un medio eficaz, no sólo para la enseñanza de aquellos contenidos que forman parte del currículum oficial del sistema escolar, es decir de los planes y programas de estudio, sino que además se conciben en la perspectiva de que dicha enseñanza debe tener como finalidad fundamental la construcción de una identidad nacional.

Esta construcción de la identidad nacional se relaciona con el tema de la generación en los estudiantes de una conciencia histórica, la cual, de acuerdo con Rüsen, “se puede describir como la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su

representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro de la práctica vital conforme a la experiencia” (22).

Lo anterior nos permite concluir entonces que, en la educación secundaria chilena, que es el ámbito en el que hemos desarrollado nuestra investigación, la enseñanza de la historia nacional obedece por tanto, no sólo al propósito de educar a las jóvenes generaciones en los hechos y fenómenos más relevantes del pasado nacional, desde la investigación científica, sino que también, y de manera esencial, en cómo la enseñanza de ese pasado genera en éstos jóvenes una idea de identidad nacional a partir de la adquisición de una conciencia histórica en una determinada dirección.

Porque ciertamente, el currículum oculto que ha sido desvelado nos muestra que este proceso de formación de identidad nacional y de creación de conciencia histórica en los estudiantes a través de los textos escolares no es construido de acuerdo con criterios plenamente científicos, desde el punto de vista de la ciencia histórica, porque en dicho proceso encontramos que la visión que se entrega de él está marcada ideológicamente por el carácter unilateral con que se concibe, en donde se destaca sobremanera el rol histórico de los conquistadores, en todos sus aspectos, y se tiende a olvidar la concurrencia a esta formación histórica nacional, de otros grupos étnicos, entre ellos, el más importante, el grupo indígena.

De esta manera, podemos concluir que el currículum oculto encontrado en los textos escolares de educación secundaria chilena revela que el objetivo fundamental, en sus mensajes implícitos, de la enseñanza de la historia es, por una parte, la formación de una conciencia histórica nacional, a la que se le concibe como la base para una conciencia formadora de identidad nacional y, por otra, que en este proceso formador de identidad nacional la autoconciencia que la historia chilena tiene de sí es fundamentalmente de país blanco, occidental y católico, en donde la historia como tal se concibe sólo a partir de la llegada de los europeos al territorio, hecho que, desde esta perspectiva, significa el inicio de la historización del país.

Desde este punto de vista, sorprende que, contrariamente a lo que ocurre en la historiografía europea en la que el indigenismo pre-romano se incorpora en los mitos de identidad nacional, en Chile el indigenismo se tiende a ocultar y deslegitimar en la creación nacional entregada por el sistema educativo formal. Esto implica que la historia chilena se construye desde un occidentalismo, que no sólo representa una visión histórica incompleta de esta creación, sino que además representa el meollo del currículum oculto en los textos escolares de la enseñanza de la historia nacional en el sistema educativo chileno.

CONCLUSIONES: HACIA LA SUPERACIÓN DEL CURRÍCULUM OCULTO

La transmisión de un currículum oculto es un hecho objetivo en la enseñanza de la historia, pero no absolutamente inevitable: se puede apelar a criterios de mayor

(22) Rösen, Jörn: “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”, en *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12 (1997), Barcelona, p. 89.

veracidad y equilibrio en la presentación del conjunto de hechos, circunstancias y personajes que comprenden el fenómeno histórico estudiado.

Hasta aquí hemos demostrado cómo el currículum oculto es un fenómeno que surge tácitamente en la enseñanza de la historia y cómo por su intermedio este tipo de conocimiento se impregna de diferentes sesgos, tergiversaciones, discriminaciones y prejuicios. Sin embargo, consideramos que si bien este es un hecho objetivo, demostrable, constatable, no por ello es inevitable, ni tampoco significa que estemos irremediablemente condenados a estas circunstancias cada vez que estudiemos un texto de historia, sobre todo cuando se trata de textos escolares.

A este respecto, y retomando lo expresado en las primeras páginas, reconocemos que el conocimiento histórico en cuanto construcción humana está siempre sujeto a las orientaciones que le otorga quien lo construye, es decir, el historiador. En la mayoría de los casos, quienes elaboran textos escolares y manuales de historia para los estudiantes primarios y secundarios no suelen ser historiadores, en el más estricto sentido de este concepto, sino son, por lo común, profesores de historia que hacen estas obras educativas a partir la selección y reinterpretación de contenidos de un conjunto de obras históricas que constituyen su referente científico.

En esta perspectiva de superación del currículum oculto, pueden plantearse sugerencias, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como del discurso, de la propuesta de actividades didácticas, como también del uso de las imágenes,

En relación con la selección y presentación de los contenidos, consideramos útil hacer uso tanto de métodos de investigación histórica como, por ejemplo, la crítica de las fuentes tomadas para proveerse de información, la verificación de los datos obtenidos, la contrastación de la bibliografía, etc.; como también de adscripción a criterios de mayor equilibrio en el desarrollo de los diversos temas históricos, sobre todo rompiendo la noción de una historia vista como narración de hechos bélicos y la descripción de formas de administración pública y macroeconomía, e incorporando elementos más cercanos a la vida cotidiana de los individuos que protagonizan el período histórico estudiado. Esto se relaciona con el hecho de lograr que los conocimientos que se presentan para el aprendizaje de los estudiantes deje de ser un cuerpo extraño y extranjero de contenidos, y se convierta verdaderamente en un medio para alcanzar una identidad histórica a partir del reconocimiento de una identidad mestiza de al menos un porcentaje importante de sus componentes.

En esa medida, también se abren las puertas para que las expresiones de discriminación referidas a género, origen social y racial, nacionalidad, etc., también se encuentren en condiciones de desaparecer.

Desde el punto de vista de la construcción del discurso, consideramos fundamental apelar a criterios de no discriminación y doble intencionalidad. En este sentido, existe una abundancia de trabajos investigativos sobre uso de lenguaje no discriminatorio, que recomiendan una serie de acciones muy concretas. Entre las más pertinentes para el campo de la historia creemos que está por ejemplo la eliminación de vocablos despectivos y peyorativos para referirse a sujetos o grupos sociales, ya sea cuando se trate de las mujeres, los indígenas, los negros, los blancos, los asiáticos, etc. También se hace pertinente el evitar usar doble intencionalidad para querer decir entre líneas algo que abiertamente no se desea decir por la evidencia del sesgo que contiene.

Por medio de estos elementos de mayor transparencia y honradez, el lenguaje pasa de ser un vehículo de penetración ideológica a ser un vehículo de comunicación y comprensión entre quienes dan a conocer y quienes son los destinatarios de ese conocimiento. En este sentido se trata de avanzar hacia la construcción de un lenguaje basado en actos de habla de tipo "ilocucionarios", es decir, de actos de habla en que la intención comunicativa se consume sólo en la comprensión del mensaje por el oyente y no hay segunda intencionalidad implícita (23).

En esta perspectiva, esto puede significar también dejar el tipo de educación unilateral determinada, por un lado, por una estricta enmarcación, entendida por Bernstein como las líneas separatorias entre quienes producen el conocimiento y quienes deben interiorizarlo (24), y avanzar hacia un tipo de educación que Freire identifica como "dialógica", y en la cual la educación arranca con un carácter "auténticamente reflexivo"(25), donde el propio objetivo educativo, en este caso la formación de la identidad histórica nacional, tiene mayores posibilidades de lograrse por el propio carácter de entendimiento cabal que puede alcanzar en los estudiantes.

Desde el punto de vista de las actividades didácticas consideramos conveniente:

1º Que todos los textos destinados a su uso por los estudiantes deban contemplar actividades didácticas, múltiples, variadas y atractivas, pero sobre todo contrapuestas, es decir, ofertadoras de perspectivas diferentes de una misma realidad histórica, a la búsqueda de su interpretación crítica por parte de los estudiantes.

2º Que dichas actividades, no sólo tengan como características las antes señaladas sino que además constituyan medios apropiados para que los estudiantes no sólo refuercen los contenidos que se entregan en los textos, sino que además constituyan medios para profundizar esos contenidos, analizarlos críticamente y ponerlos en relación con el conjunto de los hechos que constituyen la historia de una nación, continente o civilización, interpretando no el pasado desde la realidad del presente, sino el presente desde la realidad del pasado.

Finalmente, para avanzar hacia la desarticulación del currículum oculto desde el punto de vista del uso de imágenes, consideramos que en los textos escolares este recurso como medio visual para ilustrar, complementar los contenidos y apoyar didácticamente el aprendizaje de los alumnos debe hacerse de acuerdo con criterios de equilibrio en cuanto a mostrar objetos, elementos, personajes, etc., que representen a todos los sujetos históricos del período estudiado, de fidelidad en cuanto a los acontecimientos descritos, de veracidad en cuanto a las acciones representadas, etc. Ellas pueden llegar a constituir un verdadero medio útil y fidedigno en la enseñanza de la historia, sobre todo porque estarán en condiciones de desprenderse de los sesgos, discriminaciones y direccionismo que el currículum oculto como sistema de mensajes subyacentes puede llevarlas a simbolizar.

(23) Véase a este respecto: Habermas, Jürgen: "Teoría de la acción...", Op. cit., pp. 372-375. También puede verse el desarrollo de este tema en 3.2. del capítulo segundo.

(24) Cfr. Bernstein, B.: *Clases, código y control*, Madrid, Akal, 1989, pp. 83-84.

(25) Freire, P.: *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1991. p. 92.