

UN CURRÍCULUM CENTRADO EN LOS CONTENIDOS*

**E. D. Hirsch, Jr., Loreto Fontaine
y Carmen Sotomayor**

A continuación se reproduce una transcripción de la mesa redonda que tuvo lugar el 21 de abril de 1998 en el Centro de Estudios Públicos. Participaron el profesor E. D. Hirsch, Loreto Fontaine, investigadora del CEP, y Carmen Sotomayor, coordinadora del Programa de las 900 Escuelas, del Ministerio de Educación. El encuentro giró en torno a las diferencias entre la educación norteamericana y la chilena; la aplicabilidad en Chile de las proposiciones del profesor Hirsch en materia curricular y de metodologías pedagógicas; la importancia de un currículum específico para lograr equidad en educación; el papel del Estado en la elaboración del currículum; los criterios para la selección de contenidos; la educación valórica, y la formación del profesorado.

E. D. HIRSCH, Jr. Profesor de la Universidad de Virginia. Autor, entre otras publicaciones, de los libros *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (1987) y *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (1996). Editor de "The Core Knowledge Series", programa de estudios para enseñanza primaria. *Estudios Públicos* publicó parte de su libro *The Schools We Need* en los N^{os} 66, 68 y 70.

* Transcripción del encuentro con el Dr. E. D. Hirsch, Jr., que tuvo lugar el 21 de abril de 1998 en el Centro de Estudios Públicos. Las intervenciones del profesor Hirsch fueron traducidas del inglés por *Estudios Públicos*. En esta edición también se reproduce la conferencia del profesor E. D. Hirsch, Jr., a la que se alude en este coloquio, y una entrevista con investigadores del CEP y educadores nacionales.

ARTURO FONTAINE T.: Bienvenidos al Centro de Estudios Públicos. La sesión de hoy es de comentarios y preguntas. La iniciaremos con un comentario de Carmen Sotomayor, representante del Ministerio de Educación. Carmen Sotomayor es profesora de castellano, doctorada en Lovaina con el tema 'Pedagogía de la lengua materna'. Ha trabajado muchos años en el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y desde 1997 es coordinadora nacional del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas en Sectores Pobres (conocido como el P900, o Programa de las 900 Escuelas), en el Ministerio de Educación. Éste es un programa de gran trascendencia desde el punto de vista de la equidad en educación, tema que interesa mucho al profesor Hirsch. Es también autora de diversos ensayos en este campo y persona muy autorizada para evaluar el sentido que pueden tener las posiciones del profesor Hirsch en Chile.

CARMEN SOTOMAYOR: Gracias. Quisiera, antes que nada, agradecer esta invitación del CEP y señalar que este tipo de iniciativas que ustedes están desarrollando nos ayudan, como Ministerio, a reflexionar sobre lo que estamos haciendo y también nos dan pistas para el diseño y la implementación de políticas educativas.

Primero, sin embargo, me gustaría decir desde dónde voy a hablar. Para el Programa de las 900 Escuelas (P900), en el cual participo, algunos de los planteamientos del señor Hirsch, en especial los referidos a la equidad educativa, son de gran interés. Compartimos con él la idea de que la escuela debe ser eficaz para los sectores pobres, porque es de allí principalmente de donde éstos deberán extraer su capital cultural. Eso ayer el señor Hirsch lo explicó muy bien en su conferencia¹ y en sus libros también aparece claramente expuesto. No hay otro lugar más importante que la escuela para los sectores pobres, para obtener conocimientos y habilidades y también eso que él llama 'capital intelectual'.

Describiré muy brevemente qué es el P900: es un programa focalizado, que se desarrolla desde el año 1990, para dar apoyo a las escuelas de mayor vulnerabilidad educativa, según el indicador del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). El SIMCE es una prueba nacional que mide contenidos y habilidades en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias. El P900 atiende al 10 por ciento de las escuelas con

¹ Véase el texto de la conferencia de E. D. Hirsch, Jr., "Equidad y excelencia: Metas alcanzables en educación", en esta misma edición de *Estudios Públicos*. (N. del E.)

más bajo resultado en el SIMCE, el que hasta ahora tiene una alta correlación con escuelas de sectores pobres. No es que nosotros atendamos a las escuelas pobres, sino a las escuelas que tienen peores resultados, pero esto siempre está ligado a la pobreza. Estamos hablando de un programa de apoyo pedagógico que entrega perfeccionamiento a profesores y a directivos, y que a su vez desarrolla acciones innovativas en el ámbito de la relación entre escuela, familia y comunidad. Y, también hay que decirlo, es un programa que ha obtenido logros interesantes, logros académicos sostenidos en el tiempo, según las mediciones del SIMCE.

Partiendo de esta experiencia y del interés que nos suscita el planteamiento del señor Hirsch, sobre todo en lo que se refiere a la escuela eficaz y a los profesores eficaces, es que me hago algunas preguntas.

Usted critica la educación norteamericana, muy marcada por lo que se ha llamado progresismo pedagógico y por una, yo diría, radical descentralización curricular, cuyos resultados, según lo que usted señalaba ayer en su conferencia, se han mostrado ineficaces. Y, después de escucharlo, me pregunté si acaso estos problemas que usted mencionó, este tema del progresismo pedagógico, fuertemente centrado en las metodologías y en las habilidades generales y no en los contenidos de la instrucción directa, son nuestros problemas.

Pienso que Chile está marcado, contrariamente a Estados Unidos, por un claro centralismo en lo curricular y por un gran tradicionalismo en lo pedagógico; por cierto, hay excepciones, pero se puede decir que tenemos una historia pedagógica muy centrada en la entrega de contenidos, en el aprendizaje más bien memorístico, en la instrucción directa, etc. Pero también es cierto que este centralismo en lo curricular y este 'tradicionalismo pedagógico' no han arrojado buenos resultados académicos, ni tampoco equidad. Basta mirar los resultados del SIMCE, que es un indicador bastante objetivo, para advertir que en 1990 las escuelas de sectores pobres mostraban un promedio de resultados extremadamente bajo. Por eso se inició el P900.

La reforma que se lleva a cabo actualmente en Chile, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos, mantiene un currículum básico común para todo el país, que se expresa en lo que se llama los 'Objetivos fundamentales y contenidos mínimos' para cada nivel. Pero también abre la posibilidad a los colegios que lo deseen, de desarrollar planes y programas de estudio propios, pero en concordancia con estos objetivos fundamentales y contenidos mínimos, lo cual es supervisado por el Ministerio de Educación. Quiero decir que tenemos, a diferencia de Estados Unidos, un currículum común, como usted llamaba ayer, un currículum nacional. Pero al

mismo tiempo, al permitir la elaboración de programas propios, la reforma está dando lugar a ciertos márgenes de libertad y creatividad para algunos colegios que lo deseen, que eventualmente podrían dar cuenta de especificidades religiosas, regionales, étnicas, pero en el marco de este currículum común o currículum nacional.

Otra cosa que me parece importante destacar y contraponer con lo que el profesor Hirsch señalaba ayer es que este currículum básico común, de alguna manera, está asegurado por las pruebas nacionales que miden sus resultados según estándares también definidos centralmente. Estas evaluaciones son importantes, a mi juicio, porque permiten detectar aquellas escuelas con peores resultados y orientar allí la atención prioritaria del Estado, con el fin de corregir o paliar la inequidad. Tener un currículum nacional, pero con cierto grado de flexibilidad, y tener pruebas nacionales permiten de alguna manera asegurar ciertos grados de equidad, y cuando no los hay, permiten corregir, paliar las deficiencias con programas focalizados, como es la experiencia del P900.

Entonces, frente a la fuerte descentralización curricular de Estados Unidos, nosotros tenemos un currículum nacional, con ciertos grados de apertura; y frente al 'progresismo pedagógico', nosotros tenemos más bien un gran 'tradicionalismo pedagógico' bastante hermético a una serie de constataciones que arroja la investigación pedagógica de los últimos treinta años.

En cuanto a lo que yo llamo tradicionalismo pedagógico, a la pedagogía, al cómo enseñar (hasta el momento hablábamos del qué enseñar, del currículum), me atrevo a decir que por nuestra tradición pedagógica, extraordinariamente marcada por la enseñanza de contenidos, fuertemente centrada en la memorización, en la instrucción a toda la clase y en la recepción casi exclusiva de información por parte del alumno, el progresismo pedagógico que usted presenta como un problema muy grande en Estados Unidos está lejos de ser para nosotros un problema, por lo menos no todavía.

Yo me plantearía más bien el tema del qué enseñar. No estamos discutiendo si se enseña o no contenidos, me parece que eso es evidentemente irrefutable. Para mí la pregunta más bien sería ¿cuáles son los contenidos y habilidades más importantes por enseñar, de modo que sean significativos, pertinentes para los estudiantes y para su vida futura, familiar, social, laboral? En un contexto, que creo que no podemos negar, de rápido avance tecnológico, de explosión de conocimientos y, sobre todo, de mayor

disponibilidad de la información, la pregunta por los contenidos y habilidades que se deben enseñar me parece absolutamente necesaria y pertinente. O sea, los contenidos son importantes, pero ¿cuáles contenidos son los pertinentes y los significativos para un estudiante hoy, en esta época, en que hay cambios muy importantes y que no podemos desconocer?

Y aquí, algunas preguntas más específicas: frente a la explosión de conocimientos, ¿cuáles son esos contenidos y habilidades básicas que le permitirían al niño seguir aprendiendo? ¿Es preferible intentar abarcar muchos contenidos de manera superficial o pocos, pero en profundidad, con rigor y paso a paso, como usted mismo señala en sus textos? Estoy asumiendo con esto la idea de que el conocimiento es acumulativo, por tanto, mientras más contenidos manejo en un campo determinado, más contenidos puedo seguir aprendiendo.

Otro interrogante, que tiene que ver con la pedagogía, concierne al cómo enseñar. Cuáles son los métodos o principios pedagógicos, probados por la práctica docente y por la investigación, más adecuados para la enseñanza de tales contenidos. Y aquí parece que lo más importante es distinguir entre buenos o malos métodos pedagógicos, según para qué contenidos, con qué objetivos, en qué situaciones, y dirigido a qué tipo de niños. En otras palabras, es necesario reconocer la importancia de disponer de una batería de métodos como medios, precisamente, para el aprendizaje de contenidos y habilidades. Y en este sentido me parece que poner a disposición de los profesores métodos diversos, sin ideologismos de ningún tipo, conocerlos bien y enseñar a usarlos de manera adecuada y en la ocasión adecuada, puede ser de extraordinaria eficacia para la enseñanza de contenidos y habilidades. Creo que en Chile todavía estamos muy carentes de una formación metodológica seria y rigurosa de los profesores que apunte a este objetivo.

Otra cosa que me parece importante: la investigación pedagógica y didáctica, así como mis propias observaciones y experiencia como docente, me muestran que la interacción social, es decir, todo lo que tiene que ver con el aprendizaje colectivo, con la mediación, con la integración social entre pares y con el profesor, es eficaz en términos de aprendizaje cuando está bien estructurada, cuando hay objetivos claros y es conducida por el profesor. En su propuesta de instrucción directa, a toda la clase, que implica la enseñanza de contenidos por parte del profesor, ¿tiene cabida este principio pedagógico, probado por la investigación y la práctica docente? ¿Cómo integran este principio a la propuesta de instrucción directa y enseñanza de contenidos?

E. D. HIRSCH, JR.: Gracias. Debo decir, primero, que estoy de acuerdo con la mayoría de los comentarios, en particular con el que dice que es importante conocer cuál es la situación en Chile antes de recomendar cambios, o mostrarse como perito y aconsejar a los chilenos. Desconocer el contexto efectivo de la educación aquí sería discordante con mi teoría de la importancia del conocimiento previo y de construir el conocimiento sobre el conocimiento. También quiero expresar que estoy muy de acuerdo con el principio de que hay pedagogía buena y pedagogía mala, y que en ambas posiciones, la progresista y la tradicional, hay enseñanza de baja calidad y enseñanza de buena calidad. Y es probable que también estemos de acuerdo en que la necesidad mayor, una necesidad universal, en Estados Unidos y en Chile, es entregar una mejor preparación a los profesores, tanto en la profundidad de su conocimiento de las materias que enseñan, como en su conocimiento de modalidades eficaces de pedagogía.

Ahora bien, en referencia a la última pregunta que usted hizo, creo que la instrucción eficaz a toda la clase es algo que se da, de hecho, en un contexto social. He visto practicar esta instrucción con gran brillo y eficacia en las escuelas primarias de Japón. Yo lo describo como "aprendizaje de descubrimiento guiado", es decir, el profesor conoce el descubrimiento que el curso, como un todo, debe haber logrado al término de la clase, y se cerciora de que al término de la clase cada uno de los niños haya logrado ese descubrimiento. Hay una especie de introducción al comienzo de la clase, pero luego ocurre una interacción libre entre los propios alumnos y el profesor, no en grupitos separados sino que con el grupo completo, para que todos pongan atención y todos saquen algún provecho. Tomo ese ejemplo, no porque yo sea perito en pedagogía, sino porque he visto los videos de peritos. Nunca he estado en Japón pero sé que esto sucede, ya que el excelente psicólogo del desarrollo Harold W. Stevenson, autor con James W. Stigler de un libro que se llama *The Learning Gap* (La brecha del aprendizaje), una obra muy recomendable, realizó un video de prácticas pedagógicas, que se llama *Polished Stones* (Piedras pulidas). Vale la pena verlo para conocer la pedagogía en acción. Y esto me lleva a otro asunto: la importancia que tienen las ejemplificaciones concretas en la docencia. Por cierto, yo aprendí algo de pedagogía en los videos de Stevenson, sobre cómo realizan los japoneses la instrucción a toda la clase en esta forma de descubrimiento libre, en la que todos interactúan, pero que es como si estuviera dirigida brillantemente por un director de orquesta.

El rasgo más interesante es que esto es muy guiado, el profesor sabe exactamente a dónde deben llegar todos los niños en su aprendizaje, al término de la clase. Pero ese resultado se alcanza con un aprovechamiento

muy hábil de los errores de los alumnos, hay un uso constructivo del error por parte de los alumnos. Las imágenes muestran a todos los niños absortos en lo que sucede con el alumno que está al frente de la clase resolviendo algo, digamos un problema de matemáticas. Todos se mantienen pendientes de lo que pasa: ¿va a llegar al resultado correcto? Algunos alumnos saben el resultado, pero todos guardan silencio para ver cómo se va a desarrollar este pequeño drama. El niño comete errores, se entiende que son errores, pero nadie le dice: no, eso está mal. El niño aprende por descubrimiento, pero es un proceso de aprendizaje muy guiado por el profesor, de tal modo que hay certeza del resultado. Así que lo mejor de los dos métodos de educación, el progresista y el tradicional, se aplica en una sala de clases de ese tipo. Es un arte, por cierto, no es algo que se pueda operacionalizar fácilmente.

Es manifiesto que hay una gran diferencia entre ese tipo de instrucción dirigida a toda la clase y ese otro cuadro terrible, exacto también, del monótono profesor frente a la clase, que aburre a todos los alumnos. En este último los alumnos están distraídos, el maestro ya no se interesa por la materia, no se compromete, no hay actuación social, dramática. Estoy enteramente de acuerdo en que ésa es mala pedagogía.

Pero ocurre que también es mala pedagogía decir: hoy vamos a hacer un proyecto práctico y todos vamos a recortar pedazos de papel y pegarlos. ¿Para qué se hace esto? Bueno, se supone que el niño aprenderá algo, pero no hay ninguna certeza de que el niño vaya a aprender algo con esa actividad de 'proyecto'.

Me parece que hoy estamos convergiendo hacia un consenso de lo que es, en principio, la pedagogía eficaz: se llega a todos los niños y, además, hay una suerte de seguridad o certeza de que al término de una clase determinada se ha logrado esa meta. Me resulta grato que estemos de acuerdo en dos asuntos fundamentales: uno es que, antes de entregar sugerencias o recomendaciones acerca de lo que se debe hacer en Chile, yo tendría que saber lo que pasa en Chile, porque lo que se debe hacer depende del contexto. El segundo punto en el cual creo que estamos de acuerdo es en qué consiste la buena pedagogía, si le he comprendido bien.

Luego usted se refirió a un tercer punto, que lo considero fundamental, y al cual he dedicado la mayor parte de mi obra, esto es, cuáles deben ser los contenidos compartidos. Quiero referirme muy brevemente a lo que se dice sobre esto en mi primer libro. No pretendo que alguien de los presentes conozca ese libro. Se llamó *Cultural Literacy* (Alfabetismo cultural) y en realidad es una especie de teoría del currículum, teoría de lo que el currículum debe contener. La base en que se sustenta es que, en una demo-

cracia, todas las personas deben poder comunicarse con los demás; todas las personas deben poder leer un diario y comprender las noticias y todas las personas deben poder aprender cosas nuevas. Todos deben ser competentes y comunicables. Me acerqué a este problema desde el campo de la psicolingüística, donde se había descubierto que lo que no se dice es el elemento más crítico para entender lo que se dijo explícitamente. Aquello que no se dice, en un diario, es lo que tiene una importancia decisiva para comprender lo que el diario en realidad dice. Y de este modo la teoría del currículum es la teoría, por decirlo así, de lo que no se ha dicho; de aquello que todos necesitan saber para poder comunicarse, y aquello que las clases educadas saben, porque lo aprenden por los poros en su casa, o donde fuera, pero lo saben, para poder tener esta clase de comunicabilidad y capacidad de aprender, para ser ciudadanos competentes.

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

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

Ahora bien, puede haber mucha negociación política en torno a los márgenes y así debe ser, pero creo que hay que comprender que se trata de un principio fundamental, compartido por el propio Dewey, el padre del movimiento progresista. De modo que en las metas de Dewey y del progresismo inicial veo una convergencia para lograr que en una democracia todos sean competentes para comunicarse con los extraños, para leer y escribirles a otras personas de la sociedad. No voy a entrar en particularidades, pero en mi obra, por cierto, tuve que detallar lo que debía entrar en el currículum para cumplir esa meta democrática.

ARTURO FONTAINE: Gracias, profesor Hirsch. Carmen va a volver a interrogar al profesor Hirsch más adelante. Loreto Fontaine es profesora de educación básica de la Universidad Católica, master en educación de la Universidad de Kansas, ha tenido experiencia como profesora de enseñanza básica y rehabilitación de problemas de aprendizaje. Ha sido coordinadora académica en distintos colegios y ha trabajado en el Colegio Los Andes, en el Colegio Tabancura, en la Sociedad de Instrucción Primaria y en la Fundación Los Nogales. Ha publicado una antología de cuentos infantiles con la Editorial Universitaria y es coautora del libro *El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares*, con Bárbara Eyzaguirre.

LORETO FONTAINE: Fue refrescante ayer, profesor Hirsch, oír la defensa de la educación humanista, especialmente para una persona de mi generación, en Chile, que le correspondió una etapa en que la enseñanza secundaria se llamaba todavía 'humanidades', cuando aún se creía que el contacto de los jóvenes con lo mejor de su cultura, con lo mejor de lo que ha pensado y ha dicho el hombre, era bueno para ellos. En eso consistía educar.

Para iniciar esta reunión creo que es bueno ejemplificar lo que el doctor Hirsch ha llamado un currículum común, rico, variado, y, a la vez, específico en contenidos. Estos contenidos que él propone en sus libros van mucho más allá de las habilidades y las destrezas que nuestros nuevos objetivos mínimos se han propuesto desarrollar, mucho más allá. Se refieren más bien a lo que en lenguaje común nosotros llamábamos antiguamente 'las materias'. Pero pienso que la mejor forma de comunicar la diferencia es describir brevemente algunas de las materias que él propone para cuarto grado de primaria y contrastarlas con lo que proponen nuestros objetivos mínimos.

En el área de lenguaje, para cuarto de primaria, nos encontramos con una selección de cuentos que incluye algunos cuentos y leyendas norteamericanos, episodios adaptados de *Los Viajes de Gulliver*, de *Robinson Crusoe* y de *La Isla del Tesoro*. También algunos fragmentos auténticos de crónicas, por ejemplo, las memorias de un ex esclavo negro y de una joven de la frontera del Oeste, y una colección de historias relacionadas con el ciclo del Rey Arturo. Aclaro que éstos no se estudian desde el punto de vista de la historia de la literatura sino que solamente se leen y se disfrutan. Para nosotros eso sería equivalente a un conjunto de leyendas y cuentos chilenos y americanos, más algunos relatos históricos sobre la vida en la Colonia y en los primeros años de la Independencia, más episodios tal vez del Cid, o del Lazarillo, o del Quijote.

En los contenidos propuestos por el profesor Hirsch para cuarto de primaria hay, además, una colección de poemas verdaderos, de buenos

autores, y un conjunto de frases, refranes y giros comunes que el niño debe comprender. Para que se hagan una idea del grado de detalle, entre las frases y giros va la abreviatura 'etc.', la frase '*répondez s'il vous plait*' y también el significado de refranes como 'Más vale pájaro en mano', etc. Todo eso comprende unas ochenta páginas, lo que no es mucho, y es perfectamente abarcable, creo, en dos meses de clase.

En ciencias sociales se estudia bien el sistema de coordenadas en el mapa y las divisiones del globo en hemisferios. Se ayuda a los niños a ubicar en los mapas los grandes hitos como desiertos y montañas importantes, unidos a narraciones sobre las grandes exploraciones o viajes de los conquistadores. Luego hay un capítulo de historia que trata fundamentalmente la Edad Media, con temas tan entretenidos como las cruzadas, caballería, vida en los castillos, Guillermo el Conquistador, viajes de Marco Polo, etc. Luego viene un capítulo de historia de los Estados Unidos, que abarca desde la Independencia hasta la mitad del siglo XIX. En ciencias, estudio de fósiles y formas antiguas de la vida en la Tierra, concepto de evolución, nociones de geología y formación de los grandes accidentes de la Tierra, un capítulo sobre el sistema circulatorio y un capítulo sobre clima. Y no es necesario seguir. Todo esto está narrado en forma agradable, entretenida, con mucho sentido común, perfectamente entendible para un niño.

Al acuñar la idea de capital intelectual, profesor Hirsch, usted da un nuevo sentido al valor que tiene el poseer una información amplia sobre los grandes temas; es indudable que el 'currículum de conocimientos indispensables', que usted propicia, busca entregar al niño una muestra amplia y directa de la obra humana en las artes y en las ciencias. A mi juicio, ese rescate de la riqueza cultural y esa revalorización de ella como capital intelectual y como factor de equidad social es uno de los aspectos más relevantes para nosotros, en este momento de transición y cambio por el que está pasando nuestra educación. Para que usted se haga una idea, respecto de las habilidades de lectura para todo el tercero y cuarto básico, nuestro currículum dice textualmente: "Lectura silenciosa: textos elegidos libremente según intereses y necesidades personales. Lectura oral: textos informativos, literarios o comunicativos, con entonación y articulación adecuadas." Punto final. Eso es todo lo que dice nuestro programa de tercero y cuarto grado. Me gustaría saber cómo reacciona usted frente a esto.

E. D. HIRSCH, JR.: Debo decir que me suena muy conocido, porque se parece mucho a los currículos de los diversos estados y los distintos distritos de Estados Unidos. Como ustedes tal vez sepan, hay unos 15.000 distritos escolares independientes, autónomos, dentro de Estados Unidos, cada uno regido por una junta escolar, a veces designada, normalmente

elegida. Todos estos distritos producen un currículum y estos currículos, en general, se asemejan a lo que usted describe. Por ejemplo, en lenguaje: “el niño aprenderá la destreza de escuchar bien”, o “la destreza de leer”, o “el niño tomará libros a su elección”. Y también hay habilidades que tienden a repetirse año tras año, como analizar palabras, etc.

Y una de las quejas que mis colegas y yo, y muchos profesores en Estados Unidos, hemos expresado se refiere a que estos currículos, que yo llamaría muy vagos, no le dan ninguna guía al maestro, cuando éste querría tener alguna orientación acerca del contenido. Eso significa que, al menos en Estados Unidos, el currículum queda entregado a dos grupos: uno, al grupo de personas que editan libros de texto, y eso lo hacen independientemente, por lo que se convierten *de facto* en nuestros ministros de educación. El otro grupo es cada profesor por separado, que una vez que la puerta del aula se cierra no es responsable, en realidad, de ningún contenido determinado. Me gustaría preguntarle a Carmen Sotomayor, representante del Ministerio de Educación, cómo es posible tener una evaluación de un currículum en el cual no se especifican las obras que se deben estudiar. Es un problema muy serio que tenemos nosotros en Estados Unidos. La consecuencia de tener evaluaciones no basadas en el currículum, o sin base específica, es que los niños que tienen un vocabulario amplio, los niños que tienen ventajas en su hogar, porque el hogar es una escuela fuera de la escuela, siempre van a desempeñarse mejor en una prueba de ese tipo.

En cambio, si hubiera un currículum más preciso, me parece que habría dos consecuencias. Una es que se podría responsabilizar a los niños y a los profesores de los resultados, y la segunda consecuencia es que se compartiría más la información entre niños de primaria. Un problema grave en Estados Unidos, por ejemplo, es que cuando los alumnos llegan a un curso cualquiera, carecen de la base común que se necesita para que el conocimiento se construya sobre el conocimiento. Un punto básico sobre el cual insisto en mi libro es que aun cuando es difícil ser específico acerca de un currículum, en realidad no se puede tener un currículum igualitario a menos que éste sea muy específico.

Debo decir, al mismo tiempo, que entiendo muy bien la necesidad política de un currículum vago. Toda selección de contenidos, en artes del lenguaje o en literatura, es muy arbitraria, y una de las dificultades que tiene que encarar un ministerio central de educación en una democracia, a mi juicio, es que sus actos se convierten en actos oficiales y obligatorios que se imponen a las personas.

Una de las ventajas que tiene nuestra pequeña organización (Core Knowledge) es que somos completamente no oficiales y así pudimos elabo-

rar el mejor currículum que nos fue posible. Lejos de mí está pedir a un servicio oficial del Estado que sea específico. Pero sí diré que, a menos que un currículum sea muy específico, no podrá ser un currículum equitativo.

CARMEN SOTOMAYOR: En relación con su exposición de ayer, me quedé preocupada, profesor Hirsch, por lo que usted dijo sobre “constructivismo”. Ayer usted se refirió varias veces al constructivismo como construcción de conocimientos por el alumno mediante el método inductivo o de aprendizaje por descubrimiento. Yo entiendo que la idea principal del constructivismo apunta más bien al hecho de que no se produciría una integración de nuevos conocimientos (sigo insistiendo en que el tema de los conocimientos es fundamental, no está en discusión) sin el anclaje de esta nueva información con los conocimientos previos del sujeto. Sólo cuando hay relación, cuando hay anclaje, cuando hay imbricación entre los nuevos conocimientos y lo que ya posee el sujeto en su mente o, mejor dicho, en su estructura mental, este conocimiento se vuelve significativo y por lo tanto es asimilable, perdurable. Entonces, el constructivismo, según entiendo, más que apuntar a un proceso de construcción por descubrimiento, que como usted bien lo ha dicho sería evidentemente demasiado lento e ineficiente, yo diría que es un enfoque que apunta a comprender el complejo proceso de construcción del aprendizaje, derivado de la integración entre conocimientos previos y nuevos conocimientos.

Luego, mi pregunta apunta a lo siguiente: en este énfasis en la enseñanza de materia, en la enseñanza de contenidos por parte del profesor, ¿cómo se integran y qué papel juegan los conocimientos previos de los alumnos si queremos que se produzca un aprendizaje perdurable y significativo?

E. D. HIRSCH, JR: Otra vez encuentro poca cosa con la que discrepar de su planteamiento. Me resulta fascinante ver cómo las palabras se convierten en una especie de capas rojas frente a un toro, por decirlo así, en estos debates educacionales. En Estados Unidos hay constructivistas y anti-constructivistas y hay instructivistas *versus* los constructivistas, lo que es en realidad un juego de palabras. Y sin embargo, todos los que trabajan en psicología cognitiva están de acuerdo en que el conocimiento nuevo se construye sobre el conocimiento previo, y de hecho así es como todos aprendemos. Por eso la educación es un proceso tan lento. Por esa razón no se puede juzgar la calidad de un colegio si se lo visita por un día. Por ese motivo tampoco se conoce la calidad de un sistema educacional mientras no se vean los resultados al final del año o de dos o tres años. Y de hecho, un punto sobre el que insistí anoche tiene que ver con la ganancia acumulada de conocimiento que un sistema educacional puede producir. Por eso

hago énfasis en la productividad, porque la ganancia de conocimientos nuevos en los niños que tienen tan pocos conocimientos previos necesita ser mucho más efectiva que en los otros niños. Todas estas aseveraciones de la psicología cognitiva sobre la necesidad de construir conocimientos nuevos sobre los antiguos se aplican en forma mucho más enfática y explícita en el caso de los niños desfavorecidos, en contraste con los niños favorecidos que adquieran parte de sus conocimientos previos en otros lugares.

Todo ese conocimiento que comienza siendo nuevo y se convierte después en antiguo, y sobre el cual se construyen nuevos conocimientos, esta especie de efecto acumulado en espiral, es absolutamente fundamental en una buena educación, y la verdad es que no me importa el nombre que se le dé al proceso. Sin ir más lejos, Piaget distingue dos elementos: uno que llama asimilación y el otro, acomodación. Ambos procesos se basan en el conocimiento previo. La acomodación es en realidad un proceso de aprender algo nuevo y cambiar de actitud mental, pero los dos son descripciones bastante exactas. Todo el mundo todavía está bastante de acuerdo en esto con Piaget, en que hay una adaptación, una acomodación de lo nuevo respecto de lo antiguo. Esto es tan fundamental y está tan en la base de todo mi trabajo, que creo que hasta tendrían que llamarme constructivista.

LORETO FONTAINE: La educación chilena, especialmente en la enseñanza media o secundaria, recibió en sus orígenes una fuerte influencia francesa. Por lo tanto tendió a ser bastante erudita y se la llamó 'enciclopedista'. En los últimos treinta años, cada vez más, al currículum chileno, sobre todo al de enseñanza básica, se le ha tratado de alejar de este enfoque. Esto se ha hecho en parte porque ha habido, como dijo Carmen, una decepción con ese modelo tan centrado en los contenidos. Esta decepción tiene que ver, creo yo, más que con la fundamentación teórica, con una mala práctica de la enseñanza, con algunos vicios o errores que se observaron en nuestra educación y a los cuales se les ha culpado, en cierta forma, del fracaso. Algunos de ellos tienen que ver con la manera de enseñar; por ejemplo, se abusó mucho de la recitación memorística maquinal, sin comprensión por parte de los alumnos. Creo que esto se debe a una mala formación de los profesores. Y otros errores tienen que ver con la selección de los contenidos. Por ejemplo, fuimos víctimas de una acumulación de detalles irrelevantes y también, muchas veces, la enseñanza se limitó tan sólo al dominio de definiciones o de nomenclatura técnica, difícil y usada solamente adentro del colegio. Como ejemplo puedo decir que en un libro de séptimo básico aparece hoy que "el hablante lírico puede adoptar tres

actitudes: la enunciativa, la carmínica y la apostrofica”. Eso se enseña hoy en los colegios, no está en el programa, pero se enseña en los colegios porque está en los textos.

Naturalmente, al desarrollar un currículum orientado a los contenidos, la selección es el punto crucial. ¿Qué orientaciones o criterios recomienda usted para evitar estos defectos?

E. D. HIRSCH, JR.: Ante este tipo de pregunta me siento tentado de contar la anécdota de lo que dijo un gran poeta y editor, estudioso del latín, sobre los métodos para tomar decisiones al editar un texto antiguo. Dijo: “Lo que se necesita es tener una cabeza sobre los hombros y no una calabaza, y adentro, cerebro y no budín”. Pero a su pregunta sobre selección de contenidos puedo decir dos cosas. Más allá de ciertos principios descriptivos fundamentales que su pregunta sugiere, hay ciertas decisiones con las cuales todo el mundo estaría de acuerdo, y ‘etcétera’, probablemente, es una de ellas. Un niño debe saber lo que esa palabra significa. Otras decisiones comienzan a exigir más tino y también un acuerdo político, y es muy difícil ofrecer una fórmula para lograr esto. Cuando se trata de obras de literatura, por ejemplo, se descubre que es casi imposible obtener un consenso instantáneo.

Ustedes, después de abundante preparación y de una tentativa muy inteligente de formar un equipo para decidir sobre contenidos, pueden convocar a una reunión, en la que haya acuerdo sobre el grado de especificidad y sobre la cantidad, y en que las reglas básicas son no agregar nada a menos que se retire algo y no retirar algo a menos que se agregue algo. Si logran llegar hasta ese punto y consiguen que todos los presentes trabajen en esto, y se logra convencer a la mayoría de cada cambio que se quiere hacer (nunca habrá unanimidad, eso es imposible), entonces suceden cosas interesantes. En nuestra pequeña reunión teníamos veinticuatro grupos de trabajo, y después de tres días se había desarrollado una buena dosis de camaradería y sacamos a luz algo que, luego de ensayarse en el terreno durante casi un decenio, se ha refinado y que es, de veras, un currículum de primera.

Otro método o principio que conviene recordar, y que fue el que nosotros tuvimos presente cuando elaboramos la selección de la serie *Core Curriculum*, fue el de no hacer nada para un curso en particular que no tuviera un equivalente paralelo en un buen sistema educacional, en alguna otra parte del mundo, donde hubiera un currículum oficial, porque esto significaba que ese tipo de cosas ya se había probado en millones de niños. Así uno sabe que no se está avanzando a ciegas, que se está haciendo algo bien probado y que no se está usando a los niños como conejillos de Indias.

Ése es otro principio que me parece significativo: no apoyar ninguna cosa respecto de la cual uno no tiene fundados motivos para pensar que será eficaz a ese nivel. Los principales países que sirvieron de modelos para nuestros currículos fueron Francia, Japón y el programa estatal de Bavaria. También dimos un vistazo a Gran Bretaña, pero allá estaban todavía experimentando un cambio en su programa nacional. Fue interesante encontrar una especie de paralelo; pero, claro está, en el caso de historia, por ejemplo, no podíamos adoptar literalmente el programa bávaro ni el japonés ni el francés. Tuvimos que adaptarlo, por analogía, a los Estados Unidos. En cambio, fueron muy valiosos en cuanto a ciencias y matemáticas, por supuesto, y en historia universal.

CARMEN SOTOMAYOR: Otra área en que me interesa su opinión tiene que ver con el tema de la formación valórica. En la reforma curricular chilena, un aspecto que parece muy importante, y al cual se está apuntando con bastante fuerza, es el desarrollo de una formación valórica y de actitudes que permita a los alumnos desarrollar capacidad de reflexión y de discernimiento moral en una sociedad en cambio permanente, donde los valores son cada vez más heterogéneos y relativos. En este sentido, la reforma curricular ha introducido, además de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de que se hablaba recién, lo que se ha llamado 'objetivos transversales', que se refieren justamente a valores fundamentales que debieran desarrollarse en la escuela. Estoy hablando del cuidado del medio ambiente, tolerancia, solidaridad, respeto a la vida, etc. ¿Qué papel tiene en su propuesta curricular esta dimensión de la formación valórica o moral?

E. D. HIRSCH, JR.: Me interesa la pregunta y lo que la pregunta da a entender. Ha habido un gran debate en Estados Unidos sobre lo que llamamos 'educación del carácter' o 'educación en valores' y hay una tremenda discusión en la esfera pública respecto de lo que debe incluir ese aspecto de la educación, si bien hay acuerdo general en que debe existir. En nuestro currículum, el campo principal de la enseñanza de valores está en los relatos. Digo claramente y no oculto que concuerdo con Platón en el sentido de que los valores se enseñan en los cuentos que les contamos a nuestros hijos. También concuerdo implícitamente con un enfoque más bien mítico de la historia, en los primeros años de enseñanza primaria, que fomenta valores como el coraje y la resistencia a la adversidad.

En Estados Unidos no tenemos que señalar, dentro del programa explícito, la enseñanza de la tolerancia y el respeto hacia otros grupos porque todas las escuelas y todos los distritos escolares lo hacen. Eso es de la esencia de nuestra cultura. Pero tenemos un tercer elemento que quizás

no sea aplicable a la educación en Chile y yo sería renuente a recomendarlo a otro país. En la mayoría de los programas que acabo de mencionar: de Japón, de Francia, de Bavaria, hay educación no sólo ética sino también religiosa. Lo dicho vale también para Suecia, cuyo programa es otro de los que estudié con atención. En Estados Unidos, por supuesto, esto es imposible, va contra la Constitución, o al menos se interpreta que es ilegal enseñar religión como religión. Se puede enseñar sobre religión, pero no se puede enseñar religión. Sin embargo, tenemos, en su lugar, lo que no recomendaría forzosamente a ningún otro país, una suerte de religión cívica que se manifiesta en el juramento a la bandera y otros ritos escolares. Todas las mañanas, en todas las escuelas públicas de Estados Unidos, hay una especie de oración, sólo que es una oración secular. Dice así: “Me comprometo a ser fiel a la bandera de Estados Unidos de Norteamérica y a la república que representa, una nación indivisible, con libertad y justicia para todos”. Como ven, la ética de libertad, justicia y tolerancia está claramente expresada en esta promesa. Lo mismo sucede con la letra del himno a la bandera ‘The Star-Spangled Banner’ (El estandarte estrellado). Se acepta en Estados Unidos esta suerte de religión sustitutiva o religión de Estado, por decirlo así, y yo no tengo idea de cómo se traduciría esto en un entorno nacional distinto. Pero la educación valórica en nuestras escuelas se da a través de estos ritos cívicos, además de los cuentos. Claro está, esto corresponde sólo al cincuenta por ciento de la instrucción cívica; la otra mitad se determina a nivel local. Se espera, por cierto, que este cincuenta por ciento sea suficiente, de modo que, como ocurre con inmensa frecuencia en nuestro país, cuando los niños se trasladen de un colegio a otro, de un distrito a otro, se mantenga cierta coherencia. Es una larga respuesta a la pregunta sobre valores, pero en nuestro país éste es un asunto muy complicado.

LORETO FONTAINE: Profesor Hirsch, me gustaría que usted aclare la importancia relativa que le asigna a la entrega de información *versus* el entrenamiento de destrezas, por ejemplo destrezas de lenguaje como hablar, escribir, o el manejo de datos, o cómo graficar, medir u orientarse en un mapa, o las destrezas de acceso a la información, que nuestros nuevos currículos enfatizan, dejando en cambio de lado, digamos, los contenidos. Cómo desarrolla y cuánto desarrolla usted, en sus secuencias y en su currículum de conocimientos indispensables, todo lo que se refiere a destrezas y habilidades, especialmente de lenguaje.

E. D. HIRSCH, JR.: Esto no aparece en estos libros que tenemos aquí², pero las destrezas del lenguaje, en particular las habilidades tempranas de leer y escribir, figuran en el documento que acompaña estos libros, que se llama *Core Knowledge Sequence* (Secuencia de conocimientos indispensables). Allí, la destreza de leer en los primeros años tiene una importancia fundamental. Particularmente si uno se interesa por la equidad, la destreza de leer es requisito supremo para todas las demás materias. Hemos aprendido tanto sobre la manera más efectiva de enseñar la destreza de la lectura temprana que el consenso científico sobre este tema es parte de nuestro currículum de conocimientos indispensables.

En los primeros años de colegio hay un fuerte énfasis en las destrezas. Pienso que, una vez que se han desarrollado muy bien las destrezas de decodificación, es en todo sentido innecesario seguir concentrándose en distintos tipos de destrezas abstractas o metacognitivas en relación con el lenguaje, porque la mayoría de éstas dependen del vocabulario y no de habilidades lingüísticas abstractas. Y el vocabulario depende del conocimiento. Hay una correlación, desde luego, entre vocabulario y lo competente que es cada uno, y hay una correlación entre vocabulario y la amplitud de información que uno tiene.

Me doy cuenta de que no he respondido al dilema entre la profundidad y la amplitud, pero estimo que en los años de primaria la amplitud es más importante que la profundidad. En los años posteriores, en la secundaria, la profundidad resulta más importante. Me parece que muy a menudo, cuando la gente incurre en generalizaciones en materia de educación, está pensando en un curso determinado y ése se convierte en modelo de toda la educación. Creo que no es tan importante comprender profundamente en los primeros años. Por cierto que en la enseñanza media y universitaria una comprensión profunda y crítica es muy conveniente y, desde luego, la apoyo. Pero, por ejemplo, en nuestro currículum de conocimientos indispensables entregamos a los niños el concepto de la palabra 'átomo', en física elemental, en primero básico. Está claro que una comprensión profunda de lo que es un átomo es cosa que atañe a los estudiantes de posgrado en física y química. Una de las cosas por las cuales se critica mi teoría es, por cierto, la idea de que para ser competente se necesita un conocimiento somero o superficial antes de llegar a la comprensión profunda. Eso parece una defensa de la amplitud por encima de la profundidad, pero creo que hay un argumento técnico al respecto, porque una de las cosas que ha

² Se refiere a la serie de manuales de enseñanza de la cual es autor: *The Core Knowledge Series* (Nueva York: Delta 1995). (N. del E.)

descubierto la psicología cognitiva es lo que se llama transferencia, es decir, aprender a aprender o capacidad de pensar, un traspaso de un problema de una clase a otro problema análogo. Eso se adquiere solamente después de tener una amplia gama de ejemplos de la materia, de tal modo que no hay un conflicto efectivo entre amplitud y profundidad; se necesita la amplitud para poder tener un pensamiento crítico y creativo, incluso dentro de una materia, para poder lograr esta transferencia. Para mí es muy importante el hecho de que se trabaje con muchos ejemplos concretos. La mejor enseñanza, al parecer a todo nivel, es una fusión del principio abstracto y los ejemplos concretos. Nunca uno sin el otro. Creo que he caído en una generalización pedagógica, pero me parece correcta. Eso, al menos, es lo que he aprendido de los psicólogos cognitivos.

LORETO FONTAINE: Como decíamos, en la experiencia chilena siempre ha habido un currículum central, más detallado o menos detallado, pero siempre ha habido un currículum que obliga a todos los colegios. Muchos de nosotros, con esta experiencia, tenemos poca confianza en la capacidad del Estado para desarrollar un buen currículum y para mantenerlo actualizado a lo largo de los años. En cambio sabemos bien la inmensa capacidad que tiene el Estado de entorpecer las iniciativas de los colegios que quieren dar una educación de excelencia. ¿Usted, sin embargo, piensa que es el Estado el que debe responsabilizarse de la selección de objetivos y materias para todos los ciudadanos? ¿No le parece más conveniente que el Estado se limite a establecer un marco de objetivos mínimos y dejarle a la iniciativa privada la construcción de un buen currículum, ya que en el mejor de los casos el Estado trataría de contentar un poco a todos los sectores y en el peor de los casos lo cambiaría cada seis años? ¿No será mejor dejarlo a una iniciativa privada, como la suya, que toma una opción claramente humanista, y que adhieran a ella los que quieran?

E. D. HIRSCH, JR.: Yo pensaba que nunca podríamos tener un currículum central, un currículum nacional, en Estados Unidos. Y está ocurriendo como con el doctor Johnson. Él fue el gran lexicógrafo inglés que decidió, hacia 1750, que tenía que haber una consolidación o normalización del idioma inglés. Todos decían que debíamos tener un diccionario del idioma inglés para determinar cuál sería la ortografía correcta, cuáles serían las definiciones correctas de las palabras y cuál sería el uso correcto. En Francia y en España, por cierto, estaban la Real Academia y la Académie Française, que fueron el origen de esa normalización del francés y del español. En Gran Bretaña, el doctor Johnson se encerró en su buhardilla durante siete años y produjo un diccionario que luego se convirtió en la

norma para el idioma inglés, y que con el tiempo también fue la norma para el idioma inglés en Estados Unidos, salvo por algunas diferencias ortográficas de escasa importancia. Esta forma de alcanzar un consenso nacional, sin la intervención del gobierno central ni del ministerio, ha sido en general la forma anglosajona de actuar. Es un proceder más seguro, se me ocurre, en muchos aspectos, que la imposición de un ministerio.

Fue desde ese punto de vista que tomamos esta iniciativa de un currículum que sería *centrista* y que podría ganar aceptación en Estados Unidos, pero desprovisto de toda categoría oficial. Esta idea de un currículum indispensable se ha vuelto muy popular hoy en Estados Unidos y ahora California, Virginia y el estado de Massachusetts están elaborando los suyos. Cada uno compite con los demás, y cada uno es diferente de los demás. Al ocurrir esto se pierde de vista, naturalmente, el objetivo de tener un currículum común. Pero por otra parte es muy interesante que Virginia y Massachusetts hayan copiado y plagiado partes de nuestro currículum, así que hay esperanzas de que se logre algún tipo de consenso.

Pero creo que lo que usted describe es acertado. Si se considera la necesidad de contar con puntos de referencia comunes, y por otro lado la arbitrariedad de la decisión sobre estos puntos, se puede deducir que quizás un enfoque desde las bases o un enfoque público, para complementar el gobierno central, sería una posibilidad. Desde luego, es la única posibilidad que veo para mi propio país.

LORETO FONTAINE: Doctor Hirsch, me parece que una persona educada no solamente tiene conocimientos intelectuales o información sobre historia, ciencias y matemáticas, sino también sabe hacer varias cosas, por ejemplo, cocinar o tocar un instrumento, jugar a la pelota o manejar un auto. Creo que saber hacer estas cosas puede mejorar la calidad de la vida de las personas pobres. En el contexto de la búsqueda de una educación de equidad, ¿qué papel le asigna usted a estos 'saber hacer'?

E. D. HIRSCH, JR.: Es una pregunta muy difícil y al mismo tiempo embarazosa, porque estoy de acuerdo con usted y es un tema al que no hemos dedicado atención. He estado tan concentrado en la reforma intelectual y académica, que le he prestado muy poca atención y sé muy poco sobre cómo enseñar habilidades motrices de distintos tipos y de cómo enseñar habilidades prácticas y cuasi vocacionales. Es un tema que exige una opinión más experta.

CARMEN SOTOMAYOR: En escuelas de sectores pobres, creo que la falta de exigencia y el no crear situaciones y problemas desafiantes para el

alumno y que lo obliguen a progresar, incide en la inequidad. En este mismo sentido quisiera preguntarle sobre el papel del profesor. ¿Qué hace este profesor para crear situaciones a la vez interesantes pero exigentes para el alumno? La pregunta más específica es ¿qué experiencia tienen ustedes y qué es lo que se está proponiendo para la formación de profesores? Éste es un tema que me parece sumamente importante según nuestra experiencia. En el Programa de las 900 Escuelas trabajamos con fuerza en el perfeccionamiento de profesores, justamente en lenguaje y matemática. Pero tenemos una propuesta de perfeccionamiento en la escuela, a partir de la práctica, muy relacionada con los problemas concretos que vive el profesor en el aula. Y esto se realiza con el soporte de abundante material de enseñanza que ellos van estudiando y trabajando, pero siempre en un ir y venir entre la teoría y la práctica. La práctica en el aula y el intercambio de experiencias entre profesores ha sido la estrategia que hemos diseñado y que, en concreto, se manifiesta en talleres de profesores, dos horas a la semana en las escuelas, y no en un curso de perfeccionamiento tradicional. Pero me gustaría saber cuál es el planteamiento de ustedes sobre formación de profesores y qué están haciendo al respecto.

E. D. HIRSCH, JR.: Usted me formula dos preguntas. Una es qué se hace para estimular a los niños desfavorecidos. Pienso que ellos pueden progresar con expectativas elevadas en lugar de expectativas bajas. Lo primero que se dijo sobre nuestros materiales fue: esto es demasiado difícil para nuestros niños. Pero, claro, la experiencia fue que un programa rico y exigente, apropiado para las escuelas más favorecidas, también era muy apropiado para las escuelas desfavorecidas, y eso ha quedado comprobado. A propósito, tenemos una página web y ustedes pueden leer algunas investigaciones acerca de los efectos en equidad que surgen de tener este programa en el casco urbano. En primer lugar, es muy importante ofrecer a los niños pobres un programa exigente. Y en segundo lugar, tenemos que poner mucho cuidado a la vez en comenzar siempre (y esto es básico sentido común y también psicología básica) desde donde el niño se encuentra, de modo que tenga sensación de progreso. Es decir, no se le puede dar un programa tan exigente que el niño no pueda cumplirlo y se desanime. Es por esto que se dice que la enseñanza es un arte y no una ciencia. Básicamente uno tiene que entregar un currículum exigente que pueda servir para cualquier niño, especialmente si se comienza lo bastante temprano, en los primeros niveles, cuando ya pueden construir el conocimiento que se necesita para las etapas siguientes.

En cuanto a la formación de profesores, estoy totalmente de acuerdo, me parece que es el corazón de todo el asunto. Podríamos hablar toda la

noche sobre cuáles son los mejores métodos pedagógicos, pero si los profesores no saben la materia y no tienen idea de los principios que respaldan la buena pedagogía, bueno, sería bastante inútil. Tengo la impresión, más bien la certeza de que en Estados Unidos, no sé si lo mismo vale en Chile, la gran carencia no es en la formación en metodología pedagógica. Nuestros profesores reciben bastante de eso. La gran carencia es el conocimiento de las matemáticas, conocimiento de la fonética del idioma inglés para enseñar efectivamente a leer y escribir, conocimiento de los hechos básicos de la historia de Estados Unidos, conocimiento de la geografía. La ignorancia de las ciencias que ellos mismos tienen que enseñar, ésa es la principal carencia de la formación de nuestros profesores. Y a mí me parece que, puesto que tienen que enseñar esas materias, se les debe exigir que las conozcan. Ése es mi consejo básico para mejorar la formación de los profesores.

ARTURO FONTAINE T.: Con estas palabras damos por terminada esta reunión. Muchas gracias, profesor Hirsch; muchas gracias, Carmen y Loreto y muchas gracias a ustedes.