



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades
Departamento Ciencias de la Educación
Programa de Magister en Educación

Análisis de las transformaciones curriculares y concepciones docentes desde el código disciplinar de la historia escolar.

Tesis para optar al grado de Magister en Educación.

Alumno:

Alexander Sievers Thennet

Profesor Patrocinante:

Omar Turra Díaz

Chillán – Chile, Marzo de 2018

ÍNDICE DE CONTENIDOS.

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5-7
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1 Problematicación.....	8-9
1.2 Formulación del problema.....	9
1.3 Justificación del Estudio	9-11
1.4 Preguntas de la investigación.....	12
1.5 Objetivos del estudio.....	12
1.6 Supuestos del estudio.....	12
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	
2.1 Currículum y teorías curriculares.....	13-18
2.2 La política educacional y curricular en Chile.....	18-22
2.3 La historia como disciplina escolar e historia social del currículum.....	22-35
2.4 Estudios sobre la interacción entre currículum activo y preactivo en la historia como disciplina escolar.....	34-37
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Enfoque del estudio	38
3.2 Tipo y diseño del estudio	38-39
3.3 Sujetos de estudio	39
3.4 Técnica de relevamiento de datos	40
3.5 Estrategias de procesamiento y análisis de datos.....	40
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	
4.1 El código disciplinar de la historia en los documentos curriculares.....	42-62
4.2 El código disciplinar de la historia desde las visiones docentes.....	63-75
4.3 Relación de persistencia / transformación entre las fuentes consultadas.....	76-84
CAPÍTULO V	
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
5.1 Elementos que promueven una persistencia del código disciplinar.....	85-88
5.2 Elementos que promueven una transformación del código disciplinar.....	89-92
CONCLUSIONES.....	93-97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98-102
ANEXOS	
Anexo 1. Consentimiento informado.....	104-105
Anexo 2. Matriz para evaluación de experto del guión de entrevistas.....	106-109
Anexo 3. Transcripción de entrevistas a los docentes.....	110-129

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Documentos curriculares: Marco / Base Curricular.....	41
Tabla 2. Documentos curriculares: Programas de Estudio de Enseñanza Media.....	42
Tabla 3. Dimensiones y ámbitos del Código Disciplinar de la Historia.....	42
Tabla 4 Construcción del Territorio Nacional en las reformas curriculares recientes.....	47
Tabla 5 La Ocupación de la Araucanía.....	49
Tabla 6. Guerra y expansión territorial en Chile.....	50
Tabla 7. Símbolos patrios e identidad nacional en Chile.....	52
Tabla 8. Incorporación de las mujeres a la ciudadanía política en las reformas curriculares recientes.....	55
Tabla 9. Personajes claves de la Independencia de Chile.....	56
Tabla 10. La construcción de la nación en Chile siglo XIX.....	57
Tabla 11 Síntesis relación de persistencia / transformación entre fuentes de estudio desde la dimensión concepción del tiempo histórico.....	77
Tabla 12 Síntesis relación de persistencia / transformación entre fuentes de estudio desde la dimensión contenido del relato histórico.....	79
Tabla 13 Síntesis relación de persistencia / transformación entre fuentes de estudio desde la dimensión sujeto histórico.....	81
Tabla 14 Síntesis relación de persistencia / transformación entre fuentes de estudio desde la dimensión concepción didáctica.....	83

RESUMEN

Nuestra investigación se sitúa en la historia social del currículum, teniendo por sentido dilucidar cómo se promueven o modifican los elementos del “código disciplinar de la historia” en lo referente a sus componentes curriculares y las concepciones de los docentes que imparten la asignatura en la enseñanza media. Con ello, nuestro foco de atención estará tanto en el currículum prescrito identificado con el Marco / Base Curricular y los programas de estudio creados tras las reformas (1998, 2013) y ajustes (2005, 2009) curriculares recientes, junto con las visiones de los profesores que son finalmente quienes transforman el saber académico en un saber escolar.

Nuestro estudio se sitúa en el paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa, para lo cual hemos seguido un enfoque fenomenológico que busca rescatar las experiencias subjetivas de los sujetos. Así, hemos decidido desarrollar nuestra investigación en dos fases que estarán marcadas por el uso de dos técnicas de investigación, siendo éstas: el análisis de contenido para el currículum prescrito y entrevistas semi-estructuradas que serán aplicadas a cuatro docentes de la asignatura de historia. Todo lo anterior teniendo como eje articulador el concepto de “código disciplinar de la historia”.

Palabras Claves: Currículum, Código Disciplinar de la Historia, Enseñanza de la Historia.

INTRODUCCIÓN

Creemos que realizar una investigación sobre el currículum educativo nos permite ir superando las visiones propias de la racionalidad técnica que se encuentran arraigadas en nuestro sistema escolar, ya que se visibilizan las situaciones de conflicto que se dan en las distintas instancias de concreción curricular, desde las propuestas curriculares estatales hasta las concepciones y prácticas docentes. En tal sentido, compartimos la idea de que el currículum está definido por una lucha ideológica y política, donde no solo se va perfilando la construcción de un sujeto con una serie de principios y valores, sino también se va definiendo un tipo sociedad, a la que se le busca imponer discursos y formas de entender el mundo. En tal sentido, el conocimiento de las intencionalidades presentes en el currículum prescrito nos provee de herramientas de lucha frente a las concepciones unidimensionales de la sociedad.

Es posible evidenciar que la mayoría de las investigaciones relacionadas con el currículum ponen énfasis en su ámbito activo (prácticas docentes), dejando de lado los aspectos preactivos del currículum como son los documentos curriculares y concepciones docentes (Goodson, 1995, 2003). Lo anterior en palabras de Cuesta (1993) sería el predominio de los textos invisibles por sobre los visibles, situación que a nuestro criterio no podría evidenciar con claridad las interrelaciones que se dan entre la historia regulada (documentos), soñada (discursos) y enseñada (prácticas) planteadas por Cuesta (2003). En este sentido, consideramos que se vuelve necesario realizar investigaciones que den cuenta de las relaciones entre los documentos y los docentes, quienes son finalmente los que transforman el currículum en una serie de prácticas e instancias de educativas.

Nuestra propuesta investigativa se sitúa en los estudios sobre el curriculum, más específicamente en la historia social del curriculum, que se ocupa no sólo de su ámbito preactivo sino también de los actores involucrados en el proceso de desarrollo del currículum activo o interactivo. Frente aquello, es necesario aclarar que esta investigación se desarrolla en el ámbito preactivo, definido tanto por los documentos curriculares de la asignatura de historia, como por las visiones docentes respecto al currículum escolar. Para lo anterior, hemos considerado fundamental la noción de “código disciplinar de la historia”, el que se constituye en un instrumento de análisis

esencial para identificar los elementos de continuidad/persistencia y cambio/transformación acaecidos tanto en el currículum como en las visiones de los docentes.

La pregunta de investigación que guía nuestro trabajo de tesis es la siguiente ¿Cuáles serán los componentes curriculares y las concepciones docentes que promueven o modifican el código disciplinar en la asignatura de historia? Lo interesante de nuestra interrogante es que nos permite una aproximación a la posible mantención o transformación de formas tradicionales de entender la historia escolar, que se evidencian en su código disciplinar, el cual tiene sus fundamentos en el nacimiento de la disciplina como asignatura durante el siglo XIX.

Consideramos pertinente señalar que nuestra investigación se circunscribe en el paradigma interpretativo, por lo cual utilizaremos una metodología cualitativa cuyo enfoque será el fenomenológico. La decisión de optar por tal diseño metodológico se encuadra en la necesidad de lograr una aproximación a las subjetividades de los docentes entrevistados y de generar una selección acuciosa de párrafos presentes en los documentos curriculares. En este sentido, se concretaron encuentros dialógicos con cuatro docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que desempeñan funciones como profesores en enseñanza media, teniendo cada uno de ellos más de veinte años de experiencia. Por otro lado, se revisaron tanto los Marcos/Bases curriculares como los programas de estudio para dicho ciclo de enseñanza.

Esta investigación entregará luces para la comprensión de los procesos de reforma y ajuste curricular acaecidos en el presente y pasado reciente de Chile¹ posibilitando el desarrollo de otras investigaciones que permitan ampliar las miradas en lo referente a la historia como asignatura escolar en lo referente a su código disciplinar.

En su estructura el estudio cuenta con cinco capítulos que dan cuenta de las distintas etapas de la investigación. Al respecto, el capítulo I nos presenta el *Planteamiento del Problema de Investigación*, donde se problematiza y justifica nuestro trabajo de tesis, proveyendo de las directrices que permitirán guiar y fundamentar los siguientes capítulos de nuestra investigación post-gradual. El capítulo II tiene como centro la construcción de nuestro *Marco Teórico Referencial*

¹ Para esta investigación se entiende por “pasado reciente” los gobiernos democráticos post-dictadura.

donde se exponen las principales investigaciones sobre el currículum y su relación con: la teoría curricular, la política curricular, la historia como disciplina escolar y su código disciplinar y las relaciones entre el currículum activo y preactivo (prescrito). Las que en conjunto nos permiten establecer una visión general de los estudios sobre el currículum, junto con poder identificar no solo el nivel de pertinencia de nuestra investigación, sino también, que tan novedosa será para el contexto chileno. En el capítulo III expondremos nuestro *Marco Metodológico* en el que se presenta nuestro enfoque y diseño de investigación. En este sentido, podemos señalar que nuestra investigación está definida por el paradigma interpretativo, para el cual elegimos el enfoque fenomenológico, delimitando dos fases principales en nuestra investigación, por un lado, un trabajo documental centrado en los documentos curriculares recientes, y por otro, en el levantamiento de discursos de profesores de historia de enseñanza media. El capítulo IV nos muestra la *Presentación de Resultados* de la investigación, la cual se encuentra definida por tres elementos claves. El primero de ello se relaciona con la presencia del código disciplinar en los documentos curriculares, el segundo dice relación con el código disciplinar y las visiones docentes y el tercero considera los elementos de persistencia y transformación del código disciplinar en los documentos curriculares y visiones docentes. Por último, el capítulo V nos presenta la *Discusión de Resultados* de la investigación, señalando los elementos que persisten del código disciplinar y los elementos de transformación del código disciplinar, tanto en los documentos curriculares, como en las concepciones docentes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Problematización

Nuestra investigación tiene por sentido el estudio del currículum desde una perspectiva histórica, donde se considerará su ámbito prescrito. En tal sentido, nos ocuparemos de las recientes reformas curriculares de enseñanza media (1998, 2013) y sus respectivos ajustes (2005, 2009) junto con las concepciones docentes en lo referente al llamado “código disciplinar de la historia” neologismo acuñado por el investigador español Raimundo Cuesta (2000, p. 25) quien lo define como “Conjunto de discursos, contenidos y prácticas de la educación histórica que se pondrán en marcha con la erección de los sistemas educativos modernos en el siglo XIX.” A través del concepto anterior, es posible identificar qué tanto ha cambiado el currículum en los últimos 30 años, pensando no solamente en su ámbito prescrito como marco o base curricular, sino también en su concreción en programas de estudios con sus respectivas orientaciones respecto a didáctica y evaluación, junto con las concepciones o visiones docentes en lo referente a la enseñanza de la historia como asignatura escolar.

Es fundamental hacer hincapié en que nuestro foco estará en el análisis de la historia como disciplina escolar, la cual presenta características y ritmos propios, que a veces se encuentran en abierta oposición e incluso en contradicción con el desarrollo y avance de la historiografía o historia académica desarrollada al interior de las universidades (Toledo y Gazmuri, 2009). Esto lo señalamos debido a que nuestra investigación se circunscribe en el ámbito de la educación, específicamente en una línea de investigación bastante incipiente en Chile, conocida como historia social del currículum, la cual tiene un amplio desarrollo en Europa (Chervel 1991; Cuesta, 1993; Goodson, 1995, Valls 2002, Viñao, 2006) y Estados Unidos (Kliebard, 2004; Franklin 2006; Popkewitz 2009). En tal sentido, cabe hacer notar que Gimeno Sacristán (2010) reconoce a la historia del currículo entre las principales líneas de trabajo en lo referente al estudio sobre el currículum.

Hemos utilizado en forma genérica el nombre de historia para referirnos a esta asignatura escolar, dado que en los últimos 50 años ha pasado por distintos nombres que a nuestro parecer no serían al azar, dado que reflejan un proceso de *selección cultural* que omite o considera disciplinas académicas, como también, concepciones didácticas muy disímiles entre sí. De este modo, tenemos que el gobierno de Eduardo Frei Montalva y su reforma del año 1965, denominó a la asignatura “Ciencias Sociales e Históricas”, luego bajo la dictadura de Augusto Pinochet y la reforma de 1981 se pasó a denominar “Historia, Geografía, Economía y Educación Cívica”, posteriormente con la recuperación de la democracia bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle y su reforma de 1998 se llamó “Historia y Ciencias Sociales”, para finalmente bajo el gobierno de Michelle Bachelet, pasar a denominarse “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.

1.2. Formulación del problema

Al revisar la bibliografía referente a la historia del currículum escolar en Chile se aprecia una carencia investigativa en la totalidad de las materias o asignaturas educativas. En tal sentido, la historia como disciplina escolar ha sido tratada desde distintas perspectivas de análisis, tanto en su currículum prescrito (Toledo y Gazmuri, 2009; Zuñiga 2015) como en las relaciones entre el ámbito prescrito y activo del currículum (Oliva, 2005, Turra 2012, 2016; Magendzo y Toledo 2009, 2012).

La historia escolar en su código disciplinar presenta ciertos propósitos, contenidos y discursos que estructuran la disciplina escolar tanto en el ámbito discursivo como en las prácticas docentes. Al respecto, no sabemos cómo este código se presenta en la actualidad en las reformas curriculares recientes y en las concepciones de los profesores. Por ello, se hace necesario poder establecer cuáles serían los principales elementos que promueven tanto la persistencia como la transformación del código disciplinar en los documentos curriculares y en las visiones de los profesores de historia.

1.3. Justificación del estudio

Hemos propuesto una investigación que busca problematizar la configuración, reproducción y transmisión del código disciplinar de la historia escolar en Chile, a través del análisis tanto de las

reformas y ajustes curriculares recientes (1998, 2005, 2009, 2013) como de las visiones o concepciones de los docentes en lo referente a la historia como asignatura escolar. Lo anterior, nos permitirá generar conocimiento nuevo en lo referente al estudio del currículum de historia, en su ámbito preactivo, posibilitando con ello el desarrollo de nuevas investigaciones que busquen establecer relaciones entre lo que se dice que se debe hacer (lo prescrito) y lo que finalmente el profesor realiza al interior del aula.

Este tipo de investigaciones permiten identificar qué tanto ha cambiado nuestro currículum escolar frente a los procesos de reforma y ajustes desarrollados recientemente en Chile, posibilitando con ello la comprensión de los procesos de continuidad y cambio curricular, relacionados a instancias de selección cultural en los que se establece un conocimiento oficial (Apple, 1996), que para nuestro caso define a su vez una “historia oficial”. Esta última determina visiones sobre el Estado / Nación; la identidad cultural; los sujetos a historiar; las concepciones sobre el territorio; la importancia asignada a la historia política, militar económica o social. Por tanto, compartimos la concepción sobre el currículum, planteada por los estudiosos de la llamada pedagogía crítica, quienes consideran que el currículo escolar no es neutral, sino que se inscribe dentro del ámbito de lo político (Apple, 1986, 1996; Giroux y Mc Laren, 1998; Bernstein, 1988).

Si partimos de la idea de que el currículum determina las principales características de las asignaturas escolares en un momento específico del tiempo (Gimeno, 2010) podemos señalar que las concepciones sobre la enseñanza de la historia ya sean de tipo tradicional o contemporánea según la división señalada por Toledo y Gazmuri (2009) determinan objetivos de enseñanza, los cuales pueden ir cambiando, manteniéndose e incluso mezclándose frente a las distintas reformas curriculares. Dicho proceso ha sido poco estudiado en Chile tanto para la enseñanza media (Reyes 2002, 2012, Oliva, 2005, 2012) como también para la enseñanza básica (Toledo y Gazmuri, 2009; Estellés, 2013), con ello, éste trabajo vendría a llenar un vacío en la investigación educativa, dado que no sólo aporta con un estudio novedoso al considerar el currículum prescrito y las visiones de los docentes en lo referente a una asignatura escolar, sino que también incorpora un concepto denominado “código disciplinar de la historia” que no ha sido utilizado por otros investigadores chilenos para abordar el currículum escolar, a diferencia del caso español, donde es ampliamente reconocido como un instrumento de análisis (Cuesta, 1993, 2002; Valls, 2002; Viñao, 2006).

Creemos que esta investigación a su vez posibilitará la reflexión académica junto con el desarrollo de futuras políticas curriculares, al visibilizar los elementos de continuidad anquilosados en nuestro currículum nacional, los cuales requieren de un cambio drástico frente al contexto actual de un país democrático, que presenta una tarea pendiente en lo que se refiere a la incorporación en el ámbito escolar de nociones como, la defensa de la pluralidad y de los derechos humanos (Magendzo y Toledo, 2009); el reconocimiento de identidades culturales e incorporaciones de nociones como la multiculturalidad e interculturalidad en espacios educativos locales (Turra, 2012, 2016).

Creemos que la participación de los docentes en nuestra investigación se constituye en uno de sus aspectos centrales, dado que podremos identificar las subjetividades propias del acto de enseñanza, visibilizando sus visiones en lo referente al código disciplinar de la historia. Cabe hacer notar que hasta ahora existen trabajos que dan cuenta de las disimetrías entre lo prescrito y lo que realiza el docente en el aula (Oliva, 2005; Magendzo y Toledo, 2013) pero no existen trabajos para el caso chileno que señalen las visiones o concepciones del profesorado en lo referente a la historia como asignatura escolar, la que incluso podría ser distinta a la que el profesor realiza en el aula junto con sus alumnos (Cuesta, 1993, 2002).

Consideramos que esta investigación será un aporte para los profesores de la asignatura de historia al visibilizar la situación en que se encuentra el código disciplinar en el currículo prescrito, sino también, en las posibilidades de cambio en las concepciones o visiones docentes, posibilitando con ello el desarrollo de prácticas profesionales más autónomas, donde la educación deja de estar al servicio de la tradición conservadora y comienza a dar cabida a visiones que amplían las posibilidades de comprensión e interpretación de los fenómenos histórico-sociales.

1.4. Preguntas de la investigación

¿Cómo se organiza y representa el código disciplinar de la historia a la luz de las renovaciones curriculares y las visiones docentes?

1.5. Objetivos del Estudio

Objetivo General

1.- Analizar los elementos de continuidad y cambio respecto al código disciplinar de la historia en la enseñanza media, desde las reformas curriculares recientes y las visiones de los docentes.

Objetivos Específicos

- 1.- Develar los componentes curriculares que promueven una persistencia del código disciplinar de la historia escolar bajo las reformas curriculares recientes.
- 2.- Develar los componentes curriculares que promueven una transformación del código disciplinar de la historia escolar bajo las reformas curriculares recientes.
- 3.- Indagar en las visiones docentes respecto al código disciplinar de la historia en relación a las reformas curriculares recientes.

1.4. Supuestos del estudio

Las transformaciones de la historia como asignatura escolar suponen un cambio curricular importante luego de recuperada la democracia en Chile, sin embargo, podrían existir persistencias en lo referente a la mantención del código disciplinar tanto en su currículum prescrito como también en las visiones de los docentes.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Si entendemos que el marco teórico “es un proceso y un producto. Un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema, y un producto que a su vez es parte de un producto mayor: el reporte de investigación” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006: 64) podemos señalar que se constituye en un elemento central del proceso investigativo, dado que no solo estaríamos revisando la literatura existente, sino que también, es una importante instancia de clarificación de teorías, conceptos, perspectivas teóricas y antecedentes en general, con ello, nos proporciona un momento clave para situarnos en un determinado campo de conocimiento (Hernández et al., 2006).

Nuestra investigación busca generar distintos puentes entre la educación y otras disciplinas como son la filosofía, sociología y la historia, nutriendo con ello nuestras posibilidades interpretativas. Hemos decidido subdividir el marco teórico en cuatro áreas temáticas siendo estas las siguientes:

- Currículum y teorías curriculares.
- Política educacional y curricular en Chile.
- La historia como disciplina escolar e historia del currículum.
- Estudios sobre las interacciones entre el currículum activo y preactivo en la historia como disciplina escolar.

2.1. Currículum y teorías curriculares

Lo primero a considerar es definir qué entendemos por currículum, lo que siguiendo a Grundy (1991) no sería un concepto sino una construcción cultural. De tal modo, “lo que cuenta como currículum, a lo que se refiere el término y lo que es y cómo debería ser aparece modelado por la historia. Tanto su teoría como su práctica están históricamente enmarcados” (Kemmis 1993, p.31). De lo anterior, podemos desprender una definición provisional propuesta por Sacristán (2010, p. 22) quien señala “currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica que se desarrolla durante la escolaridad”.

- Definición operativa del currículum: Marco / Base Curricular (decretos), programas de estudio, visiones del profesor sobre el currículum.

En lo referente al estudio sobre el currículum como disciplina de la educación son interesantes las propuestas provenientes desde la pedagogía crítica, dado que ven el ámbito del currículum y la pedagogía como un espacio de lucha política e ideológica, a diferencia de las visiones más tradicionales que consideran que éstas se encontrarían libres de toda subjetividad e intervención política (Apple, 1986, 1996; Freire, 1990; Giroux y Mc Laren, 1998; Bernstein, 1988).

Para el análisis de las teorías curriculares el trabajo clásico de Grundy (1991), titulado PRODUCTO O PRAXIS DEL CURRÍCULUM, se constituye en un libro esencial, dado que nos sitúa en un análisis del currículo desde una perspectiva neo-marxista, teniendo como eje articulador el pensamiento del filósofo de la segunda generación de “La Escuela de Fráncfort” Jürgen Habermas. La autora toma la idea de la “teoría de los intereses constitutivos del conocimiento” para darle forma a un marco analítico de las prácticas curriculares, partiendo de la noción de que los intereses del conocimiento serían orientaciones fundamentales de la especie humana, que cumplirían el rol de determinar qué es el conocimiento (Grundy, 1991). Así plantea la existencia de tres enfoques curriculares, el enfoque técnico, el enfoque práctico y el enfoque crítico o emancipatorio. Consideramos pertinente dar una breve descripción de cada uno de ellos. El primero, se caracterizaría por ser meramente mecánico, centrado en los programas de estudio, donde se establece un plan y un consecuente resultado, centrándose finalmente en un producto que sería el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, el enfoque práctico, se relaciona con la capacidad del docente de tomar el currículo prescrito y decidir a través de su juicio que acción emprender, adecuándose con ello a los contextos en los que le toca desarrollar su práctica. Por último, el enfoque crítico o emancipador tiene por objetivo una transformación de la conciencia del profesor y de los educandos, constituyéndose la pedagogía en una forma de praxis que implica tanto acción como reflexión permanente, actuando no sobre otros, sino con otros.

Una crítica a la obra de Grundy (1991) es el poco reconocimiento que le da al currículo prescrito dado que lo considera parte esencial del sistema de funcionamiento del enfoque técnico,

con ello cree poco pertinente estudiar los programas de estudio, centrando su atención sólo en el currículum activo. Frente a ello, nos sumamos a las palabras de Goodson (1991, p. 10) principal teórico de la llamada historia social del currículum, quien señala

“es políticamente ingenuo y conceptualmente inadecuado argumentar que -lo que importa es la práctica en el aula- (lo que sería tan desatinado como pretender mantener la política fuera de la educación). Así mismo es importante, y de modo especialmente obvio en este caso, comprender los parámetros anteriores para la práctica. No obstante, lo que debe quedar claro también es que las definiciones intelectuales que emanan del currículum escrito no son las únicas que tienen fuerza.”

Frente a lo anterior, se vuelve esencial considerar las investigaciones que reconocen la importancia del análisis histórico social al momento de aproximarse al estudio del currículum. Al respecto las siguientes investigaciones se constituyen en importantes obras de referencia Lundgren, (1992) *TEORÍA CURRICULAR Y ESCOLARIZACIÓN* y Kemmis (1993) *EL CURRÍCULUM: MÁS ALLÁ DE LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN*.

Lundgren (1992) propone entender el currículum entre el texto y el contexto, donde reconoce que el concepto de currículum implica tanto, cómo se organiza el conocimiento para su transmisión, cómo los fines de esa transmisión. De este modo, vincula desde una perspectiva marxista las relaciones de producción y el contenido del pensamiento humano, que da forma a lo que él denomina “código curricular”, los que serían un conjunto homogéneo de principios fundamentales según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión educativa. De lo anterior derivan distintos códigos curriculares, el “código curricular clásico” que va desde la antigüedad al renacimiento; el “código curricular realista” donde se incorporan nuevos elementos como las asignaturas, el que iría desde el siglo XVI al XVIII; el “código curricular moral” circunscrito al siglo XIX, cuyos pilares centrales eran la religión y la nación, cuya función respecto a la elite sería la formación de ciudadanos, mientras para los sectores populares se asociaría con la educación de masas, teniendo por objetivo el disciplinamiento de la población; y por último, el “código curricular racional” estaría vinculado a la industrialización, marcada por la entrada de la psicología en el ámbito educativo, sus ideas claves serán el individualismo, el pragmatismo y el racionalismo, la educación se convierte en instrumento de la diversificación del trabajo.

Falta en la propuesta de Lundgren (1992) el desarrollo de una alternativa frente al código curricular racional, el cual estamos seguro que presenta matices en su desarrollo histórico como bien lo desarrollan Stenhouse (1984) Grundy (1991) y Kemmis (1993), de igual forma se entiende tal opción del autor, dado que éste asocia las relaciones de producción con la formación de los códigos curriculares, no existiendo hacia 1991 (fecha original de publicación del libro) una alternativa exitosa y real frente al modelo capitalista de las sociedades industriales avanzadas.

La obra de Kemmis (1993) se sitúa desde el análisis de la teoría y metateoría (entendida ésta última como teorías sobre las relaciones entre la teoría y la práctica) del currículum, haciendo hincapié en lo que el currículum es y hace, donde la práctica del currículum se entiende como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social. Es por ello que considera como problema central de la teoría del currículum, las relaciones entre la teoría y la práctica y por otro, las relaciones entre sociedad y educación. Lo anterior no es antojadizo para el autor, dado que claramente se vislumbra la intención de ver en el currículum las posibilidades concretas de transformación de la educación y por ende de la sociedad.

Hacemos nuestras las palabras de Kemmis (1993) frente al objetivo de nuestra investigación al señalar

“el estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) a rachas, como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y cómo cambian el orden de los discursos y la ordenación de la vida social”.

Compartimos lo señalado por el autor, dado que creemos profundamente en la necesidad de desarrollar análisis históricos de las asignaturas escolares, dado que sabemos que sólo conociendo sus elementos constitutivos es posible evitar la perpetuación de nociones y conceptos claramente superados tanto en lo pedagógico como en lo historiográfico.

Por su parte la obra de Stenhouse (1984) INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM nos propone una interesante visión respecto al currículum al señalarnos la necesidad de que el profesorado confeccione y lleve a la acción el currículum, a través de la relación entre tres elementos básicos: a) el respeto a la naturaleza del conocimiento y su metodología, b) la toma en consideración del proceso de aprendizaje, c) el enfoque coherente del

proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. Con ello, el foco se encuentra en la práctica, como una instancia de reflexión permanente y de toma de decisiones por parte de los docentes, en base a dichas reflexiones Grundy (1991) analizará el enfoque práctico.

En lo referente a los estudios sobre el currículum es inevitable considerar el trabajo desarrollado en la década de los 70 por Bernstein (1988), quien en su ya clásico libro titulado *CLASES, CÓDIGO Y CONTROL* nos propone un análisis sobre el currículum todavía vigente en las sociedades en vías de desarrollo. En tal sentido, nos señala que éste siempre emerge desde una naturaleza social, en tanto que “cualquier currículum implica un principio o principios, por los que de todos los posibles contenidos de tiempo, a algunos se les da un status especial y entran en una relación entre sí abierta o cerrada” (Bernstein, 1988, p. 76). Para entender la cita anterior es necesario comprender que el autor define dos conceptos claves, por un lado, unidades (organización del tiempo en periodos definidos) y por otro, contenido (como se completa un periodo de tiempo en términos de un contenido dado) frente a ello plantea que el currículum se establece en torno a la relación entre unidades y contenidos, para lo cual luego considera que se pueden presentar de forma abierta o cerrada. Esto último determina tipos de currículum siendo uno de ellos el de colección caracterizado por una relación cerrada entre contenidos, determinando exámenes y otro integrado, donde los contenidos se mantienen en una relación abierta, no habiendo periodos fijos de tiempo. Lo anterior determina a su vez “códigos de conocimiento educativos” que pueden ser de colección caracterizados por estructuras escolares rígidas e integrados, caracterizados por estructuras escolares flexibles que posibilitan mayores niveles de autonomía escolar y horizontalidad en las relaciones de poder entre las autoridades del establecimiento y también entre los profesores y alumnos (Bernstein, 1988). La propuesta de Bernstein nos permite visualizar las posibilidades de cambio en el sistema educativo a través del currículum, o sea, el cambio curricular puede llevar a un cambio en la totalidad del sistema escolar.

Entre las investigaciones sobre el currículum cabe hacer mención a la obra de Magendzo (1986) *CURRÍCULUM Y CULTURA EN AMÉRICA LATINA* donde se presenta una crítica a la pedagogía por objetivos y a las nociones de uniformidad, obligatoriedad y supuesta flexibilidad en el currículum predominante en el continente, durante la década de los ochenta, postulando la necesidad de establecer lo que él denomina como currículum comprensivo, el que se

caracterizaría por una visión que hace propia la propuesta de Bernstein, de un currículum integrado que tendría por objetivo disminuir las brechas culturales que se presentan en la sociedad, todo ello a través de una contextualización permanente a la realidad socio-cultural de los educandos. Por otro lado, desde una perspectiva más global, la obra bajo la edición de Soto y Reveco (2004), **PROBLEMÁTICAS DEL CURRÍCULUM EDUCACIONAL HOY**, nos sitúa en el contexto actual de la disciplina, dándonos a conocer investigaciones de los principales curriculistas chilenos y sus diferentes ámbitos temáticos. Cabe considerar, que para nuestra investigación el primer capítulo cobra gran interés, dado que presenta una interesante síntesis sobre el desarrollo del currículum educacional y la implementación de diferentes enfoques para el caso chileno. Por último, siguiendo con la idea de poder aterrizar las teorías curriculares al caso chileno resulta interesante el trabajo de Valdés y Turra (2017) **RACIONALIDADES CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN HISTORIA EN CHILE**, quienes nos señalan que la formación inicial docente en historia se encuentra fuertemente marcada por formas tradicionales de enseñanza, predominando las racionalidades técnicas del currículum, donde los profesores en formación tienen un rol pasivo y receptor de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos.

2.2. La política educacional y curricular en Chile

Creemos de suma importancia dar cuenta del estado del arte en relación al desarrollo tanto de la política educacional como curricular en Chile, dado que nos proporcionan una serie de análisis exhaustivos sobre distintos procesos de reforma del sistema educacional y curricular en nuestro pasado reciente. Además, cabe hacer notar que éste tipo de análisis omiten el desarrollo histórico de los procesos de reforma, porque lo central no es cómo se comporta o desarrolla un fenómeno con el paso del tiempo, sino cómo se desarrolla en un momento específico dicho proceso de reforma.

Frente a ello se hace perentorio poder clarificar y conceptualizar las nociones de política pública, política educacional y política curricular. En tal sentido, podemos decir que el concepto de “política pública” se refiere a un conjunto de opciones colectivas e independientes que se asocian a decisiones tomadas por un gobierno y sus representantes, formuladas en áreas como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras (Espinoza, 2009). Del mismo modo, la “política educacional” incluiría “explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación

para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una teoría de la educación o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado” (Espinoza, 2009: 4). Por último, entendemos por “política curricular” lo señalado por Sacristán (1989: 129-130) quien nos dice que “es toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum, desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular.” A lo que agrega

“Es un aspecto de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo en esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el currículum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferentes tipos”

En lo referente a las investigaciones que tratan la política educacional bajo el periodo post-autoritario se encuentra el trabajo de Donoso (2005) REFORMA Y POLÍTICA EDUCACIONAL EN CHILE 1990-2004: EL NEOLIBERALISMO EN CRISIS, donde sostiene que los procesos de reforma presentan fuertes contradicciones entre los postulados pedagógicos y las nociones neoliberales respecto al sistema educacional lo que lleva a una crisis estructural que al parecer no tiene una salida clara bajo el modelo imperante. En una línea opuesta se encuentra el trabajo de Inés Picazo (2010) LA METAMORFOSIS DE LA REGULACIÓN PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN CHILE: HACIA UN ESTADO POST-NEOLIBERAL. Donde se señala que desde 1990 se produce un fenómeno de reinterpretación de las herencias institucionales de tipo autoritarias, emergiendo con ello nuevas ideas, configurándose así una metamorfosis en la regulación pública sobre educación a lo que denomina el Estado post-neoliberal. Respecto a éste considera que tiene cuatro objetivos principales en el ámbito educacional: el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, la participación de la familia y de la comunidad y el papel del Estado. Es inevitable citar un fragmento de sus conclusiones

“Desde los años 1990 y hasta la fecha, el mantenimiento del modelo económico neoliberal ha servido menos para reafirmar la primacía del mercado que para legitimar la importancia del papel del Estado en el campo de los social y de la educación en particular” (Picazo, 2010: 88).

Sabemos las dificultades que ha significado concretar cada reforma del sistema educacional heredado de la dictadura y creemos junto con Donoso (2005) que el modelo neoliberal le impide al estado contar con las herramientas necesarias para realizar un cambio sustancial y real en educación.

En lo referente a las relaciones entre políticas educacionales y políticas curriculares el trabajo de Oliva (2012) *DISPOSITIVOS DEL ORDEN NEOLIBERAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA RECIENTE. IMPERATIVOS PARA QUIEN OSA ENSEÑAR*, da cuenta de los elementos de continuidad entre las reformas educacionales y curriculares de los años 1965 1981, 1998, 2009 y 2013, donde la pedagogía por objetivos, la enseñanza programada, la tecnología educativa, el conductismo y el modelo técnico en la formación del profesorado se ha mantenido prácticamente incólume, lo que lleva a la autora señalar que el currículum técnico heredado de la reforma educacional de Eduardo Frei del año 1965 va a posibilitar la consolidación posterior del modelo neoliberal en educación. Creemos que es un tanto apresurada su conclusión, dado que la reforma del año 1965 no aspiraba a los mismos objetivos que los de la dictadura militar en lo referente al tipo de sujeto a formar, donde, por ejemplo, los programas de educación de adultos estaban al servicio de las organizaciones de base, posibilitando el fortalecimiento de las organizaciones populares (Echeverría y Hevia, 1981). También desde una perspectiva diferente a la de la autora recién comentada, se sitúa la investigación de Gysling (2007) titulada *CURRÍCULUM NACIONAL: DESAFÍOS MÚLTIPLES* quien nos señala la importancia de comprender el contexto de producción de los procesos de reforma de los años noventa donde se debía llegar a altos niveles de consenso para concretar las conocidas reformas curriculares para básica en 1996 y media en 1998, sabiendo además que la LOCE le quitaba al Ministerio de Educación el control del proceso de reforma curricular dado que las propuestas se debían presentar al Consejo Superior de Educación,² aprobando desde entonces los instrumentos curriculares. Por otro lado, la autora propone una serie de reformas, como son, que se responda a los requerimientos de poblaciones específicas; modernizar el currículum centrándolo más en los aprendizajes y menos en los contenidos; mejorar la articulación entre ciclos y niveles; generar un mecanismo conocido y permanente de actualización curricular. Otra investigación de Gysling (2016) *20 AÑOS DE LA REFORMA CURRICULAR* si bien presenta un análisis similar al anterior

² El Consejo Superior de Educación, se conoce en la actualidad con el nombre de Consejo Nacional de Educación.

en lo referente a las dificultades para los gobiernos post-autoritarios de incorporar transformaciones en los procesos de construcción curricular. Por otra parte, nos parece bastante interesante al momento de analizar el contexto y las limitaciones que presentó el proceso de ajuste curricular en el año 2009, junto con evidenciar la presencia de una tradición enciclopedista evidenciada en la mantención de la pedagogía por objetivos e indicadores de evaluación. En una línea similar a las anteriores se encuentra el trabajo de Espinoza (2014) CAMBIOS RECIENTES AL CURRÍCULUM ESCOLAR: PROBLEMÁTICAS E INTERROGANTES esta investigación tiene el mérito de ocuparse tanto de las reformas curriculares como de sus respectivos ajustes, dando cuenta de lo confuso que es para los docentes comprender por qué se cambian permanente los programas de estudio, explicándolo de forma simple y amena, con lo que se constituye en un muy buena guía al momento de comprender el sentido que tiene la vigencia de los distintos instrumentos curriculares. A esto último se suman una serie de interrogantes planteadas por la autora que se relacionan con la imposibilidad de implementar correctamente el currículum escolar.

Desde la perspectiva de la ciencia política la investigación de Picazo (2007) LA REFORMA DEL CURRÍCULO ESCOLAR EN CHILE: ENTRE TENSIONES CREADORAS Y CONSENSO NECESARIO nos propone un análisis detallando del proceso de reforma de los años noventa, dando cuenta de la necesidad de generar consensos en el contexto de transición a la democracia. Con ello, centra su atención en el proceso reformista liderado por el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, y las distintas comisiones para la reforma del currículum nacional, para lo cual se consideró, por un lado, la construcción de consenso interior a través de foros de discusión liderados por el investigador José Joaquín Brunner, junto con asegurarse la pluralidad ideológica de dichos encuentros. En una línea similar, se encuentra el trabajo de Cox (2006) CONSTRUCCIÓN POLÍTICA DE REFORMAS CURRICULARES: EL CASO DE CHILE DE LOS NOVENTA quien señala los distintos momentos del proceso reformista, dando cuenta de los comités técnicos y foros que posibilitaron la reforma, donde reconoce que se constituyó en un proceso de construcción política. Del mismo modo señala que con el paso del tiempo va aumentando la capacidad institucional para diseñar y desarrollar el currículum, constituyéndose en un proceso de experiencia acumulativa, posibilitando mejoras a futuro. Otro trabajo de Cox (2011) CURRÍCULO ESCOLAR DE CHILE: GÉNESIS, IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO se caracteriza por presentar de modo ordenado las distintas etapas que posibilitaron la reforma de los noventa a la que se suma

una descripción del proceso que dio forma a los ajustes del 2005 y 2009, constituyéndose esto último, en el aspecto más novedoso respecto al trabajo señalado anteriormente.

2.3. La historia como disciplina escolar e historia social del curriculum.

Es fundamental especificar la diferencia entre la historia académica y la historia como disciplina escolar, dado que ésta última presenta sus propias lógicas y ritmos de funcionamiento, enmarcado en el espacio definido por la escuela. Podemos señalar de modo preliminar que se constituye en un “proceso de disciplinarización” o transformación de un saber en objeto de enseñanza” (Viñao, 2006, p 255). Es interesante señalar que lo que entendemos hoy por disciplina escolar es bastante reciente, dado que como nos señala Chervel (1991, p. 60).

“el termino disciplina y la expresión disciplina escolar sólo designaba hasta finales del siglo XIX, la policía de los centros docentes, la represión de las conductas susceptibles de alterar el orden establecido y aquella parte de la educación de los alumnos que debía contribuir a ello”.

Entonces la concepción de disciplina escolar como contenidos de la enseñanza deberá esperar hasta los primeros años del siglo XX (Chervel, 1991). Por su parte, Goodson (2003, p. 87) se pregunta ¿Qué son las disciplinas escolares? Señalando que “no son entidades monolíticas sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que a través de la controversia y el compromiso influyen en la dirección del cambio.” En relación a lo anterior, Goodson (2003) establece tres tipos de tradiciones en lo referente a las materias escolares: “la académica”, de índole preparatoria y propedéutica, más científica y descontextualizada; “la utilitaria” con énfasis en las habilidades básicas y dirigida hacia salidas laborales; “la pedagógica” preocupada con el desarrollo de los niños y de conectar las disciplinas con los alumnos. De lo anterior se desprenden consecuencias bastante importantes para la práctica docente, donde la tradición “académica” se caracterizaría por la formación de especialistas sin pedagogía, mientras la utilitaria y pedagógica determinarían profesores con alta preparación en pedagogía, pero pocos conocimientos en lo referente a la disciplina.

Teniendo claro el concepto de disciplina escolar, es importante preguntarnos ¿Cuándo la historia pasa a transformarse en una asignatura escolar en Chile? Es posible señalar que en el año 1843 la historia fue considerada una asignatura escolar en el marco curricular para la

enseñanza secundaria, donde se asumió que la historia sería un soporte importante en la formación de la elite política chilena del siglo XIX, cuya concepción predominante de la enseñanza de la historia se basaría en las ideas de nación y progreso indefinido (Zúñiga, 2015).

Nuestra investigación tiene por objeto desarrollar una historia social del currículum, que considere tanto el análisis de los procesos de reforma curricular recientes, como determinar las concepciones de los profesores al respecto. Una primera aproximación a ésta temática tiene relación con delinear las dos principales líneas con que se inició en la década de los ochenta la llamada “historia del currículum” así tenemos por un lado la corriente inglesa liderada por los trabajos de Goodson (1991, 1995, 2003) y por otro la corriente francesa, liderados por los trabajos de Julia (1995) y Chervel (1991).

Partiremos considerando la obra clásica de Goodson (1995) quien en su libro titulado HISTORIA DEL CURRÍCULUM. LA CONSTRUCCIÓN DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES nos da cuenta de sus principales aportes a esta línea de investigación. En tal sentido, busca explicar cómo las disciplinas escolares o también llamadas asignaturas, dan cuenta de cómo se han constituido en mecanismos tanto para designar y diferenciar a los alumnos como a los profesores, ofreciendo así la posibilidad de analizar las complejas relaciones entre la escuela y la sociedad. Es importante señalar que ha sido desde la sociología del currículum el punto de inicio por el cual Goodson (1991, 1995) propone su historia social del currículum, elemento diferenciador con el caso francés que viene desde el ámbito de la historiografía cultural francesa (Viñao, 2006). Es posible señalar algunos de los objetivos centrales de la historia social del currículum: a) Examinar, poner a prueba y contribuir a la teoría pedagógica; b) Deberá ocuparse, quizá por encima de todo, de la impresión del proceso interno de la definición, la acción y el cambio del currículum; c) Se necesita de un dialogo entre historiadores de la educación y especialistas en el currículum, requiriéndose que estos últimos emprendan la tarea de empezar a aprender y a practicar las habilidades del historiador (Goodson, 1995).

Siguiendo con Goodson (1991) LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULUM POSIBILIDADES Y ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM da cuenta de una defensa respecto al estudio del currículum preactivo, dado que considera que “la

definición del currículum escrito ofrecen la evidencia palpable, pública y documental de la perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización” (Goodson, 1991, p.7) Frente a ello, se reconoce las interacciones entre el pasado y presente en la estructura del currículum, además de asumir que existe una necesidad de reconocer parámetros anteriores para el desarrollo de la práctica curricular. (Goodson, 1991). Por su parte establece dos motivos que lo llevan a ocuparse del currículum preactivo.

“El primero es que el estudio del conflicto sobre la definición preactiva del currículum escrito aumentará nuestra comprensión de los intereses e influencias que actúan a este nivel. El segundo, que dicha comprensión estimulará nuestro conocimiento de los valores y objetivos representados en la escolarización y de la forma en que la definición preactiva puede establecer parámetros para la realización y negociación interactiva en el aula y en la escuela.” (Goodson, 1991, p. 11).

Por otro lado, la corriente francesa en lo referente a la historia de las disciplinas escolares se ubicaría en el desarrollo de la nueva historia cultural, constituyéndose entre las temáticas centrales de esta línea de investigación, la llamada “cultura escolar”, término clarificado y usado tanto por Julia (1995) como por Chervel (1991). En este sentido, la cultura escolar estaría formada por un “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos” (Julia, 1995, p. 132). Por su parte, Chervel (1991) considera que la cultura escolar alude, no a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que se puede llegar a adquirir solo en el espacio escolar. Como nos señala Viñao (2006).

“la institución escolar no se limita, pues, a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia. Una de estas creaciones propias, resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimiento, son las disciplinas escolares”.

Es posible identificar algunos aspectos centrales de la obra de Julia (1996) CULTURA ESCOLAR COMO OBJETO HISTÓRICO donde hace un análisis de la cultura escolar desde el siglo XVI al XIX, poniendo énfasis, no en los textos normativos comúnmente sobrevalorados, que hacen de la cultura escolar algo aislado, inmune a las contradicciones del mundo exterior. Es por ello, que propone centrarse en el funcionamiento interno de la escuela desde el análisis de la historia de las disciplinas escolares, intentando comprender las prácticas docentes, junto con las

finalidades de las disciplinas escolares. En una línea similar se sitúa la obra de Chervel (1991) HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES REFLEXIONES SOBRE UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN quien nos señala que la sociedad impone una serie de objetivos a la escuela sobre lo cual se fundamenta su construcción y transformación histórica. En este sentido, las disciplinas escolares, se constituyen en los motores de la escolarización interviniendo además en la historia cultural de una sociedad.

El desarrollo de la historia del currículum también ha tenido un amplio desarrollo en Estados Unidos con la presencia de connotados investigadores como Franklin (2006, 2007) Popkewitz (2007b, 2009, 2010) que presentarían en común la preocupación por los sistemas racionales que ordenan y clasifican los objetos de la escolarización, nociones como niñez, materias escolares, teorías de la enseñanza y aprendizaje. El énfasis en el currículum estaría justamente en sintonía con el problema del conocimiento y del razonamiento en las escuelas (Popkewitz, 2007a).

Nos centraremos en los trabajos principales de los autores anteriormente señalados, el tal sentido la obra de Franklin (2006) LO QUE ENSEÑAN LAS ESCUELAS: UNA HISTORIA SOCIAL DEL CURRÍCULUM EN LOS ESTADOS UNIDOS DESDE 1950, se explora la interconexión entre las diversas propuestas en lo referente a lo que se debía enseñar en las escuelas, dando cuenta de lo que finalmente ocurría cuando se trataba de poner en práctica esas recomendaciones. La discusión gira entre dos propuestas reformistas una “centrada o ajustada a la vida” y la otra “centrada en las disciplinas”, las primeras entendían el currículum como un ámbito acorde a los intereses, hábitos y necesidades de los alumnos, por su parte el otro modelo se caracterizaba por hacer de las disciplinas escolares un símil de los métodos de las disciplinas académicas, con ello la escuela sería el lugar donde se formarían los futuros científicos. Todo ello, en un contexto de Guerra Fría en la que había que demostrar el dominio en todas las áreas de la vida social, así el currículum se ponía fuertemente al servicio de los intereses del Estado. En un sentido similar se encontraría la obra de Popkewitz (2007) LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM: LA EDUCACIÓN EN LOS ESTADOS UNIDOS A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX, COMO TESIS CULTURAL ECERCA DE LO QUE EL NIÑO ES Y DEBE SER, nos señala que la escolarización y las ciencias se acoplaron a través de un flujo discontinuo de hechos, ideas, instituciones y narrativas, con ello la educación y sus ciencias se vieron representadas por una serie de prácticas tanto en Europa como en Estados

Unidos, en un contexto en que se veía la escolarización como un tema de salvación para la modernidad, dado que es el niño el que se convertiría en el futuro ciudadano cosmopolita. El proceso de construcción de una nueva sociedad iba aparejado de la construcción de un nuevo niño, donde la psicología del desarrollo cumplió un rol esencial dado que sus premisas delinearon lo que era y debía ser un niño. Otro interesante trabajo del autor donde se profundizan aún más las ideas señaladas es el libro titulado *EL COSMOPOLITISMO Y LA ERA DE LA REFORMA ESCOLAR*, en éste analiza las reformas educativas de los siglos XX y XXI en Estados Unidos, a través del concepto cosmopolitismo, ideal de la ilustración que considera que la educación es la mejor manera para dar forma a personas racionales y libres de determinismo, lo que va aparejado con una definición de lo que significa ser niño y cómo debe ser éste. Frente a lo anterior, va quedando claro quienes no cumplirían con los requisitos esenciales de ese deber ser.

Pasaremos a dar cuenta de las principales investigaciones que se han desarrollado en España en lo referente a la historia social del currículum (Cuesta, 1993, 2002; Valls, 1999, 2002; Viñao, 2006) el que presentaría unos años de retraso respecto al resto de los países comentados anteriormente (Viñao, 2006) no por eso ha dejado de ser prolífica la investigación en estas temáticas. En éste sentido, ha sido específicamente el trabajo de Cuesta (1993) desde donde hemos tomado el concepto de “código disciplinar de la historia” que tendría en palabras del autor sus bases en el “código curricular” de Lundgren, pero a diferencia de éste último, el código disciplinar estaría constituido por las persistencias en los modos de pensar y enseñar la historia que vienen desde el siglo XIX, con lo cual es posible apreciar las transformaciones ocurridas en ésta disciplina escolar, convirtiéndose con ello en un instrumento de análisis al servicio del investigador. En síntesis, el autor señala que:

“el código disciplinar de la historia se configura como parte integrante de la cultura escolar, y plasma una duradera tradición social que cobija los discursos, los contenidos y las prácticas de la educación histórica; es un producto social que, a su vez, produce realidades socioculturales específicas” Cuesta (2002, p. 29).

Definición operativa de código disciplinar de la historia: Visión tradicional, objetivista, nacionalista y no interpretativa de la historia, prácticas didácticas tradicionales (memorística y centrada en la enciclopedia).

Las investigaciones de Cuesta (1993) en lo referente a la historia social del currículum dan cuenta de dos ámbitos centrales, por un lado, el desarrollo histórico de la construcción curricular de la asignatura de historia en España y por otro el desarrollo de la profesión docente desde una perspectiva histórica que incorpora la situación actual de los profesionales de la educación. Desde esta perspectiva de análisis, su obra titulada LA HISTORIA COMO PROFESIÓN DOCENTE Y COMO DISCIPLINA ESCOLAR EN ESPAÑA, es una buena síntesis de sus trabajos iniciales, donde desarrolla los fundamentos que dieron forma a la constitución de la historia como una disciplina escolar en España, las que reconoce como “construcciones históricas socialmente condicionadas y producidas”. En tal sentido, se aborda la génesis de los contenidos a través de los documentos oficiales, lo que identifica con los “textos visibles” del código disciplinar, y por otro lado, da cuenta del proceso de profesionalización de los docentes de historia, pudiendo así desentrañar algunos elementos que han influido en la formación de la historia como disciplina escolar. Siguiendo con Cuesta (2002) en su investigación titulada EL CÓDIGO DISCIPLINAR DE LA HISTORIA ESCOLAR EN ESPAÑA: ALGUNAS IDEAS PARA LA EXPLICACIÓN DE LA SOCIOGÉNESIS DE UNA MATERIA DE ENSEÑANZA, nos presenta el potencial heurístico del concepto “código disciplinar” aplicado al estudio de la enseñanza de la historia como materia escolar, dando cuenta a través de una periodización los avances y retrocesos en la mantención o actualización del código disciplinar. Junto a ello, le asigna una gran importancia al estudio de la profesionalización de la enseñanza, donde ve en los docentes elementos claves de la configuración, reproducción y transmisión del código disciplinar de la historia. Con lo anterior, los discursos y prácticas propios del código disciplinar se pueden sintetizar en los siguientes conceptos: arcaísmo, nacionalismo, elitismo y memorismo.

Siguiendo con una línea similar, Valls (2002) propone un análisis de la historia del currículum centrada en los manuales escolares para la enseñanza de la historia, donde identifica los procesos de pedagogización de los textos escolares, haciéndolos mucho más didáctico para los estudiantes, además de la incorporación de la historia regional, la aplicación de las técnicas de investigación históricas para la enseñanza escolar. Todo ello, en un contexto de reformas educativas ocurridas en los últimos años en España. De igual modo, el autor nos señala que persistirían elementos tradicionales asociados con las grandes editoriales quienes acomodan los textos escolares a los gustos e intereses de los docentes lo que a veces no coincidiría con las intenciones de reforma.

Frente a lo anterior, es fundamental presentar algunos trabajos que se ocupan de las dimensiones de análisis del código disciplinar de la historia escolar. Las dimensiones consideradas para esta investigación son las siguientes: 1) *Concepción del tiempo histórico*; 2) *Contenido del relato histórico*; 3) *Sujetos históricos*; 4) *Concepción didáctica*.

1) *Concepción del tiempo histórico*.

En lo referente al análisis de la temporalidad en el ámbito escolar los trabajos de Pagès y Santisteban se constituyen en una importante vía de acercamiento a la incorporación al aula de aspectos teóricos propios de la historia académica y las ciencias sociales, que vendrían a superar formas tradicionales de entender la historia escolar y su enseñanza. En tal sentido, la investigación de Pagès y Santisteban (1999) *LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO HISTÓRICO: UNA PROPUESTA PARA SUPERAR VIEJOS PROBLEMAS*. Nos señala la necesidad de incorporar el análisis de la temporalidad en la didáctica de la historia, para así superar las formas tradicionales de entender su enseñanza. Donde se busca reflexionar desde los nuevos aportes de las ciencias sociales y propuestas didácticas recientes, centrando su propuesta en: las cualidades del tiempo, delimitación de la comprensión del tiempo, categorías de la temporalidad humana, el cambio y la continuidad, por último, el dominio y gestión del tiempo. En una línea similar otro trabajo de los autores es (2010) *LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA*. En éste se proponen destacar el papel de la enseñanza del tiempo histórico en la didáctica de la historia, proponiendo un modelo conceptual que favorezca su incorporación en la enseñanza primaria. Todo ello teniendo por objetivo aumentar el nivel de significación para los estudiantes, constituyéndose en herramientas que les permitan intervenir en el futuro de un presente.

En una línea similar a la anterior el trabajo de España, Foresi y Sanjurjo (2014) *LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA MEDIA*. Nos presentan los principales avances en lo referente a la enseñanza del tiempo histórico como como superación de la tradición positivista, donde se propone la integración entre periodizaciones e interpretación histórica, la simultaneidad de los procesos, los ritmos y velocidad que el tiempo lineal no logra abarcar y los diseños temáticos en el currículum que ayudarían a superar las periodizaciones tradicionales.

2) *Contenido del relato histórico*

En lo referente al contenido del relato histórico nos hemos centrado en las investigaciones que den cuenta del predominio del Estado Nación como materia de enseñanza escolar, junto con las formas de legitimación de una historia oficial de tipo estatista.

Al respecto el trabajo de Santibáñez (2013) PROFESORES DE HISTORIA E HISTORIOGRAFIA ESTATISTA: CONSIDERACIONES BÁSICAS PARA LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN HISTORIA. Nos propone una investigación que cuestiona no sólo los supuestos de la educación sino también los de la historiografía, en el modo que podrían estar favoreciendo a la reproducción de una ideología estatista que invisibiliza la diferencia y hegemoniza la cultura a través de la legitimación de saberes revestidos con la “objetividad histórica”. Nos propone superar la mirada estatista a través de la posición estratégica del profesorado quien tiene la capacidad de sabotear las parcelas de reproducción de la hegemonía estatal. Creemos que la propuesta es interesante, pero adolece de realismo en su posible aplicación dado que el sistema educativo chileno se encuentra sometido a una serie de instancias de control que favorecerían la perpetuación de dicha ideología estatista.

Desde una perspectiva crítica de la enseñanza de la historia el trabajo de Rodríguez (2009) ¿QUÉ HISTORIA PARA QUÉ CIUDADANÍA? LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN BASICA EN MÉXICO. Nos propone un análisis de los procesos sociales de construcción de ciudadanía desde la historia como disciplina escolar. Permitiendo reconocer así sus fines, utilidades y límites desde una perspectiva histórica, en pos de la construcción de una ciudadanía activa preocupada tanto de sus derechos como de sus obligaciones para con la sociedad. En una línea similar a la anterior el trabajo de Castro (2014) LA HISTORIA NACIONAL CUESTIONADA: INTERCULTURALIDAD PARA UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN CLAVE LATINOAMERICANA. Nos presenta la necesidad de que la enseñanza de la historia nacional debe adecuarse a las transformaciones demográficas y culturales sufridas en las últimas décadas. Con ello, el currículum debe ser entendido en clave latinoamericana tanto por los documentos curriculares como en las prácticas docentes, posibilitando una enseñanza intercultural que promueva la valoración de las diferencias.

Por su parte el trabajo de Mondaca, Rivera y Aguirre (2013) LA ESCUELA Y LA GUERRA DEL PACÍFICO. PROPUESTA DIDÁCTICA DE HISTORIA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS TRANSFRONTERIZOS DEL NORTE DE CHILE. Presenta entre sus argumentos la mantención de una serie de ritos cívico-militares en la educación chilena, promoviéndose un nacionalismo exacerbado en profesores y estudiantes, fomentado por el currículum y los textos de estudio. Frente a lo anterior se propone una educación inclusiva en contextos transfronterizos, basado en un análisis crítico de los documentos oficiales. Creemos que la propuesta es interesante, pero consideramos que sería insuficiente, dado que el tema de la enseñanza de la guerra en el espacio escolar debe considerar una perspectiva histórica del currículum que permita evaluar los avances y persistencias en el tratamiento de dicha temática.

En relación al predominio de un relato basado en la construcción y desarrollo del Estado Nación se vuelve necesario dar cuenta de la identidad nacional como forma de legitimación del Estado a través del currículum escolar. En tal sentido la obra de Carretero (2007) DOCUMENTOS DE IDENTIDAD. LA CONSTRUCCION DE LA MEMORIA HISTÓRICA EN UN MUNDO GLOBAL. Señala la importancia que tiene la construcción de una memoria colectiva en la enseñanza de la historia escolar. Con ello, los héroes, los rituales patrióticos y los libros de textos se constituyen en verdaderos “documentos de identidad” al interior del espacio educativo en países como Argentina, México, Alemania, España, Estados Unidos y Japón. Donde se va perfilando una clara línea divisoria entre un “nosotros” y un “ellos” lo que favorece a distintas formas de exclusión. En una línea similar se encuentran los trabajos de Turra (2012, 2017) caracterizados por un análisis de la identidad nacional en su relación de conflicto con el “otro” indígena, el que se ve sometido a diferentes formas exclusión identitaria desde el sistema educacional chileno. En su trabajo titulado CURRÍCULO Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN CONTEXTOS INDIGENAS CHILENOS. Da cuenta de la producción y definición curricular de la asignatura de historia en un contexto indígena intercultural, donde se aprecia la exclusión de los saberes culturales mapuches en los contenidos escolares, desaprovechando la facultad que tienen los establecimientos educacionales de crear programas propios que favorecerían a la integración de la cultura mapuche en la educación formal. Por su parte, el texto de Turra, Catriquir y Valdés (2017) LA IDENTIDAD NEGADA: HISTORIA Y SUBALTERNIZACIÓN CULTURAL DESDE TESTIMONIOS ESCOLARES MAPUCHES. Nos presenta una indagación en perspectiva histórica respecto a las experiencias

escolares de personas mapuches, donde se presentarían situaciones de agravio y discriminación en la enseñanza de la historia escolar junto con expresiones de resistencia a sus respectivas construcciones discursivas.

Por otro lado, creemos necesario presentar algunas investigaciones que han teorizado respecto a la identidad nacional como construcción cultural, en este sentido, la obra Anderson (2011) *COMUNIDADES IMAGINADAS*, se vuelve una obra central, dado que nos muestra cómo la nación y el nacionalismo son un producto de la modernidad y cuáles fueron los elementos que confluyeron para su nacimiento como constructo cultural. Con ello, la nación sería “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana.” Se imagina limitada porque se encuentra adscrita a un territorio específico y soberana, porque en el siglo XVIII bajo la ilustración y la revolución estaba destruyendo la legitimidad de los reinos dinásticos. En una línea similar el trabajo de Subercaseaux (1999) *CAMINOS INTERFERIDOS: DE LO POLÍTICO A LO CULTURAL. REFLEXIONES SOBRE LA IDENTIDAD NACIONAL*. nos presenta las distintas concepciones y posturas respecto a la “identidad” y “nación”. En tal sentido, nos presenta las principales características de la concepción tradicional de la identidad nacional entre las cuales podemos considerar que implica siempre continuidad y preservación de ciertos rasgos del pasado, viéndose siempre amenazada por aquello que implica ruptura, pérdida de raíces, o sea, el cambio y la modernidad. Se sustenta en un discurso esencialista, que considera su formación como un proceso natural, claramente pre-discursivo donde predomina la homogeneidad cultural. Por su parte, la concepción crítica de la identidad nacional, la entiende como un proceso de construcción y reconstrucción permanente de la nación como una comunidad imaginada, la que es caracterizada como discursiva, apuntando a la desustancialización del concepto de nación. Por otro lado, desde un análisis histórico de la noción de identidad nacional, la investigación de Correa (2009) *IDENTIDAD Y GLOBALIZACIÓN*. Nos propone un análisis de las distintas concepciones de la identidad nacional, desde sus formas tradicionales hasta las visiones críticas actuales, aplicándolas a casos puntuales de la historia nacional, buscando generar una visión identitaria plural y dinámica que permita definirnos como una comunidad de ciudadanos.

3) *Sujetos históricos*

En lo referente a la existencia de diversos sujetos históricos en la enseñanza de la historia escolar, es interesante constatar la existencia de una serie de trabajos que han buscado problematizar la presencia de mujeres, jóvenes, niños e indígenas en el currículum prescrito para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Respecto a la historia de las mujeres en el currículum escolar chileno, el trabajo de Francke y Ojeda (2013) HISTORIOGRAFÍA E HISTORIA DE MUJERES: ESTRATEGIAS PARA SU INCLUSIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN MEDIA CHILENA. Nos aproxima a una propuesta de inclusión de la historia de género, propia de la investigación académica, al ámbito escolar, el cual se ha caracterizado por omitir o invisibilizar una serie de procesos en que lo femenino ha sido fundamental. La propuesta busca adecuarse a los objetivos planteados en los programas de estudio para fomentar una historia escolar más inclusiva. En una línea similar para el caso español la investigación de Sant y Pagès (2011) ¿POR QUÉ LAS MUJERES SON INVISIBLES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA? Nos da cuenta de algunas posibles razones que llevan a invisibilizar a las mujeres en el currículum escolar español. En tal sentido el predominio de una historia centrada en la historia política se constituiría en una de las principales causales, volviendo a lo femenino “personajes secundarios” en la historia, a lo que se suman libros de textos que prácticamente no incorporan la historia social. De este modo la mujer aparece despersonalizada, con solo dos roles principales: mujeres masculinizadas y mujeres víctimas, cuyos ejemplos representativos son las *vamp* y las vírgenes; las brujas y las princesas. Por su parte, al igual que el trabajo anterior se proponen estrategias didácticas que permiten su incorporación en el currículum escolar.

Respecto a la historia de la infancia y juventud en la historia escolar de Chile, el trabajo de Pinochet y Pagès (2016) ¿CUÁL ES EL PROTAGONISMO DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS JÓVENES EN EL CURRÍCULUM DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES DE CHILE? EL IMPACTO DEL CURRÍCULUM EN LAS IDEAS DE LOS NIÑOS Y DE LOS JÓVENES SOBRE SU PROTAGONISMO EN LA HISTORIA. Nos señala, la ausencia y presencia de la infancia y la juventud en el currículum escolar, a través de un análisis que buscó contrastar el

currículum chileno con las ideas y representaciones de estudiantes chilenos sobre su protagonismo en la historia escolar.

4) *Concepción didáctica.*

En lo referente a las investigaciones que den cuenta de las concepciones didácticas predominantes en Chile, el trabajo de Toledo y Gazmuri (2009) **OBEDIENTES MEMORIONES O REFLEXIVOS PENSANTES: TENSIONES ENTRE OBJETIVOS IDENTITARIOS Y COGNITIVOS EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE DE CHILE EN 6° AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA.** Se constituye en un interesante análisis de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, donde se verifica la interacción entre la denominada Enseñanza Tradicional de la Historia caracterizada por el predominio de un discurso nacionalista y patriótico, basada en un aprendizaje memorístico, y objetivista del pasado. Por su parte, las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia, tienen su origen en el desarrollo de la historiografía y las ciencias de la educación, se aleja de concepciones esencialistas de la nación, se busca el desarrollo del pensamiento en los estudiantes y se ocupa de la comprensión de procesos históricos por sobre los acontecimientos. Dichas concepciones se presentarían tanto en el currículum oficial como en las concepciones de los profesores. Desde una perspectiva diferente se encuentra el trabajo de Oliva (2005) **DISIMETRÍAS ENTRE INTENCIONES Y REALIZACIONES EDUCATIVAS. UNA EXPRESIÓN EN LA ACTUAL REFORMA DEL CURRÍCULUM EN CHILE,** nos da a conocer las diferencias entre el currículum prescrito y lo que termina dándose en la sala de clase, produciéndose lo que la autora denomina como “fetichismo del currículum prescrito”, donde supuestamente la dimensión normativa del currículum transformaría la práctica docente, ocurriendo finalmente todo lo contrario en la realidad escolar de nuestro país. Por su parte, el trabajo de Sagredo y Serrano (1996) **UN ESPEJO CAMBIANTE: LA VISIÓN DE LA HISTORIA DE CHILE EN LOS TEXTOS ESCOLARES.** Nos propone una síntesis histórica de la enseñanza de la historia en Chile, durante los siglos XIX y XX, teniendo como eje los objetivos asignados a la enseñanza de la historia y el enfrentamiento en el siglo XX entre concepciones tradicionales y contemporáneas.

Creemos interesante dar a conocer algunas investigaciones en lo referente a la historia del currículum en Chile, entre las cuales encontramos los trabajos de Reyes (2013, 2002) quien nos presenta los procesos de construcción curricular en la asignatura de historia, poniendo énfasis en

los periodos autoritarios y post-autoritario. En su trabajo titulado *A 40 AÑOS DEL GOLPE DE ESTADO: EL DEBATE CURRICULAR INACABADO*. Nos señala cómo se ha mantenido una herencia autoritaria en la historia oficial post-dictadura, que niega hasta conceptualmente su existencia, denominando al periodo, régimen militar, situación que ha sido propiciada por presiones desde políticos de derecha, hasta historiadores conservadores como Gonzalo Vial y Sergio Villalobos, quienes defienden la idea de una historia y un currículum objetivo. En una línea similar a la anterior *¿OLVIDAR PARA CONSTRUIR NACIÓN? ELABORACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN EL PERIODO POST AUTORITARIO*. Nos presenta cuales fueron los objetivos de la enseñanza de la historia en distintos momentos desde el siglo XIX hasta el siglo XX, poniendo énfasis en la dictadura militar, donde para ésta última concluye

“El proceso de reestructuración curricular de Historia durante la dictadura tuvo, en definitiva, la función no solo de justificar un nuevo orden Autoritario sino dar coherencia a todo un engranaje social, económico y cultural que se iba consolidando al alero de la Junta” (Reyes, 2002).

Para el periodo post-autoritario plantea una interesante crítica a la forma en que se han seleccionado los contenidos, donde ideas como: la inevitabilidad del golpe de Estado, la centralidad otorgada al proyecto económico emprendido por la dictadura, la noción de Reconciliación Nacional y el modo como es abordado el tema de los derechos humanos, dejan todavía abierto el debate, sobre qué se debe enseñar en lo referente a nuestro pasado reciente y a quiénes incluir en el proceso de construcción de los programas de estudio.

Por su parte el trabajo de Zuñiga (2015) *¿CÓMO SE HA ENSEÑADO LA HISTORIA EN CHILE?* Da cuenta de los antecedentes históricos de la enseñanza de la historia en Chile desde sus orígenes como asignatura en 1843 hasta el año 1980, lo que le permite definir la enseñanza de la historia como empoderante u opresiva, dependiendo de las ideologías que la han sustentado. Por otra parte, nos señala que el enfoque tradicional ha predominado en las aulas chilenas, donde la historia como asignatura escolar ha enfatizado en actividades centradas en los docentes y en la repetición o memorización de contenidos.

Por su parte, Henríquez (2011) *UN BALANCE PROVISIONAL DE LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN CHILE EN LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS* nos presenta un exhaustivo trabajo respecto a las principales investigaciones sobre la historia como asignatura escolar, considerando cuatro tópicos centrales, la historia de la enseñanza de la historia, usos y funciones de la historia en la escuela durante los siglos XIX y XX, la enseñanza de la historia y el aprendizaje histórico. Con ello nos señala:

“la enseñanza y el aprendizaje de la historia ha sido un ámbito fértil de debate entre profesores/as, historiadores/as, políticos y reformadores curriculares dado el interés estratégico de la historia escolar. (...) Sin embargo, a diferencia de otros países latinoamericanos como Argentina, Brasil o México con una tradición más antigua, en Chile de forma reciente se han desarrollado investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia que pueda dar respuesta y sustento a los problemas, desafíos y cambios curriculares que se han sucedido posdictadura” (Rodrigo Henríquez, 2011: 8-9).

En una línea similar a las investigaciones anteriores se encuentra el trabajo de Lira (2008) *EL FULCRO DE LA NACIÓN: CAMBIOS EN EL EJE ARTICULADOR DEL IMAGINARIO DE LA NACIÓN EN LOS TEXTOS ESCOLARES CHILENOS: DEL CENTENARIO AL BICENTENARIO*. En esta investigación se presenta un análisis de cómo se concibe la nación a través de tres manuales escolares, los cuales representaban claramente visiones historiográficas contrapuestas. Así, la nación pasa de ser un concepto que articula y legitima el autoritarismo, a ser completamente omitido en la actualidad, prefiriéndose hablar de sociedad.

2.4. Estudios sobre las interacciones entre el currículum activo y preactivo en la historia como disciplina escolar.

Por otro lado, las investigaciones que dan cuenta de las prácticas docentes y la recepción de los alumnos respecto a la enseñanza de la historia, se constituyen en miradas necesarias, que nos permiten identificar, cómo finalmente ha sido recibido un determinado currículum prescrito, por parte de los sujetos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto los trabajos de Abraham Magendzo y María Toledo (2009, 2013) nos dan cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje referidos al tratamiento pedagógico de la subunidad “Régimen militar y transición democrática” especificando cómo los profesores gestionan el trabajo de dicha subunidad, considerando los dispositivos pedagógicos, metodológicos y didácticos utilizados,

además de verificar la percepción y actitud de los estudiantes frente a esta subunidad. De este modo, el artículo titulado la EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: CURRÍCULUM HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DEL 2° AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA. SUBUNIDAD “RÉGIMEN MILITAR Y TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA. Considera una interesante discusión entre distintos actores políticos e historiadores, en lo referente a qué se debe estudiar de nuestro pasado reciente, y lo conflictivo del tema de los Derechos Humanos. A su vez, presenta los resultados cuantitativos de una encuesta aplicada a profesores y estudiantes de establecimientos educacionales de la ciudad de Santiago, lo que le permite proponer algunas medidas que propiciarían una mejora hacia el tratamiento de dicha temática. Por su parte el trabajo titulado GOLPE DE ESTADO Y DICTADURA MILITAR: ESTUDIO DE UN CASO ÚNICO DE LA ENSEÑANZA DE UN TEMA CONTROVERSIAL EN UN SEXTO AÑO BÁSICO DE UN COLEGIO PRIVADO DE LA REGIÓN METROPOLITANA, se caracterizaría por presentar cómo un profesor trata el tema del Golpe de Estado y cómo éste es recepcionado por los alumnos, lo cual se encontraría marcado por el deseo de los alumnos de manifestar sus memorias familiares y hacerlas parte de una memoria colectiva, junto con la dificultades que se le presentan al profesor cuando los alumnos desean saber cuál es su opinión respecto al proceso histórico estudiado.

Los trabajos de Turra (2012, 2016) desde una perspectiva intercultural nos permiten ampliar aún más la mirada en lo referente al desarrollo del currículum en Chile, dado que nos muestra como el proceso de selección cultural omite y desvaloriza la cultura de los pueblos originarios chilenos. En su trabajo titulado TENSIONES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN CONTEXTO INTERÉTNICO: SIGNIFICACIONES Y EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JOVENES PEHUENCHES, nos muestra como la enseñanza de la historia en contexto mapuche – pehuenche se encuentra completamente descontextualizada a su realidad cultural, donde no sólo el currículum prescrito invisibiliza a los pueblos originarios, sino también los docentes cumplen dicho rol en sus clases de historia. Esto trae por resultado una desafección de los jóvenes mapuches respecto a la historia como asignatura escolar, desconfiando de lo que se presenta como verdad por los textos escolares y profesores. Por otro lado en su artículo titulado CURRÍCULO Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN CONTEXTOS INDIGENAS CHILENOS, busca identificar la incorporación efectiva de los saberes culturales mapuches en los contenidos escolares presentes en el sector de historia, que bajo la reforma de los noventa reconocía aspectos

como la diversidad cultural y la promoción de la afirmación identitaria, pero que en la práctica no favorece a una educación intercultural, que se veía agravada por la no existencia de programas propios en los establecimientos educacionales con altos índices de alumnos mapuches, con ello se seguía el modelo uniformista propuesto por el Ministerio de Educación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El paradigma en que se sitúa nuestra investigación es el comprensivo – interpretativo el cual consiste en una aproximación a la realidad social, en la que se asume que el conocimiento no es neutral, sino que es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua. Por ello, el énfasis está en la comprensión de los procesos sociales desde las propias creencias, valores y reflexiones. (Vasilachis, 2014).

La metodología utilizada es cualitativa.

Entendemos que éste tipo de metodología ha tenido un desarrollo a través del tiempo pasando desde las visiones tradicionales positivistas hasta las más progresistas o críticas (Denzin y Lincoln 2012). Frente a lo anterior, Denzin y Lincoln (2012 p. 48) nos proponen una definición inicial y genérica “La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones.” En tal sentido, los métodos cualitativos se constituyen en un tipo de investigación que determina formas de indagación que implican modos de ver, conceptualizar e interpretar la realidad (Vasilachis, 2014).

3.1. Enfoque del Estudio

Para esta investigación hemos elegido el enfoque fenomenológico dado que este describe el significado de las experiencias vividas por una persona o por un grupo de personas respecto a un concepto o fenómeno, ocupándose de los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia (Sandín, 2003). En tal sentido los estudios fenomenológicos parten de un contexto conceptual elaborado que luego va siendo enriquecido y/o replanteado por los aportes del estudio (Mendizabal, en Vasilachis, 2014, p. 79).

3.2. Tipo y diseño del estudio

El tipo de investigación desarrollado es Exploratorio / Descriptivo en tanto busca generar conocimiento sobre una temática poco estudiada en investigación educativa.

Nuestro diseño metodológico cuenta con dos fases claramente delimitadas:

FASE 1: TRABAJO DOCUMENTAL.

El trabajo documental constituye uno de los procedimientos más extendidos en el área de investigación cualitativa (Pinto y Gálvez 1999). Dicha técnica se ajusta a nuestra investigación por la necesidad de orientar el análisis a la reducción de grandes masas de texto (Flick, 2007).

Los documentos considerados hacen alusión a los decretos sobre el currículum nacional o marco curricular y los respectivos programas de estudio con sus orientaciones sobre didáctica, evaluación y desarrollo de habilidades.

FASE 2: LEVANTAMIENTO DE DISCURSO.

El proceso de levantamiento de datos se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas, donde se consideraron preguntas más o menos abiertas en forma de guía, esperando que el entrevistado responda a ellas libremente (Flick, 2007).

3.3. Sujetos de estudio

Se consideró cuatro docentes de enseñanza media en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que trabajen en establecimientos educacionales.

Criterios de selección: a) 20 años como mínimo de experiencia profesional, b) desempeñar funciones docentes en la ciudad de Chillán.

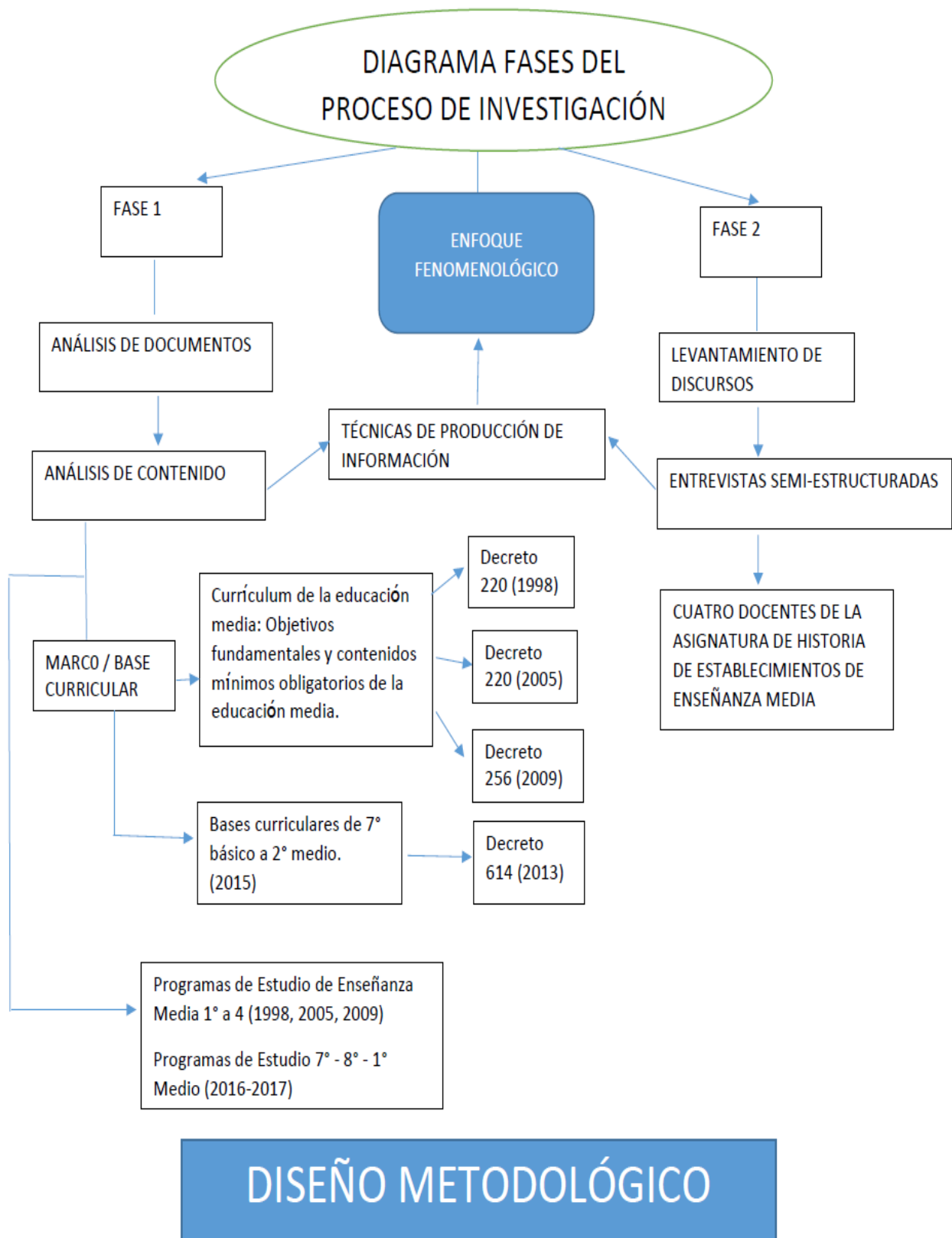
3.4. Técnicas y relevamiento de información

Técnica 1: Análisis de contenido documental: Uso de dimensiones y ámbitos del código disciplinar, búsqueda de párrafos.

Técnica 2: Entrevista semi-estructurada: Guión de entrevista en relación a dimensiones y ámbitos del código disciplinar de la asignatura de historia.

3.5. Estrategia de procesamiento y Análisis de datos

La reducción de la información se realizó en base a la concentración de significados propuestos por Kvale (2012) codificando los registros comunicativos que expresan sentidos compartidos o de consenso, para lo cual se consideró las dimensiones y ámbitos del código disciplinar de la historia que nos permitió aproximarnos a una lectura profunda y guiada de los instrumentos curriculares, como también nos proveyó de los elementos conceptuales para la elaboración de las entrevistas semi-estructuradas, que fueron aplicada a los docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. **(VER ANEXO)**



CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Para la presentación de resultados se consideraron las dimensiones de análisis del código disciplinar de la historia escolar, en base a dos criterios fundamentales: documentos curriculares oficiales y visiones o miradas de los docentes. Finalmente se expondrán las relaciones de continuidad/persistencia y cambio/transformación en ambas fuentes trabajadas.

En este contexto, en primer lugar, se dará a conocer los principales elementos del código disciplinar de la historia presentes en los documentos curriculares recientes (Marco/Base Curricular y Programas de Estudio en las reformas curriculares de los años 1998, 2013 y actualización-ajuste curricular 2005, 2009, para luego presentar los resultados de la búsqueda de párrafos de las entrevistas con profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que trabajan en establecimientos educacionales.

4.1. El código disciplinar de la historia en los documentos curriculares.

Los documentos que se analizan en esta sección dicen relación con las transformaciones curriculares recientes en la asignatura de Historia para la enseñanza media, tanto en su Marco/ Base Curricular como en sus Programas de Estudio. En las siguientes tablas se ilustran en específico los respectivos documentos:

Tabla 1. Documentos curriculares: Marco / Base Curricular.

Documento	Autor / Año
Currículum de la educación media: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Decreto 220.	Ministerio de Educación, 1998
Currículum de la educación media: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Decreto 220. (Actualización Curricular)	Ministerio de Educación, 2005
Currículum de la educación media: Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Decreto 220. (Ajuste Curricular) Decreto 254 (Media)	Ministerio de Educación, 2009
Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Ley General de Educación N° 20.370. Decreto 614.	Ministerio de Educación, 2013

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Documentos curriculares: Programas de Estudio de Enseñanza Media.

Documento	Autor / Año
Programas de Estudio de Enseñanza Media, Historia y Ciencias Sociales. 1° a 4° Medio	Ministerio de Educación, 1998 - 2005
Programas de Estudio de Enseñanza Media, Historia Geografía y Ciencias Sociales. 1° a 4° Medio	Ministerio de Educación, 2009
Programas de Estudio de Enseñanza Media, Historia Geografía y Ciencias Sociales. 7° - 8° (2016) 1° (2017)	Ministerio de Educación, 2016-2017

Fuente: Elaboración propia

Para efectos de la presentación de los resultados nos apoyamos en las cuatro dimensiones de análisis del código disciplinar de la historia, con sus respectivos ámbitos, los que se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Dimensiones y ámbitos del Código Disciplinar de la Historia

Dimensión del Código Disciplinar de la Historia	Ámbitos de persistencia en el Código Disciplinar de la Historia
Concepción del tiempo histórico	a) Linealidad b) Periodización
Contenido del relato histórico	a) Desarrollo del Estado / Nación b) Relato político / Militar c) Identidad Nacional
Sujeto histórico	a) Hombres y ciudadanos b) Héroes
Concepción didáctica	a) Memorístico b) Historia como resultado de un análisis objetivo del pasado

Fuente: Elaboración propia

Es importante constatar que para esta investigación las dimensiones y ámbitos del código disciplinar de la historia nos orientaron en la búsqueda de párrafos presentes en los documentos ministeriales. En base a lo anterior, daremos cuenta tanto de los elementos de persistencia como de transformación del código disciplinar en las reformas curriculares recientes.

4.1.1. Concepción del tiempo histórico / Ámbito Linealidad.

Uno de los elementos centrales para entender el código disciplinar de la historia dice relación con la concepción del tiempo histórico, donde una de sus características fundamentales es la noción de linealidad, caracterizada por una visión de la temporalidad marcada por un inicio y un final que se busca alcanzar. En tal sentido, la historia escolar nos presenta en sus documentos curriculares algunos elementos que tenderían a reafirmar el uso de la linealidad como forma de representación de la temporalidad. En general, los documentos curriculares coinciden en identificar la linealidad en base al uso didáctico de las cronologías y líneas de tiempo.

El uso de las líneas de tiempo para la enseñanza de la historia nacional y universal es posible encontrarlo en las distintas reformas curriculares recientes. Al respecto la reforma del año 1998, en el programa de estudio para tercero medio señala, *“este marco de referencia comprende el manejo de la línea de tiempo, la organización de ésta en grandes periodos, el reconocimiento de los elementos característico de cada uno de ellos”* (Mineduc, 2005, p.9). Lo anterior se reafirma en el ajuste curricular del año 2009 cuando se indica en el programa de segundo medio, que los alumnos *“Leen el libro de texto, confeccionan una línea de tiempo y ubican en ella los decenios conservadores, sus principales hitos y personajes”* (Mineduc, 2009, p. 57). Por su parte, la reforma del año 2013 mantiene el uso de las líneas de tiempo, situación apreciable en el programa de estudio para primero medio, donde se indica *“se espera que los y las estudiantes aprendan a interpretar periodizaciones históricas, utilizar líneas de tiempo”* (Mineduc, 2016, p. 52). Podemos apreciar que los documentos curriculares identifican las líneas de tiempo como una herramienta didáctica esencial del quehacer pedagógico, cumpliendo la función de delimitar y organizar los procesos históricos. El problema del uso de las líneas de tiempo radica en que, si bien ayudarían a contextualizar temporalmente procesos históricos mayores, reducen el aprendizaje de la historia a su forma memorística de fechas y personajes, además de reducir la temporalidad a una concepción lineal que excluye procesos que podrían estar ocurriendo en Chile o en otras partes del mundo.

Frente a lo anterior, el currículum escolar en el ajuste del año 2009 y la reforma curricular del 2013 han incorporado la noción de simultaneidad de los hechos y procesos históricos. Esto se constituye en una transformación de la concepción lineal del tiempo al reconocer la existencia de

una serie de discontinuidades, ritmos y duraciones, que dan paso a la superación de cronologías rígidas. En este sentido, el programa de estudio para primero medio (ajuste 2009) nos indica que los alumnos:

“reconocerán no solo cuando ocurrieron los hechos, sino también la simultaneidad de ellos; es decir, lo que estaba sucediendo y sucede en un mismo momento y lugar. En este sentido, la aprehensión de cronología busca establecer cómo distintos acontecimientos históricos se relacionan entre sí en el tiempo y revelan un pasado que se torna comprensible, sin minimizar su complejidad” (Mineduc, 2011, p.25)

Por su parte el programa de primero medio de la reforma del año 2013, nos señala respecto al desarrollo del pensamiento temporal la necesidad de “reconocer distintos fenómenos asociados al análisis temporal, como la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos, además de analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos” Lo cual queda ejemplificado de la siguiente manera:

“Los aprendizajes del presente nivel son especialmente aptos para abordar conceptos relacionados con el tiempo. Un ejemplo claro es el estudio de la construcción de Estados nación en Europa, América y Chile, y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional. Estos procesos tienen larga duración, y en torno a ellos es posible establecer distintas periodizaciones, comparar procesos, identificar relaciones de continuidad y cambio, y aplicar conceptos complejos de temporalidad vinculados a las distintas duraciones y ritmos” (Mineduc, 2017, p. 52).

Podemos señalar entonces que en la última reforma curricular el tiempo histórico se constituye en un elemento de análisis fundamental, donde la duración de los procesos, su simultaneidad, la mirada dialógica y los elementos de continuidad y cambio se constituyen en instancias de aprendizaje para los estudiantes, ayudando a superar las formas tradicionales de entender la temporalidad histórica en el contexto escolar.

4.1.2. Concepción del tiempo histórico / Ámbito Periodización

Es posible pensar que la historia como asignatura escolar estaría marcada por el uso de periodizaciones de tipo tradicional que muchas veces no son representativas de las problemáticas surgidas desde la historiografía académica. Es por ello, que se hace perentorio evidenciar a través del análisis del código disciplinar, cuales son los elementos de persistencia y transformación en lo referente al uso de periodizaciones en el currículum de historia.

Un elemento de persistencia en el currículum escolar está constituido por el uso de periodizaciones tradicionales de la historia nacional y universal. En tal sentido, respecto a la historia de Chile podemos señalar que la división en etapas Precolombina, Conquista, Colonia y República, responde al predominio en el currículum de una historia política, centrada primero en el control del imperio español del territorio chileno y luego en la construcción y desarrollo del Estado-Nación. Por su parte, la historia Universal mantiene la división entre épocas Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea, donde lo “universal” es entendido esencialmente como occidental y europeo, excluyéndose con ello una serie de territorios y culturas.

Frente a lo anterior, se han ido consolidando en las últimas reformas una serie de transformaciones en el currículum escolar que han venido a debilitar el código disciplinar en lo referente a la mantención de periodizaciones de tipo tradicional.

Una de las innovaciones en el currículum de historia bajo las reformas curriculares recientes dice relación con la comprensión de los elementos de continuidad y cambio en los procesos históricos y periodizaciones. En este sentido, el Marco Curricular del año 1998 nos señala que entre los Objetivos Fundamentales de la asignatura se encontraría el “*Conocer los rasgos fundamentales y los procesos principales de cada uno de los periodos de la historia de Occidente, identificando elementos de continuidad y cambio.*” (Mineduc, 1998, p.107). Por su parte, la reforma del año 2013 señala que entre las habilidades relacionadas con el pensamiento temporal y espacial se encuentra el “analizar elementos de continuidad y cambio entre periodos y procesos abordados en el nivel” (Mineduc, 2013, p. 210). Creemos que la importancia de considerar los elementos de continuidad y cambio radicaría en que las periodizaciones dejan de ser rígidas o estáticas dando paso a una comprensión crítica y dinámica de los procesos históricos.

Por otro lado, se ha ido incorporando un componente innovador en el currículum escolar, caracterizado por la comprensión de la historia nacional en constante vinculación con la historia mundial (europea y latinoamericana). En este sentido, si bien la reforma de 1998 señala en el programa de estudio para segundo medio que “la historia de Chile no ocurre al margen de la historia mundial” (Mineduc, 2004, p.70). No se logra apreciar una conexión permanente entre lo ocurrido en Chile y otras partes del mundo. Por su parte, desde el ajuste curricular del año 2009 comienza un proceso en el que se incorpora el enfoque denominado *mirada dialógica*, entendida ésta como una perspectiva que “busca específicamente evitar una visión de la historia nacional como un compartimento aparte y aislado, permitiendo su comprensión desde un marco espacial y temporal más amplio que el Estado Nación” (Mineduc, 2009, p. 197). Dicho enfoque se mantiene y profundiza con la última reforma del año 2013, donde uno de los objetivos de la asignatura es entender la historia de *Chile y el mundo bajo una mirada dialógica*. A nuestro criterio, esta última reforma curricular para los niveles de séptimo básico a segundo medio profundiza en el afán problematizador de las periodizaciones tradicionales, favoreciendo aún más la comprensión global de los fenómenos histórico sociales y las relaciones entre distintas temporalidades. Consideramos que lo descrito anteriormente, se ve reforzado por los llamados “*organizadores temáticos*” presentes en la última reforma, los cuales delimitan y unifican la presentación de los distintos objetivos de aprendizajes, rompiéndose claramente con la compartimentación basada en periodizaciones de tipo tradicional que mantenía una relación de aislamiento entre la historia de Chile, la europea y la americana. Un ejemplo es el organizador temático para primero medio denominado “*Estado- Nación y sociedad burguesa en Europa y América en el siglo XIX*” (Mineduc, 2017, p.64) lo que permite superar la división tradicional entre la historia de Chile y universal, las que son tratadas ahora de manera conjunta.

4.1.3. Contenido del relato histórico / Ámbito Desarrollo del Estado Nación

La presencia del código disciplinar en el currículum escolar pone un mayor énfasis en el desarrollo del Estado/Nación, excluyéndose o supeditándose una serie de procesos históricos identificados como irrelevantes o de menor importancia. Frente a esto, se vuelve perentorio evidenciar cómo la historia escolar en las últimas reformas curriculares considera el desarrollo del Estado Nación en Chile y el mundo.

Respecto a los procesos de construcción y desarrollo del Estado, y su presencia en el currículum, es posible señalar que se ha constituido en un elemento de persistencia del código disciplinar, dado que una serie de procesos de tipo económico, social y cultural se encuentran excluidos o supeditados al desarrollo del Estado Nación. A lo anterior, se suma el predominio del estudio de la historia de Chile por sobre la mundial, la cual en el currículum escolar es entendida como americana y europea omitiéndose con ello procesos ocurridos en otros continentes como son África, Asia y Oceanía. Lo anterior, se ve reforzado por la intención de generar en el alumnado una identidad nacional, lo cual vendría a fortalecer su código disciplinar. Así lo declara el programa diferenciado de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, (actualización 2005) donde se señala que *“el programa en su totalidad está orientado a que los estudiantes amplíen su conocimiento de la realidad social y fortalezcan su sentido de pertenencia a la comunidad nacional”* (Mineduc, 2005, p.8).

Los procesos de construcción y consolidación del Estado Nación han sido presentados en el currículum con distintos énfasis, tanto en lo referente a la cantidad de objetivos de aprendizajes o aprendizajes esperados, junto con la diversidad y forma de abordar los procesos que se vinculan a la temática en cuestión. Es por ello que nos detendremos en los contenidos relacionados con la conformación del territorio nacional, dado que nos permite visibilizar la posible persistencia o transformación del código disciplinar en las últimas reformas curriculares. Al respecto es ilustrativa la Tabla 4. donde se presentan los principales contenidos asociados con la conformación territorial de Chile.

Tabla 4 Construcción del Territorio Nacional en las reformas curriculares recientes.

Reforma Curricular	Contenidos
1998 (Programa de Estudio Segundo Medio)	<ul style="list-style-type: none"> -La guerra del pacífico - La situación de Perú y Bolivia post-guerra -Relaciones entre estado chileno y mapuches, proyecciones hasta el presente. -Resolución pacífica de conflictos con países vecinos. -Confluencia de diversos procesos para la configuración territorial actual.

<p>2009</p> <p>(Programa de Estudio Segundo Medio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La Guerra del Pacífico. -El rol de científicos como Ignacio Domeyko y Claudio Gay. -Redes y medios de transporte en el territorio nacional. -Pueblos indígenas y territorio nacional. -Problemas fronterizos actuales. -Los efectos negativos de la guerra. -La colonización de territorios en distintos lugares del mundo.
<p>2013</p> <p>(Programa de Estudio Primero Medio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Delimitación de los nuevos Estados nacionales americanos. -El rol de científicos como Ignacio Domeyko y Claudio Gay. - Políticas estatales en América Latina para la ocupación de territorios con visiones de distintos actores sociales (ejemplo: Campaña del desierto). -Problematización de conflictos bélicos con países vecinos. -Comparan mapas de Chile a comienzos y fines del XX. -Motivaciones de Estado chileno para expandirse territorialmente hacia zonas pobladas por indígenas. - Ocupacion de territorios del sur de Chile, Llanquihue, Valdivia, Chiloé y Magallanes. -Ocupación de la Araucanía. - Visión de territorio de los mapuches, empresas privadas y el Estado. -Violación de los derechos humanos en territorio mapuche siglo XIX. -Consecuencias humanas de la guerra

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se logra evidenciar dos aspectos centrales en lo referente al tratamiento que hacen las reformas curriculares recientes respecto a los procesos de construcción territorial. Por un lado, existe un aumento progresivo en el número de objetivos que tratan la temática en cuestión, mientras que, por otro, se evidencia un aumento significativo de los procesos que se vincularían con la construcción de territorios nacionales, donde el elemento bélico interactúa con las exploraciones científicas, la construcción de vías de comunicación e infraestructura y las consecuencias negativas de los conflictos armados. Lo interesante es constatar, que la problematización de los procesos que dan forma a la construcción del territorio nacional, no solo cuestionan las formas en que se llevaron a cabo, sino también se aprecia la incorporación de una serie de sujetos y voces que habían sido excluidos de la historia escolar. Frente a ello, podemos señalar que se aprecia una persistencia del código disciplinar al verificar el aumento progresivo de

temáticas vinculadas con la construcción del territorio nacional, sin embargo, cabe reconocer que se constituye también en una instancia de transformación dado que permite la incorporación de una crítica frente a la forma en que Chile ha construido su Estado – Nación. Al respecto hemos considerados en la Tabla 5 la Ocupación de la Araucanía como un ejemplo de la transformación curricular promovida en la última reforma, el que a nuestro criterio se constituye en un importante avance al momento de superar concepciones tradicionales sobre dicho proceso histórico.

Tabla 5 La Ocupación de la Araucanía

Objetivo de Aprendizaje	Indicador de Evaluación
<p>Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones.</p>	<p>-Comparan distintas interpretaciones sobre el proceso de ocupación de la Araucanía, problematizando el concepto de “pacificación” en función de los posicionamientos teóricos revisados.</p> <p>-Representan, usando herramientas geográficas, la reducción del espacio ancestral mapuche a partir del proceso de ocupación del Estado chileno, reconociendo el papel que la tierra cumple en la cultura mapuche.</p> <p>-Problematizan los impactos que tuvo para la población mapuche el proceso de ocupación de la Araucanía por parte del Estado chileno, considerando las políticas de repartición de tierras ancestrales en manos de privados y la política de reducciones indígenas.</p> <p>-Comparan el concepto de territorio que tienen el pueblo mapuche, los privados y el Estado chileno durante el proceso de ocupación de la Araucanía, estableciendo relaciones de continuidad y cambio con el actual conflicto en la zona.</p> <p>-Evalúan y comunican una posición fundada sobre las violaciones a los derechos humanos que sufrió la población indígena mapuche, considerando elementos de continuidad con el presente.</p>

Fuente: Programa de estudio primero medio, Mineduc, 2017, p 221

Al considerar la Tabla 5 es posible señalar que entre los principales elementos de transformación se encontraría: la diversidad de interpretaciones frente al proceso, la importancia de la tierra para la cultura mapuches, el impacto de las reducciones para la sociedad mapuche, diversidad de concepciones respecto al territorio y la propiedad y se reconoce la violación a los derechos humanos respecto a la población indígena considerando la continuidad de dicho proceso en la actualidad.

4.1.4. Contenido del relato histórico / Ámbito Relato Político-Militar

Consideramos que lo político y militar en el caso de las reformas curriculares recientes, presentan aspectos comunes como son, el predominio y mantención del relato político y disminución de los temas vinculado a lo militar, siendo ambas temáticas analizadas de manera problematizada.

Consideramos que la historia política presentada en las reformas curriculares recientes, cumple el rol del delimitar las posibilidades de desarrollo de aspectos de tipo económicos, social o cultural (estos se circunscribirían a lo político), constituyéndose en un elemento de persistencia del código disciplinar. En este sentido, si se habla del rol de la mujer siempre es en relación al movimiento sufragista y su incorporación a la política formal en Europa y Chile.

En lo referente a la historia militar, es posible apreciar en las distintas reformas curriculares que no se promueve un conocimiento profundo de los conflictos militares, más bien, se han centrado en las causas y consecuencias o proyecciones de la guerra para la sociedad actual, lo cual ha venido a debilitar el código disciplinar de la historia escolar. Por su parte, desde el ajuste curricular del 2009 no sólo se contextualiza la guerra y su impacto en las comunidades, sino también, se plantea la necesidad de lograr soluciones pacíficas de los conflictos, además de promover el respeto de los derechos humanos. En tal sentido, la Tabla 6, confeccionada con la información proporcionada por el programa de estudio de segundo medio, es ilustrativa al respecto.

Tabla 6. Guerra y expansión territorial en Chile

Aprendizaje Esperado	Indicadores de Evaluación
<p>Considerar críticamente los costos de las guerras y las negociaciones que han llevado a la conformación del territorio nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evalúa el impacto que generaron en la sociedad los conflictos armados en los que participó Chile durante el siglo XIX. - Reflexiona acerca del sentido y/o el sinsentido personal y colectivo que adquiere la muerte en el contexto de una guerra. - Valora los esfuerzos por conseguir soluciones pacíficas basadas en la negociación para atender conflictos territoriales y da ejemplos.

<p>Comprender los dilemas que la expansión territorial de Chile implicó en términos de respeto de los derechos de personas y pueblos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Toma una postura personal frente a las distintas visiones sobre las implicancias de la ocupación de la Araucanía para el pueblo mapuche. - Plantea formas alternativas en las que se pudo haber planteado el proceso de ocupación de territorios. - Evalúa, tanto para el siglo XIX como para la actualidad, la relación establecida entre el Estado chileno y los pueblos originarios (por ejemplo, con el pueblo oná en Magallanes y Tierra del Fuego), contrastándola con formas de relación establecidas en otros países (por ejemplo, las desarrolladas en Estados Unidos, Canadá, Australia y Argentina).
--	---

Fuente: Programa de estudio segundo medio, Mineduc, 2011, p 67

Respecto a la tabla anterior podemos evidenciar que los conflictos bélicos en que se vio involucrado el Estado de Chile durante el siglo XIX son problematizados a través de juicios de tipo valórico, donde lo importante estaría en las formas de negociación frente a la guerra y el daño o perjuicio generado sobre un grupo humano específico. Creemos interesante la propuesta curricular al hacer que lo militar esté al servicio de la paz y no de la violencia justificada por nacionalismos.

4.1.5. Contenido del relato histórico / Ámbito Identidad Nacional

El fortalecimiento de la identidad nacional es un objetivo compartido por las distintas reformas curriculares recientes. En Tal sentido el marco curricular del año 1998 nos señala en los Objetivos Fundamentales para segundo medio, lo siguiente:

“-Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional a través del conocimiento y la comprensión de la historia de Chile.

-Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.”

-Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos” (Mineduc, 2005, p.104).

A través de la cita anterior es posible evidenciar que la asignatura de historia se encuentra al servicio de la consolidación del Estado-Nación, donde se aprecian tres aspectos esenciales. El primero sería que la identidad nacional se adquiere preferentemente gracias a la historia de Chile, el segundo aspecto, considera la existencia de diversidad de influencias y aportes para desarrollar la identidad nacional y el último aspecto, nos muestra una concepción de identidad nacional basada en los elementos compartidos por la comunidad. Frente a lo anterior podemos señalar la persistencia de una concepción tradicional de la identidad nacional en la reforma del año 1998.

Por su parte, el mismo marco curricular nos plantea considerar a su vez una identidad latinoamericana evidenciada de la siguiente forma en el programa de segundo medio

“La segunda unidad, construcción de una identidad mestiza, focaliza su atención en el encuentro entre los pueblos indígenas y los españoles, y en el orden colonial establecido por la corona española en América. El propósito central es que los estudiantes comprendan que la identidad latinoamericana y nacional resulta de la interrelación que se establece durante el periodo colonial entre los pueblos originarios y los españoles” (Mineduc, 2004, p.9).

Por su parte el programa para cuarto medio reafirma lo señalado en la cita anterior, planteando que

La segunda unidad, como su nombre lo indica, está dedicada al estudio de “América Latina Contemporánea” en esta unidad, se conduce a los estudiantes a identificar los elementos que hacen a Chile parte de América Latina y a reflexionar sobre ellos mismos como portadores de una identidad cultural latinoamericana (Mineduc, 2004, p.9).

A través de las citas anteriores se puede apreciar una propuesta curricular que busca la integración de Chile con Latinoamérica en lo relativo al desarrollo de identidades colectivas. Lo anterior, a nuestro criterio busca reforzar la identificación con la propia nación, señalando que no solo los chilenos compartimos aspectos comunes, sino que algunos de ellos los encontramos en el resto de América Latina.

Por otro lado, la Tabla 7 nos presenta los aprendizajes esperados para segundo medio correspondiente al ajuste curricular del año 2009, referentes al proceso de construcción de identidad nacional en Chile durante el siglo XIX y su vigencia en la actualidad,

Tabla 7. Símbolos patrios e identidad nacional en Chile.

Aprendizaje Esperado	Indicadores de Evaluación
<p>Valorar los actores, símbolos, ideas e instituciones que fueron formando la identidad política de la nación durante el siglo XIX</p>	<p>-Explica la importancia de las convicciones, méritos y limitaciones de las personas que intervinieron en el proceso de emancipación de Chile.</p> <p>-Opina respecto del sentido y la vigencia de los símbolos de la nación chilena.</p> <p>-Argumenta respecto de la importancia de las ideas e instituciones creadas durante el siglo XIX para el ordenamiento político actual.</p>

Fuente: Programa de estudio segundo medio, Mineduc, 2011, p. 53

Resulta interesante evidenciar a través de la Tabla 7 la problematización del proceso de construcción de identidades nacionales, donde no solo se busca reconocer a algunos personajes históricos participantes del proceso de construcción del Estado Nación, sino también, presenta la posibilidad de cuestionar o validar la vigencia de una serie de símbolos que fueron desarrollados durante el siglo XIX chileno.

Creemos que entender la identidad nacional como un proceso de construcción cultural favorecería en parte la superación del código disciplinar. En este sentido, el programa de estudio de primero medio correspondiente al ajuste curricular del año 2009 es claro al señalar que:

La identidad nacional es el resultado de un proceso de construcción histórica que integra elementos de unidad que nos identifican como miembros de la comunidad nacional, con la diversidad propia de toda sociedad. Se busca que el estudiante, por medio del conocimiento y la valoración de la historia del país, de su espacio geográfico y su pluralidad actual, se sienta parte activa de la comunidad nacional. Estos programas aportan valiosas herramientas críticas para la construcción del sentido de pertenencia a la comunidad nacional, que se ha formado con el aporte de todos y de la cual somos partícipes y responsables (Mineduc, 2011, p. 25).

Respecto a la cita anterior es posible apreciar una superación de la concepción tradicional evidenciada en la reforma del año 1998, dado que se promueve una visión crítica de los procesos de construcción de identidades colectivas. En una línea similar el programa de estudio para primero medio de la reforma del año 2013 nos señala como propuesta de actividad lo siguiente:

“El o la docente pregunta a los y las estudiantes si conocían el significado oficial de los símbolos, si lo comparten o si para ellos tienen un significado distinto. Indaga también en cómo fueron construyendo ese significado en su experiencia de vida (en qué contextos, bajo qué mecanismos). Problematisa, asimismo, sobre el poder convocante de los símbolos como sinónimo de unidad nacional, pese a la persistencia de situaciones de desigualdad y exclusión social cotidianas. A continuación, leen la Fuente 3 y ponen en tensión sus reflexiones con lo que proponen los autores. Sistematizan sus conclusiones en un breve texto reflexivo que aborde el rol de los símbolos en la construcción y mantención de una conciencia nacional, tanto en el siglo XIX como en el XXI” (Mineduc, 2017, p. 119).

A través de la cita anterior es posible evidenciar una interesante propuesta de problematización de los procesos de construcción identitaria en Chile, permitiendo la posibilidad de cuestionar la validez de los símbolos patrios entre los siglos XIX y XXI. Generando un dialogo permanente entre las experiencias del pasado y la actualidad.

Podemos señalar que, si bien se mantiene como uno de los objetivos de la asignatura el promover la pertenencia a la comunidad nacional, favoreciendo la persistencia del código disciplinar. Se han producido en transformaciones importantes tanto en el ajuste del año 2009 como en la reforma curricular del 2013 que han buscado problematizar y superar las concepciones tradicionales sobre la identidad nacional.

4.1.6. Sujetos Históricos / Ámbito Hombres y Ciudadanos.

Otro ámbito importante del código disciplinar de la historia, es el predominio de los “hombres y ciudadanos” como sujetos centrales de los procesos históricos. Al respecto, es importante considerar que las reformas curriculares recientes han ido incorporando progresivamente a una serie de sujetos que antes eran omitidos por la historia escolar, como son las mujeres, niños, jóvenes e indígenas, entre otros. El problema radica a nuestro parecer, en el hecho de que lo político se encuentra por sobre lo social, con ello, los sujetos quedan primero supeditados a la configuración y desarrollo del control hispano de las colonias americanas, y luego respecto al desarrollo del Estado Nación.

Un ejemplo claro de lo anterior es lo referente al tratamiento que se hace de la situación de la mujer en la historia de Chile, para la cual se dedican solo unos pocos objetivos. De este modo,

para el periodo colonial se hace referencia a ciertas mujeres representativas de la elite nación al, junto con los respectivos roles al interior de las familias, mientras para el siglo XIX, se da cuenta nuevamente de los roles familiares y el nacimiento del movimiento sufragista en Europa. Finalmente, en el siglo XX, se centraría en la organización, incorporación y participación de las mujeres en el sistema político formal. Este último caso se puede apreciar en la Tabla 8 que da cuenta de la incorporación de la mujer a la ciudadanía política.

Tabla 8. Incorporación de las mujeres a la ciudadanía política en las reformas curriculares recientes.

Aprendizaje Esperado (programa segundo medio 1998)	Aprendizaje Esperado (programa tercero medio 2009)	Objetivo de Aprendizaje (programa de estudio segundo medio 2013)
<u>Valora la incorporación de las mujeres al ámbito público y la igualdad de derechos ciudadanos entre hombres y mujeres.</u>	Analizar, a partir de diversas fuentes estadísticas y documentales, las transformaciones sociales hacia mediados del siglo XX (crecimiento demográfico y transformaciones urbanas; creciente escolarización; <u>progresiva incorporación de las mujeres a la vida pública</u> ; nuevos medios de comunicación social y de entretenimiento), y evaluar su incidencia en el proceso de democratización de la sociedad chilena.	Evaluar cómo la participación de nuevos actores sociales y la expansión de la cultura de masas, a mediados del siglo XX, contribuyeron a la democratización de la sociedad chilena, <u>considerando la incorporación de las mujeres a la ciudadanía política</u> , el empoderamiento de la clase media y de la clase obrera, y el creciente acceso a la radio, el cine, el deporte, entre otros.

Fuente: Elaboración propia con los datos proporcionados por: Programa de segundo medio, Mineduc, 2004, p. 71; Programa de tercero medio, Mineduc, 2011, p. 119; Programa de estudio segundo medio, Mineduc, 2017, p.79. (El subrayado es nuestro)

Al revisar la Tabla anterior podemos señalar que el foco está puesto en la democratización de la sociedad en el siglo XX y sólo en ese contexto la mujer es considerada como un sujeto activo en la historia. En tal sentido, la historia de la mujer está al servicio de la organización y desarrollo del Estado Nacional. Todos los demás sujetos que son incorporados al currículum operan en este mismo sentido, por ejemplo, el caso de los jóvenes, es también muy ilustrativo, dado que solo son considerados para tratar temas vinculados a la participación política, como lo expresa el ajuste curricular del 2009, donde se señala entre los CMO asociados al apartado “Responsabilidades Ciudadanas” que la

“Reflexión crítica sobre la importancia de las responsabilidades ciudadanas en el bienestar común: cumplimiento de las normas y leyes, para hacer posible la convivencia y favorecer el bienestar común (...) evaluación de desafíos a la democracia en Chile, abordando temáticas tales como la representación política, participación juvenil, pluralismo en los medios de comunicación, transparencia y probidad” (Mineduc, 2009, p.240).

Podemos señalar que la incorporación de nuevos sujetos en el currículum escolar es un importante avance al momento de debilitar el código disciplinar, sin embargo, es posible evidenciar su persistencia al momento de verificar la supeditación de dichos sujetos al orden político institucional.

4.1.7. Sujetos Históricos / Ámbito Héroes.

Un elemento esencial del código disciplinar de la historia es la exaltación de las figuras heroicas, que no sólo nos hablan de cuáles serían los sujetos centrales de la historia, sino también, nos da a conocer las intenciones del Estado de forjar la nación a través de la enseñanza escolar. Es necesario señalar que en las reformas curriculares recientes no se le califica de héroes a los personajes de la elite que participaron de la construcción del Estado Nación, pero de igual modo se busca dar cuenta de su significación para dichos procesos históricos. El programa de estudio de segundo medio correspondiente al ajuste curricular del año 2009 entre sus aprendizajes esperados declara lo siguiente.

Tabla 9. Personajes claves de la Independencia de Chile.

Aprendizaje Esperado	Indicador de Evaluación
Comprender el proceso independentista en América y Chile, considerando: -múltiples factores que precipitaron la independencia en América -impacto social, costo económico y rol político de los militares -visión de los principales líderes de la Independencia, tales como San Martín, O’Higgins, Carrera, Infante, Salas y Egaña, entre otros	-Reconocen el rol de acciones individuales en el desarrollo del proceso de Independencia. -Obtienen información de diversas fuentes para ilustrar las visiones e ideas de los principales actores de la Independencia, tales como San Martín, O’Higgins, Carrera, Infante, Salas y Egaña, entre otros. (Mineduc, 2011, p 50)

Fuente: Programa de segundo medio, Mineduc, 2011, p. 50

Consideramos que los personajes presentados en la Tabla 9, se encuentran supeditados al proceso que significó la Independencia de Chile, donde se reconocen sus aportes individuales,

pero siempre matizados a través de distintas fuentes de información, con lo cual se relativiza la imagen del personaje como figura heroica, o sea, como poseedora de atributos personales únicos e inigualables.

Por otro lado, la Tabla 10 nos presenta los aprendizajes esperados en relación al proceso de construcción de Estado en Chile durante el siglo XIX, donde, se propone valorar actores, símbolos, ideas e instituciones decimonónicas. Todo ello con el sentido de forjar nación en el ámbito escolar.

Tabla 10. La construcción de la nación en Chile siglo XIX.

Aprendizaje Esperado	Indicador de Evaluación
Valorar los actores, símbolos, ideas e instituciones que fueron formando la identidad política de la nación durante el siglo XIX.	-Explica la importancia de las convicciones, méritos y limitaciones de las personas que intervinieron en el proceso de emancipación de Chile. -Opina respecto del sentido y la vigencia de los símbolos de la nación chilena. -Argumenta respecto de la importancia de las ideas e instituciones creadas durante el siglo XIX para el ordenamiento político actual. (Mineduc, 2011, p 50)

Fuente: Programa de estudio de segundo medio, Mineduc, 2011, p. 50

Como señalamos el currículum escolar en la actualidad no promueve en forma explícita el reconocimiento a los héroes, sino más bien reconoce tanto logros como limitaciones. Lo anterior nos permite pensar en un debilitamiento del código disciplinar, sin embargo, el objetivo de conocer estos personajes “relevantes”, sus ideas, e instituciones, busca por otro lado generar adhesión y legitimación del proceso de construcción del Estado Nación, persistiendo en parte el código disciplinar.

4.1.8. Concepción Didáctica / Ámbito Aprendizaje Memorístico.

La concepción tradicional de la disciplina histórica evidenciada en su código disciplinar, presenta entre sus características una excesiva valoración del aprendizaje memorístico, o sea, a mayor memorización de datos la persona sabría más historia, dicha concepción tiene su sustento en el positivismo e historicismo decimonónico, visiones que han sido fuertemente cuestionadas

desde las primeras décadas del siglo XX, dando paso a la necesidad de problematizar los procesos históricos.

Las reformas curriculares recientes comparten la necesidad de generar en los alumnos la comprensión de una visión global de los procesos históricos dejando de lado los detalles. En tal sentido, el programa de estudio para tercero medio correspondiente a la reforma de 1998 señala que *“este enfoque tiene una serie de implicancias pedagógicas: la más importante es que la revisión detallada de eventos no encuentra cabida, y que lo relevante son los grandes procesos y los elementos característicos de cada periodo”* (Mineduc, 1998, p.9). Por su parte, el ajuste curricular del 2009 enfatiza en la necesidad de evitar la mera memorización de hechos, señalando que *“el docente debe orientar la enseñanza hacia la comprensión de los fenómenos y procesos estudiados, por sobre la memorización de información puntual que se haya utilizado para ilustrarlos”* (Mineduc, 2009, p.196). Por su parte, el programa de primero medio bajo la reforma del año 2013 nos propone la “mirada dialógica” para la problematización de los procesos y comprensión global de los fenómenos histórico sociales.

Un aporte significativo de esta propuesta curricular consiste en ofrecer una mirada que vincule el acontecer de las sociedades de Chile y de América con la historia del mundo. Tal enfoque busca promover una comprensión global de los fenómenos sociales estudiados y generar relaciones significativas entre distintas temporalidades y espacios, pudiendo así profundizar el conocimiento y reconocer significados más amplios y ricos (Mineduc, 2017, p.39).

Del mismo modo, las instancias de evaluación deben evitar evaluar sólo memoria, así lo manifiesta el programa de tercero medio (ajuste 2009) al señalar

“¿Cómo se evalúa en Historia, Geografía y Ciencias Sociales? En este sector, es importante evaluar integrando el aprendizaje de contenidos con el desarrollo de habilidades de pensamiento específicas del sector. Las evaluaciones deben promover un activo cuestionamiento y comprensión de los contenidos y no una simple memorización de datos, hechos y nombres” (Mineduc, 2011, p. 31).

Es interesante constatar que el conocimiento enciclopédico asociado al estudio de la historia, ha sido eliminado en las últimas reformas curriculares, las cuales como señalamos han puesto su foco en la obtención de una visión o comprensión global de los procesos, por sobre los

detalles y la memorización. Así lo manifiesta el programa de estudio de tercero medio de la reforma del año 1998 al señalar

“el nuevo enfoque de enseñanza de la historia y las ciencias sociales que se propone en este programa, es necesario que los profesores y profesoras del sector acepten eliminar algunos de los temas usualmente abordados y el detalle con que se han trabajado algunos periodos de la historia.” (Mineduc, 2004, p. 12)

El enfoque centrado en los procesos históricos por sobre los hechos requiere la adquisición de una serie de habilidades de pensamiento por parte de los alumnos. Así lo manifiesta el ajuste curricular del 2009 al señalar que

“Desde una perspectiva didáctica, esta propuesta curricular exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su curiosidad, su habilidad de búsqueda y organización de la información, su habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas, a través de la realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales en los cuales se exija –en forma permanente- acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio” (Mineduc, 2009, p 13).

Respecto a la cita anterior, podemos señalar que la historia centrada en procesos permite el desarrollo de una pedagogía activa, en la cual las clases expositivas de tipo tradicional que buscan la mera reproducción de contenidos por parte de los alumnos, dan paso, a nuevas formas e instancias de aprendizaje. Podemos señalar que las reformas curriculares han renovado su mirada respecto a la enseñanza y aprendizaje de la historia, generando un importante debilitamiento de su código disciplinar.

4.1.9 Concepción Didáctica / Ámbito Historia como un análisis objetivo del pasado.

La historia basada en un análisis objetivo del pasado formaría parte de los elementos del código disciplinar de la historia, dado que consolidarían la idea de una historia oficial y unívoca de los procesos históricos. Al respecto, las reformas curriculares recientes afirman la necesidad de que la enseñanza de la historia implica el conocimiento de varias interpretaciones sobre un mismo proceso histórico, relativizándose con ello la idea de objetividad y abriendo paso a un perspectivismo histórico. Con ello se asume que en historia existen verdades más que una verdad

única e incuestionable. Respecto a lo anterior el marco curricular del año 1998 señala que el currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales está orientado a que los alumnos

“desarrollen una visión comprehensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla, entre disciplinas, al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad.” (Mineduc, 1998, p. 99

Lo anterior puede ser cuestionado en parte, dado que las distintas reformas hacen hincapié en que los alumnos conozcan diversas interpretaciones, pero éstas son focalizadas a procesos específicos, como son: La Revolución Francesa, La Independencia de Chile y Organización de la República, La Guerra del Pacífico, La Ocupación de la Araucanía, La Guerra Civil de 1891, El Golpe de Estado de 1973. Para los demás procesos históricos no se explicita, ni la necesidad de variedad de interpretaciones, ni el nombre de posibles historiadores que hayan estudiado dicha temática.

Otro punto interesante de considerar respecto a la historia como un análisis objetivo del pasado, es la propuesta presentada en las distintas reformas curriculares de generar en los alumnos un pensamiento propio frente a los fenómenos sociales, lo que es declarado en el programa de cuarto medio bajo la reforma curricular del año 1998 de la siguiente manera “*Más que nunca en 4° Medio hay que insistir en la consolidación de un pensamiento propio, que será finalmente la herramienta que portarán los estudiantes para desenvolverse en la sociedad.*” En la misma línea las bases curriculares del año 2013 nos señalan que los estudiantes entre las actitudes a desarrollar en la asignatura se encontraría el “*pensar en forma autónoma y reflexiva, fundamentar las ideas y posturas propias y desarrollar una disposición positiva a la crítica y autocrítica*” (Mineduc, 2013, p. 203). Frente a las citas anteriores podemos señalar que el currículum de historia busca generar ciertos niveles de autonomía en los alumnos, constituyéndolos en sujetos críticos de sus condiciones de existencia. Nos preocupa evidenciar que las propuestas curriculares recientes, si bien incorporan la existencia de variadas interpretaciones lo hacen restringiéndolo a temas muy específicos por tanto existirían una serie de contenidos que terminan siendo tratados desde una visión esencialmente tradicional impidiendo a los alumnos generar el tan ansiado

pensamiento crítico. Por tanto, el código disciplinar persiste en todos aquellos contenidos en que no se promueve la diversidad de interpretaciones.

4.2. El código disciplinar de la historia desde las visiones docentes.

En este apartado presentaremos los resultados de búsquedas de párrafos de las entrevistas aplicadas a docentes de historia para dar cuenta de sus visiones respecto al código disciplinar. Cabe considerar que para la confección de las preguntas consideradas en las entrevistas se utilizaron las cuatro dimensiones de análisis del código disciplinar de la historia escolar: Concepción del tiempo histórico; Contenido del relato histórico; Sujeto histórico; Concepción didáctica.

4.2.1 Concepción del tiempo histórico/Ámbito Linealidad.

Resulta interesante evidenciar la opinión de los docentes respecto a uno de los aspectos teóricos esenciales de la disciplina como es la temporalidad histórica. En tal sentido, se puede apreciar que los docentes entrevistados comparten una concepción del tiempo de tipo lineal, así lo evidencia uno de los profesores entrevistados al señalar *“para nosotros los historiadores el tiempo comienza con un hecho y termina con otro hecho. Entonces, el tiempo histórico centrado en lo lineal, desde mi punto de vista, lo que pretende es que la historia tenga un significado para el niño”* (Docente 2). Dicha concepción lineal de la historia se relaciona con una visión tradicional del conocimiento histórico, que durante el siglo XIX y principios del XX estuvo fuertemente marcado por la idea de progreso indefinido, donde el ser humano avanzaría hasta lograr una sociedad ideal. Con ello, el docente asume que la única forma de comprender la historia es de forma lineal, por tanto, no podría estudiarse un tema, si no es desde un sentido cronológico. Lo anterior se contrapone claramente con una historia concebida desde la problematización de los procesos históricos, en la cual pueden integrarse distintas temporalidades. Dicha situación explica la opinión de uno de los docentes quien señaló *“yo no puedo pasar la materia de tercero medio sin antes haber pasado por primero medio, tiene que haber una periodicidad, en historia más que en otras esta periodicidad es relevante”* (Docente 3). Lo anterior nos muestra la necesidad por parte del docente de un orden cronológico de los acontecimientos, asumiendo una imposibilidad de integrar periodos históricos diferentes.

Otro aspecto que es destacado por los docentes es el carácter esencialmente pedagógico de las líneas de tiempo, las que son señaladas en todas las entrevistas como la manifestación directa de la concepción lineal del tiempo. Así lo evidencia el siguiente testimonio

“para la generalidad de los alumnos es más fácil estudiar historia con esa linealidad, o sea, entender o dividir la historia a través de líneas de tiempo, ejes cronológicos, le hace mucho más fácil, de hecho, los alumnos se pierden mucho con respecto a los acontecimientos históricos, ellos suelen confundirse mucho en las épocas históricas” (Docente 1).

El sentido pedagógico de las líneas de tiempo es entendido como una estrategia de aprendizaje que permite hacer más comprensible la historia como disciplina escolar. Así lo evidencia un docente al señalar que *“para enseñar historia realmente hay que hacer una línea de tiempo, porque para que el escolar se ubique en lo que estamos estudiando”* (Docente 4). Con lo anterior, se presenta la línea de tiempo como una necesidad pedagógica al momento de enseñar historia. Lo anterior permite demostrar la persistencia del código disciplinar en lo referente a la concepción lineal del tiempo, donde no hay cabida a una comprensión que no sea unidireccional de los procesos históricos.

4.2.2 Concepción del tiempo histórico/Ámbito Periodización

El uso de periodizaciones es un elemento esencial de la historia, tanto en su variante académica como escolar. El punto de quiebre a nuestro parecer se encontraría específicamente en dos ámbitos, por un lado, el nivel de rigidez que podrían tener los periodos o etapas de la historia y por otro, el uso de periodizaciones de tipo tradicional marcadas por el predominio de una historia esencialmente política, excluyéndose con ello procesos sociales, económicos y culturales que presentarían claramente otros ritmos de desarrollo.

En lo referente a la visión de los docentes en general todos asumen su utilidad al momento de enseñar historia. En tal sentido, uno de los docentes señalaba

“yo considero que está bien que se mantenga las etapas, la edad media, antigua, moderna y contemporánea en la historia universal y en la historia de Chile, los pueblos aborígenes, después el periodo de la Conquista, Colonia, Independencia y la República con sus distintas etapas, para que el alumno lo comprenda mejor en realidad, porque si no lo dividiera es más difícil que los entienda” (Docente 4).

Con la cita anterior se evidencia la utilidad pedagógica que tiene el uso de periodizaciones en la enseñanza de la historia, definido por una división tradicional que compartimenta las distintas etapas de la historia universal y de Chile, las cuales muchas veces no logran ser vinculadas o

integradas. Frente ello, se aprecia una persistencia del código disciplinar de la historia escolar al reconocer solamente las periodizaciones de tipo tradicional. Del mismo modo, otro testimonio reafirma lo anterior, señalando

“me parece que la periodicidad histórica es fundamental, porque la historia no son hechos aislados, la historia va pasando por diferentes etapas y por diferentes periodos y obviamente hay que señalarlos, hay que ubicarlos, hay que determinarlos, si, tienen que tener una secuencia, nada sale solo, todo tiene un pasado histórico y esa periodicidad es la que el alumno tiene que ir entendiendo para poder comprender lo que se está tratando de enseñar” (Docente 3).

Podemos ver que la periodización es entendida con un sentido unívoco, es decir, los hechos solo pueden encajar en una determinada división o periodo, eliminando con ello la existencia de diferentes ritmos en que se desarrollan los procesos históricos. Una posición diferente es la señalada por uno de los entrevistados, quien indicó *“nosotros no podemos decir que con la periodicidad cambia todo radicalmente, lo tomamos como un elemento de apreciación, como un elemento pedagógico para que los chiquillos puedan entender mejor la historia”* (Docente 2). Se reconoce así la arbitrariedad de las periodizaciones que presentan altos niveles de rigidez, junto con promover la noción de continuidad y cambio en los procesos y periodizaciones históricas, esto último lo señala el mismo docente *“nosotros no podemos cortar la historia, decir, ya, con la batalla de Rancagua se termina la Patria Vieja, en ese instante, porque quedan elementos que continúan. Y por cierto, hay elementos que cambian pero hay elementos que van a continuar”* (Docente 2). Al igual que el uso de las líneas de tiempo las periodizaciones cumplen un rol esencialmente pedagógico y presentarían distintos niveles de rigidez por parte de los docentes. Sin embargo, es necesario constatar el debilitamiento del código disciplinar al momento que los docentes son conscientes de los elementos de continuidad y cambio en las periodizaciones.

4.2.3. Contenido del relato histórico/Ámbito Desarrollo del Estado Nación

En relación al contenido del relato histórico uno de los rasgos centrales del código disciplinar, es el énfasis puesto en el desarrollo del Estado Nación. En tal sentido, los profesores en general reconocen que el currículum escolar se encuentra muy marcado por el estudio del Estado Nación, lo cual demuestra una persistencia de su código disciplinar. Uno de los testimonios señalaba:

“Claramente hoy nos basamos en el Estado – Nación y hemos dejado de ver la mundialización, hemos dejado de ver la historia Antigua y si bien se rescata en básica, no tengo mayores referencias al respecto, a los programas de básica, claramente centramos todo en la historia del Estado – Nación, hoy día en media” (Docente 3).

El testimonio anterior, da cuenta de una apreciación generalizada en los docentes respecto al predominio del Estado Nación como temática articuladora de conocimientos históricos en el currículum para la asignatura de historia, lo que se ve reforzado desde una perspectiva crítica por otro docente, quien señaló:

“Evidentemente nosotros vamos a ir viendo cómo se estructura el Estado, y a la vez, esto permite que las elites, puedan... ¿qué hacen las elites con esto? ¿por qué lo fomentan? porque con esto se crea el Estado nacional, y al crearse el Estado, ellos controlan el Estado, y al tener el control del Estado tienen el control sobre la soberanía nacional. Entonces por eso nos encontramos, porque las elites están interesadas y son tan preocupadas en el estudio de la historia” (Docente 2).

Es posible evidenciar que los docentes son conscientes de las funciones asignadas por parte de las elites gobernantes a la enseñanza de la historia escolar, reconociéndose en ella un instrumento que permitiría construir no solo una determinada idea de nación, sino también, fortalecería los mecanismos de control sobre amplios sectores de la población, en una especie de dirección de consciencia respecto al tipo de sociedad a desarrollar o construir. A su vez los docentes reconocen la necesidad de incorporar nuevas formas de concebir el conocimiento histórico en el espacio escolar, uno de los testimonios es ilustrativo al respecto:

“La historia se ha centrado mucho en conceptos políticos o económico, a mí me gusta bastante involucrar digamos al ciudadano, al alumno, al joven, en la historia social, cuál ha sido el rol del ciudadano de la calle en el proceso histórico, a mí me gusta mucho leer un poco y tratar de generar en los alumnos la reflexión con respecto a la participación del individuo común en la historia, ya... entonces, no estoy muy de acuerdo respecto al relato fundamentalmente desarrollado en el Estado-Nación” (Docente 1).

El testimonio anterior nos muestra que el docente a través de su práctica va incorporando y relacionando la historia nacional con nuevos sujetos históricos que en muchos casos no son considerados en el currículum prescrito. Con lo cual, al hacer uso de su autonomía logra enseñar

una historia centrada más en procesos sociales que en los de tipo político y económicos, donde estos últimos son reconocidos como predominantes en el currículum. Creemos que lo anterior se constituye en una importante herramienta que posibilita la transformación del código disciplinar de la historia escolar. En relación a lo anterior, también se reconoce que en la actualidad hay un mayor acceso a distintas interpretaciones historiográficas que aportarían miradas diversas de los procesos históricos. Al respecto uno de los docentes señalaba

“a nosotros nos enseñaban la historia de Sergio Villalobos y era la historia oficial, y esa era la que nos presentaban el profesor y esa era la que teníamos que memorizar.... La historia que nos presentaba el señor Villalobos. Hoy día no, de un punto de vista de Gabriel Salazar, Sergio Villalobos, Sergio Grez, de distintos historiadores” (Docente 2).

Es posible apreciar, cómo las diversas visiones historiográficas permiten a los docentes aproximarse a una historia social, que entre sus características se encuentra la incorporación de sujetos históricos excluidos por la historia tradicional.

4.2.4. Contenido del relato histórico / Ámbito Relato Político-Militar

Otro de los aspectos relevantes del código disciplinar de la historia, en relación al contenido del relato histórico, lo constituye la enseñanza de una historia esencialmente político-militar, que se caracterizaría por circunscribir todos los conocimientos a las acciones de los gobiernos y a la participación de las fuerzas armadas en la construcción del Estado-Nación. Es interesante constatar que los docentes entrevistados consideran que las reformas curriculares recientes, si bien mantienen, en gran parte el estudio de la historia política del país como eje articulador del currículum, se han producido importantes modificaciones en lo referente a la historia militar, así lo evidencia uno de los testimonios, *“por ahí por los años 70, tenía... se le daba más valor a la parte político-militar de Chile principalmente, pero ahora está más reducido, porque ahora se le da más valor a la parte económica, social y cultural” (Docente 4).*

Por su parte, la importancia que ha tenido la historia político militar desde el siglo XIX hasta gran parte del siglo XX es evaluada de distinta forma por los docentes entrevistados, uno de los testimonios señalaba:

“Hoy día en el currículum, evidentemente que la temática militar tiene un rol reducido. En el siglo XIX la enseñanza de la historia estaba vinculada a hechos históricos militares. Era el buen profesor de historia aquel que se sabía completísima la Guerra del Pacífico. Era buen profesor de historia aquel que les narraba a los chiquillos, el Desastre de Rancagua. Era buen profesor de historia el que narraba con pelos y señales el Combate Naval de Iquique y a través de hechos histórico militares iba enseñando la historia. Hoy día no, eso pasa a segundo plano, hoy día la historia se enseña a través de que los chiquillos aprendan los procesos” (Docente 2).

Respecto a los dos últimos testimonios se puede evidenciar que los docentes reconocen que la enseñanza de la historia durante el siglo XIX, y también, en gran parte del XX, estuvo marcada por una historia tradicional que sobrevaloraba los aspectos militares por sobre los sociales y culturales, donde el estudio memorístico de hechos, fechas y personajes era el mecanismo que aseguraba los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior, se ha visto sometido a una serie de transformaciones que han implicado una importante disminución de lo militar en el currículum escolar, junto con la incorporación de una historia basada en problemas, que no pone su acento en la memorización de datos, sino en la explicación de los procesos histórico sociales. De igual modo, sigue habiendo docentes que consideran la enseñanza de los aspectos militares como fundamentales, uno de los entrevistados señaló:

“Está claro que, desde el momento de la transición democrática en adelante, cualquier cosa que oliera a militar, había que eliminarlo de los planes y programas, por lo tanto, la historia político militar, el legado político militar, la relevancia político militar, en la historia de Chile, desapareció, no existe. (...) Soy un profesor viejo, soy a la antigua, no hay actos cívicos, no hay nada donde tú puedas resaltar el legado de personajes que fueron tan relevantes en la historia, no existe” (Docente 3).

Podemos señalar que en general los docentes entrevistados ven que las temáticas vinculadas a lo político-militar se han reducido considerablemente en el currículum prescrito, con diversas visiones respecto a lo positivo o negativo del proceso. En tal sentido uno de los entrevistados señalaba

“La historia política y militar, yo siento que ha sido importante en la historia de Chile o gravitante, por decirlo de otra manera, la inclusión de los militares en la historia política de Chile, yo creo está bien presentado, yo he trabajado con un texto y he visto el acento que han tratado de ponerle digamos, los que elaboran los planes

y programas, yo creo que está bien enfocado, muchas personas consideran hoy en día que esto de los temas político asociados a lo militar, todavía tiene un sesgo del pasado reciente” (Docente 1).

El testimonio anterior considera que el currículum prescrito y su manifestación en los textos escolares, presentan de manera acertada los aspectos político-militar de la historia de Chile, que si bien serían importantes, ya no se constituyen en el centro del análisis histórico al interior del espacio escolar, lo cual si bien favorece a la transformación del código disciplinar al reducir las temáticas bélicas, se sigue bajo el predominio de una historia escolar esencialmente política que excluye una serie de temáticas de tipo económico, social y cultural.

4.2.5. Sujetos Históricos / Ámbito Hombres y Ciudadanos.

En lo referente a la presencia de distintos sujetos históricos en el currículum de la asignatura de historia y la visión de los docentes al respecto, existen importantes diferencias de apreciación. Mientras algunos consideran que la mujer y otros sujetos históricos como jóvenes, niños e indígenas, han ido teniendo un rol más protagónico, para otros esto no ha sido suficiente, o directamente se considera que prácticamente no han sido considerados. Entre las visiones positivas es esclarecedor el siguiente testimonio:

“Se le entrega y se le enseña, fundamentalmente a los jóvenes, lo que ha sido el rol de la mujer en la historia y se le da una tremenda importancia hoy en día a la mujer. Antes no, antes era, por decir, la Sargento Candelaria o la Quintrala como algo extraordinario. No, la mujer hoy en día en el currículum se le da tanta importancia en el desarrollo y formación de la sociedad como al hombre. Igual se le hace ver a los niños la importancia que tiene los jóvenes, la importancia que tienen los niños y eso se lo planteamos hoy en día, se lo enseñamos” (Docente 2).

El siguiente es un testimonio similar al anterior:

“El programa que tengo yo de tercero medio se les da énfasis a las mujeres, los niños, los jóvenes, bastante, antes había poco de esta parte, igual en el programa de cuarto, también tenemos educación cívica que antes era una asignatura independiente pero ahora está incluida como unidad en cuarto medio, y también se ve mucho el rol de la mujer, de los niños de los jóvenes, se ve en problemas de actualidad” (Docente 4).

Frente a los testimonios anteriores se evidencia que las reformas curriculares recientes han ido incorporando a nuevos sujetos históricos y se reconoce que en una etapa anterior dichos sujetos se encontraban completamente excluidos de la historia escolar, lo cual vendría a transformaren parte el código disciplinar. Por otro lado, se evidencia que la mujer y otros sujetos históricos claramente han tenido un rol marginal en la historia, no siendo suficientes las últimas reformas al currículum.

“La aparición de la mujer como tal en la historia de Chile siempre a ocupado un rol secundario principalmente por un sesgo patriarcal de nuestra sociedad, basada en la historia del hombre, historia de Chile centrada en los héroes generalmente masculinos (...). Me parece grave que nuestra historia tradicional haya dado poco énfasis al rol que ha cumplido la mujer, los niños, los jóvenes, poco se menciona en los libros, por ejemplo la matanza de lo cañas, en que jóvenes contrarios a Balmaceda fueron masacrados por el gobierno de aquel entonces y esos jóvenes tenían ciertas motivaciones, entonces nuestros jóvenes desconocen esos capítulos de la historia de Chile y entonces quedan en el olvido.” (Docente 1)

Siguiendo una línea similar se encuentra el siguiente testimonio

“Los valores, los valores nacionales, los valores personales, todos se buscan en los ejemplos de las personas, y las personas hay mujeres, hay niños, hay jóvenes que no aparecen destacados, que simplemente se borraron de la historia, por darle más relevancia a otro tipo de cosas. Por eso es que la historia ha perdido cada vez más interés en los jóvenes” (Docente 3).

Frente a los dos últimos comentarios, se evidencia que los docentes asumen que la historia escolar es la forma esencial de acceder al pasado, por tanto, si el currículum excluye ciertos sujetos estos automáticamente pasarán al olvido.

Respecto a la presencia de la elite en la historia escolar es interesante constatar que en general los docentes consideran que se ha producido una reducción en su tratamiento durante las reformas curriculares recientes, pero todavía se ve como una tarea pendiente, así lo señala uno de los docentes “yo creo que las reformas deberían ir encaminadas a generar un estudio de la historia centrado en los actores sociales, más que en las elites” (Docente 1). Incluso nos señalan el rol de las elites en los procesos de construcción curricular.

“La elite gobernante intenta imponer a través de la historia, un modelo, y obviamente en ese modelo trata de permanecer o perdurar en el tiempo y en su forma de pensar, claramente los gobiernos de turno marcan yo diría, que la asignatura de historia más que ninguna otra” (Docente 3).

Lo anterior nos muestra no solo el nivel de consciencia del profesorado en lo referente a los procesos de construcción curricular, sino también, evidencian el rol que le cabe a la asignatura de historia en lo referente a la construcción de un tipo de sujeto y sociedad. Como señalamos, la historia escolar no solo ha disminuido la presencia de las elites en la historia, sino también ha procurado incorporar nuevos sujetos.

4.2.6 Sujetos Históricos / Ámbito Héroe.

La presencia de los héroes nacionales en el currículum es uno de los elementos centrales del código disciplinar de la historia, siendo constituidos en actores claves del proceso de construcción del Estado Nación. En tal sentido uno de los testimonios es ilustrativo:

“La chilenidad, los valores patrios. ¿Para qué? Para estructurar el estado nacional. Para fortalecer el Estado y ellos dirigirlo y manejarlo. Entonces de esa forma, enseñando una historia donde se van resaltando estas figuras militares heroicas, está centrado en eso. Esa es la orientación. Ese es el objetivo que tiene” (Docente 2).

En general los docentes comparten la idea de que, en las últimas reformas curriculares para la enseñanza media, la presencia de los héroes es prácticamente inexistente. Así lo sostiene uno de los profesores entrevistados, al señalar

“Prácticamente las figuras heroicas de Chile desaparecieron de la enseñanza de la historia, es muy difícil rescatar valores de los ídolos actuales, de la selección chilena, para ellos esos son sus ídolos, esos son sus héroes, sí, bueno y toda la gente de la cual podemos rescatar infinidad de cosas, en toda la historia, en todos los periodos, no están, si hoy la historia, no, dónde, cuándo, a qué hora yo paso O´Higgins, la importancia de él, como formador de la independencia, cierto, como prócer, o a Portales, más cuando lo paso, cuándo, dónde, de hecho está en segundo medio esa parte, los cabros de segundo medio, quién es este tipo, bueno pero es así” (Docente 3).

Frente al comentario anterior se puede ver una cierta nostalgia por las figuras heroicas, a las cuales se le asignan una serie de valores que supuestamente permitirían dar forma a la

sociedad, junto con ello, se reconoce la necesidad de conocer a estos personajes dada su gravitancia para la historia nacional. En otro sentido, otro docente señaló

“Esta parte antiguamente se destacaba más, ahora se señalan igual pero no se le da tanto énfasis como antes, igual no es que no se le dé énfasis, se hacen efemérides en el colegio se destacan las figuras, pero en el currículum o tiene tanto rol preponderante como antiguamente como hace 30 años atrás y ahora se ve más general, se ven las obras que hizo la figura heroica, como motivación, lo que hizo, pero no tanto la biografía del personaje” (Docente 4).

En el testimonio anterior se evidencia la transformación del currículum escolar en lo referente a los héroes, donde ya, no se les reconoce como personas con valores superiores o modelos a seguir, sino se les ve como hombres comunes y corrientes que cumplieron un rol importante en distintos momentos de la historia de Chile. Cabe constatar, que los docentes comparten la necesidad de rescatar las figuras heroicas, pero también se plantea la necesidad de incorporar nuevos actores, así lo manifiesta uno de los testimonios

“yo creo que es correcto, o sea la historia tiene que rescatar el valor innegable que han tenido las figuras heroicas en toda la historia. (...) y yo sigo insistiendo en esto, de considerar a las figuras heroicas chilenas, no solamente a aquellos que lucharon con las armas, un O´ Higgins, un Carrera, un Manuel Rodríguez, sino también otros modelos de la historia de Chile, que son tal vez más anónimos, que su rol tal vez haya sido más secundario, pero que también vivieron en una época en que se empoderaron de ciertas ideas” (Docente 1).

Respecto al testimonio anterior, es posible señalar que el docente reconoce la necesidad de rescatar las figuras heroicas tradicionales, pero también señala la existencia de otros sujetos que podrían ser reconocidos como héroes, con lo cual se reconoce el aporte de sectores sociales que han sido excluidos de la historia escolar.

Podemos señalar que en general lo docentes entrevistados consideran que las figuras heroicas no se encuentran en un lugar de preeminencia en las reformas curriculares recientes, lo cual favorecería la transformación del código disciplinar.

4.2.7. Concepción Didáctica / Ámbito Aprendizaje Memorístico.

La historia escolar en formato tradicional le asigna una gran importancia a la memoria, con ello, se reconoce que mientras más datos específicos se conozcan, mayor es el conocimiento que se tiene sobre una temática histórica. En tal sentido, los docentes reconocen que las últimas reformas curriculares han ido disminuyendo el énfasis en el aprendizaje memorístico, implicando una transformación importante de su código disciplinar. Al respecto el siguiente testimonio es ilustrativo:

“Mira, por cierto, la memoria es fundamental, pero la memorización en la historia hoy día no está. A mí no me interesa que el niño se aprenda que el 12 de octubre de 1492 Colon llegó aquí. (...) Pero que se memorice fechas para él no tiene ninguna trascendencia y para el currículum tampoco, y para el ministerio creo que tampoco. Lo que interesa hoy en día es que los niños entiendan el proceso histórico, porque si logran entender el proceso histórico, logran entender cómo el mundo está” (Docente 2).

En base al comentario anterior, es interesante resaltar la distinción entre la memoria y la memorización donde la primera sería una facultad necesaria para la adquisición de otras habilidades y la segunda sería el uso exagerado de la memoria, consistente en la mera repetición de datos. Por otro lado, se reconoce que el currículum no pone énfasis en el aprendizaje memorístico sino en la comprensión de los procesos históricos. Desde una perspectiva similar se presentan los siguientes testimonios

“cuando yo estudié en el liceo era mucha memoria en todas las asignaturas, pero lo que el currículum quiere ahora es que enseñemos competencias y habilidades, entonces que el alumno en vez de saberse por ejemplo todas las batallas de la Guerra del Pacífico, que el alumno entienda las causas de la guerra y que pueda entender las consecuencias, que lea un trozo y que lo entienda, eso es lo fundamental” (Docente 4).

“Me parece que el memorizar si bien ayuda y de hecho no solo en historia sino en todas las asignaturas y muchos estudiantes creen que el estudiar es memorizar y aprenderse toda la materia y se aprenden toda la materia y después en la PSU, en el SIMCE, le piden otro análisis y sería todo. Si bien es importante, no, ya no tiene la relevancia que tenía antes y me parece bien” (Docente 3).

Frente a los comentarios anteriores, podemos señalar que el currículum desde la visión de los docentes ha generado un importante cambio al incorporar el análisis de los procesos históricos,

junto con el desarrollo de las habilidades de pensamiento que vayan más allá del reconocer sucesos o hechos. Esto iría aparejado a que las mediciones a gran escala están en sintonía con dichas transformaciones, al incorporar preguntas que impliquen el desarrollo de habilidades de orden superior, como son el análisis, síntesis, evaluación y aplicación.

Nos parece interesante la valoración por parte de los docentes de restringir la memorización e ir incorporando el desarrollo de otras habilidades, pero a su vez no tenemos certeza de que esto ocurra al interior del aula. Al respecto el siguiente testimonio es bastante esclarecedor:

“los objetivos fundamentales nos llaman a hacer reflexión a que el alumno tenga un espíritu crítico con respecto a ciertos acontecimientos de la historia, pero en nuestras clases todavía nosotros estamos abusando un poco, abusando en demasía [de la memoria]” (Docente 1).

Con el comentario anterior queda claro que muchas veces se puede declarar algo en el discurso, pero hacer algo distinto en la práctica. De este modo, se reconoce la importancia del desarrollo de habilidades de pensamiento, pero seguimos poniendo énfasis en la memorización de contenidos.

Los docentes entrevistados comparten el criterio de que el conocimiento enciclopédico no es esencial para el aprendizaje de la historia, dado que como vimos lo importante estaría en los procesos históricos. En tal sentido uno de los testimonios es bastante esclarecedor

“las fechas, los personajes y algunos adelantos materiales, para nosotros no es que sean o que no debemos mencionarlos, pero no es trascendente, te fijas. Que nosotros realicemos la historia viendo la historia de Balmaceda que construyó puentes, que construyó ferrocarriles, que construyó esto, lo que debemos aprender de Balmaceda, qué es lo que hizo para con la sociedad chilena, no cuantos puentes construyó, ni en qué fecha se suicidó, ni a qué hora y en qué momento, sino, qué es lo que pensaba Balmaceda, qué es lo que Balmaceda quería hacer, qué tipo de sociedad quería construir y cómo quería proyectar a Chile hacia el futuro” (Docente 2).

Como se aprecia en la cita anterior, el foco no estaría en la memorización de datos, sino, cómo estos datos sirven para explicar un proceso histórico mayor, que tendría relación con aspectos económicos, sociales, políticos y culturales, dependiendo del ámbito que se quiere estudiar. Un testimonio similar nos señala

“Me parece importante, pero para mí no es vital, yo a mis alumnos no les pido que se memoricen fechas, personajes sí, porque están asociados a procesos, ¿pero las fechas? A mí me interesa el contexto y más que el contexto me interesa que los alumnos puedan, digamos, asociar conceptos históricos con situaciones contingentes” (Docente 1).

Si bien se reconoce la necesidad de memorizar algunos aspectos, estos siempre buscan ser relacionados con procesos y situaciones propias de la vida cotidiana de los alumnos. Con ello, el alumno debe comprender más que repetir una serie aislada de datos *“el alumno tiene que entender las cosas y no aprenderse de memoria que Arturo Prat nació en tal fecha y murió en tal fecha”* (Docente 4).

4.3.1. Relación de persistencia / transformación entre las fuentes consultadas.

Uno de los aspectos más importantes a destacar en esta investigación se encuentra dado por la caracterización de las relaciones existentes entre las distintas fuentes trabajadas, buscando dilucidar las líneas de persistencia / transformaciones existentes entre los documentos curriculares y las visiones docentes. Para aquello, nos centraremos en las cuatro dimensiones de análisis del código disciplinar de la historia escolar.

4.3.2. Persistencia / transformación desde la dimensión concepción del tiempo histórico.

En lo referente a la concepción del tiempo histórico y su relación con el código disciplinar de la historia escolar, es interesante constatar que los ámbitos asociados a la linealidad y uso de periodizaciones, presentan elementos de persistencia en los documentos curriculares y las visiones de los docentes, pero a su vez, es posible apreciar una serie transformaciones que solo son evidenciadas en las reformas curriculares recientes.

Entre los elementos de persistencia tanto en las reformas curriculares y las visiones de los docentes, se encuentra el sentido pedagógico asociado tanto a la linealidad como a las periodizaciones, las que se relacionarían con el uso pedagógico de las líneas de tiempo y las periodizaciones tradicionales. Así lo manifiesta el programa de primero medio (ajuste 2009) al señalar *“Los estudiantes leen el texto de estudio y otras fuentes de información y elaboran una línea de tiempo con los principales hitos en la conformación del espacio geográfico chileno”* (Mineduc, 2011, p. 68). Por su parte, el testimonio de uno de los docentes entrevistados es bastante ilustrativo *“Para la generalidad de los alumnos es más fácil estudiar historia, con esa linealidad, o sea entender y dividir la historia con líneas de tiempo”* (Docente 1).

Consideramos que los documentos curriculares han ido dejando de lado la concepción tradicional del tiempo histórico, por tanto, se ha ido limitando su código disciplinar. En general los docentes entrevistados no dieron cuenta de los cambios curriculares al momento de concebir la linealidad y las periodizaciones. Así, por ejemplo, los docentes no hicieron comentarios respecto a la necesidad de considerar en la práctica docente la simultaneidad de los procesos históricos ni tampoco han dado cuenta de la “mirada dialógica” con lo cual se integran los procesos históricos de América, Europa y Chile. A su vez, los docentes consideran que no se puede estudiar un tema

si no es desde un sentido cronológico, si bien se reconoce la presencia de elementos de continuidad y cambio en las periodizaciones y procesos históricos al señalar “muchas estructuras del tiempo colonial se van a mantener hasta el día de hoy” (Docente 2) sigue predominando entre los docentes una concepción tradicional respecto al uso de periodizaciones, que se caracterizarían por cierto nivel de rigidez, lo cual vendría a reforzar el código disciplinar de la historia.

Tabla 11 Síntesis relación de persistencia / transformación entre fuentes de estudio desde la dimensión concepción del tiempo histórico.

Dimensión Concepción del Tiempo Histórico	Documentos curriculares	Visiones de los docentes	Persistencia	Transformación
Ámbito Linealidad	<p>La historia escolar en sus documentos curriculares reafirma el uso de la linealidad como forma de representar la temporalidad y se asume un sentido didáctico de las líneas de tiempo. Se plantean divisiones tradicionales de la historia nacional y mundial, pero acompañadas de la problematización de los procesos históricos. Se propone la simultaneidad de los procesos históricos, en una relación dialógica entre Chile y el mundo.</p>	<p>Los docentes comparten una noción del tiempo de tipo lineal y reconocen su carácter esencialmente pedagógico</p>	<p>Ambas fuentes coinciden en otorgar a la linealidad un gran potencial didáctico y facilitador de los aprendizajes. Los docentes no hacen alusión a la simultaneidad de los procesos históricos (mirada dialógica) Los docentes no conciben una historia escolar que implique la integración de distintas temporalidades</p>	<p>Los documentos curriculares presentan entre las transformaciones: -división tradicional de la historia, pero acompañadas de problematizaciones. -Se propone la necesidad de considerar la simultaneidad de los procesos históricos. -Las cronologías son superadas a través de la problematización de los procesos históricos, integrando distintas temporalidades.</p>
Ámbito Periodización	<p>En general las periodizaciones en los documentos curriculares reconocen la función didáctica de éstas. Es posible constatar que se han incorporado periodizaciones asociadas a la problematización de los procesos históricos. Se mantiene la periodización tradicional para la historia de Chile y Universal. Se ha incorporado la mirada dialógica la cual generar relaciones entre procesos similares en distintas latitudes.</p>	<p>Los docentes reconocen la utilidad de las periodizaciones al momento de enseñar historia. Predomina una visión tradicional de las periodizaciones, tanto en la historia mundial como en la de Chile. Los docentes reconocen la presencia de elementos de continuidad y cambio en lo referente a las periodizaciones.</p>	<p>Ambas fuentes coinciden en otorgar a la periodización un gran potencial didáctico y facilitador de los aprendizajes. Ambas fuentes mantienen las periodizaciones tradicionales tanto para la historia de Chile y universal.</p>	<p>Los documentos curriculares presentan entre las transformaciones: -Respecto a las periodizaciones se propone su problematización. -La mirada dialógica provee de periodizaciones que tienden a ser menos rígidas que las de formato tradicional.</p>

Fuente: Elaboración propia.

4.3.3. Persistencia / transformación desde la dimensión contenido del relato histórico.

Respecto a la dimensión, contenido del relato histórico se consideraron para la revisión documental tres ámbitos: construcción del Estado Nación, Relato político militar, construcción de la identidad nacional. Para el caso de las entrevistas solamente se consideró la construcción del Estado Nación y el relato político militar dado que estas eran lo suficientemente generales para englobar a los otros dos ámbitos.

Podemos dar cuenta que al revisar tanto los documentos curriculares y las entrevistas a los docentes se presentaron una serie de continuidades o persistencias. Entre las que podemos destacar se encuentra, el predominio de un relato basado en la construcción y desarrollo histórico del Estado Nación chileno por sobre aspectos sociales, económico o culturales. Lo que le permite constituirse en una temática que articula los distintos saberes históricos incorporados al currículum escolar. Otro de los elementos de continuidad que encontramos presentes en el currículum prescrito, es el uso de la asignatura de historia para la generación de identidad nacional. Así lo señala el programa de primero medio (ajuste 2009) al referirse a los propósitos de la asignatura *“Sentido de pertenencia a la comunidad nacional. La identidad nacional es el resultado de un proceso de construcción histórica que integra elementos de unidad que nos identifican como miembros de la comunidad nacional, con la diversidad propia de toda sociedad.”* (Mineduc, 2011, p.25). Pero de igual modo, se propone su problematización para que los alumnos puedan establecer sus propias conclusiones de dichos procesos, constituyéndose en un elemento importante de transformación.

En lo referentes a las transformaciones respecto al código disciplinar de la historia tanto los docentes como los documentos curriculares dan cuenta de la excesiva importancia asignada todavía a los aspectos políticos, evidenciado a su vez la reducción significativa de los procesos de tipo militar. Respecto a esto último, uno de los docentes señalaba *“Entonces que el chiquillo logre hoy día entender eso como proceso histórico, desde un punto de vista social. Que la historia no la construye solamente aquellos que están en el campo de batalla, sino que la historia la construimos todos”* (Docente 2). El testimonio anterior es ilustrativo al momento de verificar el cambio que se ha dado por parte del currículum y los docentes en lo referente a lo importancia de lo social por sobre lo militar.

Tabla 12 Síntesis relación de persistencia / transformación entre fuentes de estudio desde la dimensión contenido del relato histórico.

Dimensión contenido del relato histórico	Documentos curriculares	Visiones de los docentes	Persistencia	Transformación
Ámbito Construcción del Estado Nación	Es posible apreciar que en el currículum prescrito predomina la historia de Chile centrada en el desarrollo del Estado Nación, por sobre la de otras latitudes, si bien incorpora Europa y América, prácticamente omite la situación de África, Asia u Oceanía. El propósito declarado de la asignatura es la formación de identidad nacional	Los docentes reconocen que el estudio en torno al Estado Nación predomina por sobre otras temáticas.	Se reconoce el predominio del Estado-Nación en el currículum escolar y su capacidad articuladora de procesos históricos de carácter social, económico o cultural. Uso de la asignatura de historia para construir identidades nacionales	Respecto a la generación de la identidad nacional se promueve en los documentos curriculares que los estudiantes establezcan sus propias conclusiones respecto a dichos procesos.
Ámbito Relato político militar	Se da un predominio de lo político por sobre lo social, económico y cultural y estos siempre se someten al relato político.	Reducción de lo militar y mantención de los aspectos políticos	Predominio del relato político, al que se supeditan aspectos económicos, sociales y culturales	Reducción de los aspectos militares

Fuente: Elaboración propia.

4.3.4. Persistencia / transformación desde la dimensión sujeto histórico.

La historia escolar sustentada bajo el código disciplinar tiene entre sus rasgos centrales la consideración y exclusión de ciertos sujetos históricos. En tal sentido, consideramos para esta investigación dos ámbitos, de la dimensión sujeto histórico, hombres y ciudadanos, héroes, En relación a la persistencia / transformación de la dimensión sujetos históricos, Respecto a la persistencia de elementos del código disciplinar es posible señalar que tanto para los documentos curriculares como para los docentes la elite sigue siendo fundamental en la historia escolar. Por otra parte, si bien los documentos no nos hablan directamente de héroes se utilizan los conceptos de “actores” o “líderes” y se propone su rescate histórico, a lo cual se suman la visión de los docentes quienes plantean la necesidad de seguir considerando en las clases de historia a los héroes nacionales *“la historia tiene que rescatar el valor innegable que han tenido las figuras heroicas en toda la historia”* (Docente 1).

En lo referente a las transformaciones del código disciplinar en el ámbito de los sujetos históricos, tanto en los documentos curriculares como en las visiones de los docentes es posible evidenciar la necesidad de incorporar a nuevos sujetos, como las mujeres, jóvenes, indígenas, niños entre otros. Por otra parte, los documentos curriculares proponen someter a la crítica a los llamados “actores” o “líderes” dando cuenta no solo de sus aciertos sino también de sus errores, siempre promoviendo una postura crítica en el alumnado, situación que no fue manifestada por los docentes quienes todavía reconocen la necesidad de rescatar a las llamadas figuras heroicas.

Tabla 13 Síntesis relación de persistencia / transformación entre fuentes de estudio desde la dimensión sujeto histórico.

Dimensión sujeto histórico	Documentos curriculares	Visiones de los docentes	Persistencia	Transformación
Ámbito Hombres y ciudadanos	Se consideran nuevos sujetos históricos pero siempre supeditados a lo político.	En general los docentes reconocen un importante cambio en la incorporación de nuevos sujetos en la historia escolar.	En el currículum sigue predominado lo político por sobre lo social, económico y cultural	Los documentos y los docentes reconocen la presencia de nuevos sujetos históricos.
Ámbito Heroes	Se presentan los héroes como "actores" o "líderes" donde se consideran sus aportes al desarrollo del país, pero siempre en un contexto de problematización de procesos.	Reconocen la necesidad de rescatar las figuras heroicas chilenas.	Tanto los documentos como los docentes promueven el reconocimiento de las figuras heroicas denominados "actores" o "líderes" por los documentos curriculares, pero bajo una problematización de los procesos históricos en que se vieron involucrados.	Solo los documentos curriculares cuestionan la visión unívoca respecto a las figuras heroicas y proponen someterlos a la crítica

Fuente: Elaboración propia.

4.3.5 Persistencia / transformación desde la dimensión concepción didáctica.

Entre las dimensiones del código disciplinar de la historia consideradas para esta investigación se encuentra la concepción didáctica, para lo cual consideramos al momento revisar los documentos curriculares los siguientes ámbitos: aprendizaje memorístico, la historia como un análisis objetivo del pasado.

Respecto a los elementos de persistencia es posible considerar que algunos docentes señalan que todavía en las clases de historia se da mucho la memorización de grandes cantidades de información. Por otro lado, el currículum fomenta el uso de distintas interpretaciones solamente para algunos procesos históricos haciendo que muchas temáticas no sean presentadas bajo un número significativo de interpretaciones.

En relación a los elementos de transformación del código disciplinar de la historia escolar, tanto en los documentos curriculares como en las visiones de los docentes, se encuentra la necesidad de incorporar una visión global de la historia, poniendo énfasis en la interpretación de los procesos históricos por sobre la memorización de datos u hechos. Así lo manifiesta el programa de cuarto medio (reforma 1998), al señalar que *“el estudio de estos procesos interesa que sea más analítico que descriptivo”* (Mineduc, 2004, p 20). Otro aspecto importante es que el currículum propone el desarrollo de una serie de habilidades de pensamiento, las cuales son reconocidas como un elemento esencial al momento de enseñar la asignatura de Historia. Así lo manifiesta un docente al plantear que *“yo diría que va por ese lado el currículum, las competencias y las habilidades y aprovechamos en este mismo espacio, enseñamos también valores”* (Docente 4). Por tanto, los docentes asumen que la clase de historia debe basarse en una pedagogía activa que supere las clases expositivas.

Tabla 14 Síntesis relación de persistencia / transformación entre fuentes de estudio desde la dimensión concepción didáctica.

Dimensión concepción didáctica	Documentos curriculares	Visiones de los docentes	Persistencia	Transformación
Ámbito Aprendizaje memorístico	Se cuestiona el aprendizaje memorístico y se propone la comprensión global de los procesos históricos. Se ha eliminado en el currículum la idea de conocimiento enciclopédico. Se propone la adquisición de habilidades de pensamiento.	Se reconoce que las reformas curriculares han potenciado el análisis de aspectos globales o grandes procesos por sobre la memorización.	Algunos docentes señalan que en las clases sigue dándose mucho la memorización por sobre el aprendizaje de los grandes procesos. El currículum promueve diversidad de interpretaciones, pero a temáticas muy específicas, dejando una serie de procesos sin la presencia de interpretaciones.	Tanto los documentos como los docentes cuestionan el aprendizaje memorístico y reconocen la importancia de interpretar los procesos históricos. Los documentos y docentes señalan pero a temáticas que la importancia estaría en la enseñanza de una visión global de la historia.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se discutirán los principales resultados de la búsqueda investigativa ordenados de acuerdo a los siguientes aspectos: 1.- Elementos que promueven una persistencia del código disciplinar; 2.- Elementos que promueven una transformación del código disciplinar.

Se tendrán en consideración los principales aspectos vertidos en el Marco Teórico, buscando generar relaciones de significado con los resultados obtenidos en las diferentes fases de la investigación, entre los que se encuentra, el análisis documental, el levantamiento de discursos y las relaciones entre las fuentes consultadas. Lo que en palabras de Cuesta (2003) sería dar cuenta tanto de la historia regulada a través del currículum prescrito, como de la historia soñada, presente en los discursos de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

5.1 Elementos que promueven una persistencia del código disciplinar

El primer aspecto a discutir, dice relación con la concepción del tiempo histórico en los documentos curriculares y visiones docentes, donde se aprecia una representación lineal del tiempo, especialmente en el uso de líneas de tiempo y cronologías, las que tendrían principalmente un sentido didáctico y generador de habilidades de pensamiento. Si bien, podemos compartir el uso pedagógico de la linealidad, es fundamental a nuestro criterio poder problematizarla, instancia de la que no se hacen cargo en profundidad las reformas curriculares recientes. Por tanto, se requiere no solo replantear las relaciones entre pasado, presente y futuro; la multiplicidad de los ritmos y tiempos; y la construcción del futuro como una necesidad, sino también, superar la concepción del tiempo impuesta por occidente, que muchas veces se encuentra al servicio de los nacionalismos (Pagès y Santisteban, 2010). Por su parte, la visión de los docentes en lo referente a la forma de representar la temporalidad se encuentra delimitada por una concepción lineal bastante rígida, donde se ratifica su sentido didáctico a través del uso de las líneas de tiempo y se asume que no es posible estudiar una temática si no es desde un orden cronológico de los acontecimientos, excluyendo con ello la simultaneidad, el cambio, los desfases, la pluralidad y la complejidad de los procesos histórico sociales (España, Foresi y Sanjurjo, 1999). Lo anterior nos permite evidenciar que el código disciplinar de la historia, en lo referente a la linealidad, se encuentra más arraigado en los docentes que en las reformas curriculares recientes. Esto se debe

en parte a que los docentes no considerarían que el tiempo puede ser también problematizado y sometido a una crítica. Entendiendo que en nuestro mundo moderno la concepción lineal de tiempo parece algo natural y las personas en general se olvidan que es una construcción social (Lundgren 1992).

Por otro lado, los documentos curriculares mantienen periodizaciones tradicionales de la historia para referirse tanto de la historia universal (europea preferentemente) como de la historia de Chile. De este modo, seguimos hablando de historia antigua, medieval, moderna y contemporánea, o para el caso chileno, de historia prehispánica, colonial y republicana. Por otra parte, los docentes en los encuentros dialógicos reconocen la utilidad de las periodizaciones desde un punto de vista principalmente didáctico por sobre uno de tipo teórico. Predominado con ello un sentido preestablecido, cerrado y unívoco de los periodos históricos. Si bien algunos docentes reconocen la presencia de elementos de continuidad y cambio, además de las relaciones entre interpretación y periodización, se evidencia la preponderancia de una concepción de tipo tradicional, que vendría a reforzar el código disciplinar de la historia escolar. Con ello, existe la necesidad de combatir la idea de periodo preestablecido, cerrado sobre sí mismo y con existencia propia o natural, dando paso a la idea de que las periodizaciones son parte de los procesos interpretativos. De este modo, al incorporar dichas nociones al currículum, los alumnos cuestionan las diversas periodizaciones, establecen los límites de los periodos y desarrollan consciencia crítica (Páges y Santisteban, 1999). He incluso debemos como docentes enseñarles a entender el tiempo histórico como un proceso de construcción desde la multiplicidad e interdisciplinariedad logrando que los alumnos pueden incluso establecer sus propias periodizaciones (Páges y Santisteban, 2010).

Un segundo aspecto a discutir es el contenido del relato histórico, tanto en el currículum prescrito como en las concepciones docentes. En tal sentido, podemos señalar que, si bien se han ido generando cambios importantes en relación a la incorporación de la historia económica, cultural y social en el espacio escolar, sigue predominando una historia de tipo político estatista que circunscribe todos los procesos históricos a la consolidación del Estado Nación (Fontana, 2003; Rodríguez 2013; Santibañez 2013). Lo que se ve reforzado por una visión histórica europeizante y occidental que excluye importantes procesos ocurridos en África, Asia y Oceanía, los que son

incluidos sólo cuando se requiere para explicar un proceso que afecta al mundo occidental. Los docentes por su parte reconocen el predominio del Estado Nación como eje articulador de la historia nacional y universal. De este modo, es posible evidenciar que lo político opera como un eje articulador de los procesos sociales, económicos y culturales (Sant y Páges, 2011) determinando la omisión de todo aquello que no sirva para dar cuenta del desarrollo y consolidación del Estado Nación en Chile. Del mismo modo, los profesores señalan el rol instrumental de la asignatura al momento de consolidar una ideología de tipo estatista, donde el profesor de historia se convierte en una especie de caja de resonancia de la historia hegemónica estatal (Santibañez, 2013).

Siguiendo la lógica estatista descrita anteriormente, uno de los elementos legitimadores del Estado Nación, es la construcción de identidades nacionales en el espacio educativo (Carretero, 2007). Sabemos que desde el siglo XIX en Chile se ha constituido en uno de los objetivos centrales de la historia tanto escolar como académica (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012; Subercaseaux 1999). Lo interesante es que la historia académica ha cuestionado en los últimos años la existencia de una identidad nacional para el caso chileno (Correa, 2009). Sin embargo, las reformas curriculares recientes han mantenido como uno de sus ejes centrales la formación de la identidad nacional en el alumnado, dicha situación, no ha significado en la práctica la incorporación de una pluralidad de discursos identitarios (Correa 2009), sino más bien, la omisión y exclusión expresa de una serie de grupos sociales como son los pueblos originarios. Ayudando a consolidar el predominio de una matriz monocultural y eurocéntrica en la historia escolar de Chile (Turra, 2016; Turra, Catriquir y Valdés, 2017).

Un tercer aspecto a discutir, se relaciona con los tipos de sujetos considerados por la historia escolar. En tal sentido, es posible apreciar el predominio de una historia centrada principalmente en los hombres y ciudadanos, minimizándose la presencia de mujeres, jóvenes, niños e indígenas y excluyéndose completamente a los enfermos, criminales, alcohólicos, prostitutas entre otros. Creemos necesario dar una posible explicación de por qué una serie de sujetos históricos quedan excluidos de la historia “oficial” que se enseña al interior de nuestras instituciones educativas. En tal sentido, consideramos que lo político en su relación con el desarrollo del Estado define una especie de modelo, al que es posible identificar como el “buen ciudadano” y lo económico, en su

relación con el desarrollo capitalista va delineando una especie de “individuo productivo”, los cuales delimitan a nuestro criterio toda posible incorporación de nuevos sujetos en la historia escolar. Lo anterior explicaría la omisión que hace el currículum prescrito de los criminales, prostitutas, presos, locos y de todos los grupos marginales que han sido omitidos en las reformas curriculares recientes, dado que no calificarían como buenos ciudadanos e individuos productivos. A su vez, permite explicar el por qué los niños, jóvenes, mujeres e indígenas tienen una presencia bastante marginal en el currículum escolar. En tal sentido, los niños y jóvenes son considerados al momento de evaluar la relación del Estado con la protección de la infancia o con la participación política juvenil (Pinochet y Páges, 2016). Por su parte, las mujeres son consideradas en la historia escolar principalmente al momento de señalar su rol al interior del espacio familiar o su incorporación al sistema político a través del movimiento sufragista europeo y chileno (Sant y Páges, 2011; Francke y Ojeda, 2013). Mientras los mapuches y otros pueblos originarios son incorporados a la historia escolar en su relación de conflicto, primero con el Estado Imperial Español y luego con el Estado Oligárquico Chileno.

Un cuarto aspecto a discutir dice relación con la dimensión “Concepción didáctica” que se relacionaría con la persistencia de un aprendizaje memorístico y enciclopedista.

Si bien los docentes entrevistados reconocen que las reformas recientes han promovido el aprendizaje de los grandes procesos por sobre la memorización de hechos, señalan que muchas veces las clases de historia terminan en la memorización de grandes cantidades de información. Por ello, creemos que los docentes se encontrarían en una situación de ambivalencia, entre la continuidad y el cambio, lo que se explicaría no solo por el predominio de la racionalidad técnica de tipo racionalista academicista en la formación inicial docente, (Valdés y Turra, 2017) sino también, por la subsistencia en el currículum prescrito de elementos tanto de la propuesta didáctica “tradicional” como de la “contemporánea” (Toledo y Gazmuri, 2009). Lo cual es esgrimido por Gysling (2016) quien nos plantea, que el currículum bajo las últimas reformas a mantenido una tradición enciclopedista que claramente engrosa el currículum y dificulta su tratamiento por parte de los docentes. Dicha situación, se aprecia a través de los indicadores de evaluación, los que no sólo fragmentarían el conocimiento, sino también lo orientan hacia la enciclopedia.

5.2 Elementos que promueven una transformación del código disciplinar

El primer aspecto a discutir dice relación con importantes avances en lo referente a la dimensión “concepción del tiempo histórico”, donde se han incorporado al currículum nociones como la simultaneidad, la continuidad y el cambio, y el presente como eje articulador de la historia, que han permitido ir avanzando en la superación de concepciones tradicionales (Toledo y Gazmuri, 2009). De igual modo, reafirmamos la idea de que existe una tarea pendiente en lo referente al predominio de una concepción lineal en la enseñanza de la historia. Al respecto, compartimos la propuesta de Páges y Santisteban (1999) de que el tiempo histórico debe ser una preocupación de la didáctica de la historia, dándose una necesidad de que alumnos y profesores deconstruyan la concepción positivista predominante en el espacio escolar. Por tanto, se requiere no solo replantear las relaciones entre pasado, presente y futuro; la multiplicidad de los ritmos y tiempos; y la construcción del futuro como una necesidad, sino también, superar la concepción del tiempo impuesta por occidente, que muchas veces se encuentra al servicio de los nacionalismos (Páges y Santisteban, 2010).

Es interesante constatar que, si bien se siguen utilizando las etapas tradicionales de la historia, se han logrado importantes avances en las últimas reformas curriculares como son: la problematización de las periodizaciones clásicas, la noción de simultaneidad de los procesos históricos, la consideración de los elementos de continuidad y cambio en las periodizaciones, la *mirada dialógica* que busca la integración de procesos históricos de Chile con respecto a América y Europa, y los llamados organizadores temáticos. Creemos que los aspectos anteriores son importantes avances al momento de superar el código disciplinar de la historia, en lo referente a la mantención de visiones tradicionales de la historia nacional y mundial.

Un segundo aspecto a discutir tiene relación con la dimensión “contenido del relato histórico” para la cual encontramos importantes avances en lo referente a la transformación del código disciplinar.

El primer elemento de transformación, se relaciona con una disminución de los temas vinculados a lo militar, junto con nuevas formas de afrontar dicha temática, situación apreciable en las reformas curriculares y en las visiones de los docentes. Es fundamental constatar que los

aspectos militares siguen siendo considerados en el currículum. Su enfoque se ha caracterizado por comprender la guerra como un proceso, que presenta causas, consecuencias y proyecciones para la sociedad actual, a esto último se ha agregado la idea de resolución pacífica de los conflictos y respeto a los derechos humanos, con lo cual, se han podido problematizar los conflictos bélicos en un diálogo permanente con el presente. En este sentido, no compartimos la opinión de Mondaca, Rivera y Aguirre (2013) quienes señalan que las propuestas oficiales sobre la guerra serían fuertemente nacionalistas, dado que uno de los avances más significativos en los últimos años en materia de construcción curricular sería no solo la incorporación de nuevas voces e interpretaciones de los conflictos bélicos, sino la promoción de un discurso en pro de la resolución pacífica de estos. Por otro lado, los docentes entrevistados reconocen como un importante avance la superación de las formas tradicionales de estudiar la historia militar, donde el aprendizaje memorístico de fechas y personajes, solo vendrían a legitimar formas de nacionalismo extremo que no ayudan a la comprensión de los grandes procesos históricos. Lo señalado anteriormente ha ayudado a debilitar el código disciplinar de la historia, tanto a nivel de la historia regulada u oficial como de la historia soñada por los docentes.

El segundo elemento de transformación es que la nación en los documentos curriculares es entendida como un proceso de construcción permanente, con lo cual se deja de lado la concepción tradicional esencialista que entendía la identidad nación al como algo natural o prediscursivo. (Subercaseaux, 1999; Correa 2009). Respecto a lo anterior, el currículum escolar propone someter a la crítica las instancias de construcción de los símbolos patrios y actores “relevantes” de los procesos de construcción estatal. Instancia que favorece la comprensión de la nacionalidad como un “artefacto cultural” en manos de una clase social (Anderson, 2011). Esto último, favorecería no sólo la incorporación de una visión más compleja y amplia de los procesos de construcción de la identidad nacional, sino también permitiría ir incorporando un discurso menos homogenizador al interior de las salas de clases. Es posible extrapolar que la concepción de identidad nación al presente en el currículum prescrito ha logrado importantes avances al ser entendida como imaginaria y discursiva, superando así en parte las concepciones tradicionales de la nación (Subercaseaux 1999, Anderson 2011). Creemos que lo anterior, nos muestra un cierto debilitamiento del código disciplinar de la historia al cuestionar la concepción esencialista de la nación, que tiene entre sus rasgos principales el fomento de los nacionalismos (Correa, 2009).

Un tercer aspecto a discutir se relaciona con la dimensión “sujeto histórico” y dice relación con la presencia en el currículum de las llamadas “figuras heroicas”. Al respecto, nos parece interesante que no se utiliza el concepto de “héroes” sino el de “actores” o “líderes” con lo cual se relativiza la imagen tradicional de las figuras heroicas, definidas por una supuesta superioridad moral e intelectual. Del mismo modo, el currículum propone cuestionar y repensar los mecanismos de construcción nacional y la participación de los llamados “actores”. En este aspecto, creemos que algunas investigaciones se han apresurado al momento de señalar que en los documentos curriculares recientes persiste un discurso que promueve el culto a los héroes nacionales (Mondaca, Rivera y Aguirre, 2013; Francke y Ojeda 2013). Por su parte, lo anterior es reafirmado por los docentes entrevistados, quienes señalaron que las figuras heroicas prácticamente son inexistentes en la actualidad y que se reducen a la celebración de efemérides al interior de los establecimientos educacionales, donde ya no se les reconoce como personas con valores superiores, sino que se les ve como hombres comunes y corrientes que actuaron en un contexto específico de nuestra historia nacional. Consideramos que lo anterior es un profundo avance al momento de debilitar el código disciplinar de la historia, dado que las figuras heroicas actúan como una especie de punta de lanza para el desarrollo de los nacionalismos y la xenofobia.

Un cuarto aspecto a discutir dice relación con la dimensión “concepción didáctica” en la cual es posible apreciar importantes transformaciones, que permiten evidenciar una superación del código disciplinar.

El primer elemento transformador es la superación del aprendizaje memorístico. En este sentido, las reformas curriculares recientes tienen como centro el aprendizaje de los procesos históricos por sobre la memorización de datos u hechos. Situación que es evidenciada por Sagredo y Serrano (1996) quienes señalan que en la década de los 90 se enfrentan dos visiones de la historia nacional, una de tipo “tradicional” y otra de los “grandes procesos” las cuales manifestaban no sólo visiones historiográficas sino también concepciones y proyectos de sociedad. El predominio de los grandes procesos en la historia ha sido reconocido por los docentes como un importante avance de las últimas reformas curriculares, donde el conocimiento enciclopédico no sería esencial para la enseñanza de la historia, sino que los datos se encontrarían al servicio de la comprensión de los grandes procesos.

Un segundo elemento transformador es la superación de la idea de historia como un análisis objetivo del pasado. Al respecto, se ha incorporado en el currículum prescrito la necesidad de contar con varias interpretaciones historiográficas al momento de explicar un proceso histórico, por tanto, se elimina la idea de que existan verdades eternas e incuestionables en la historia (Zúñiga, 2005; Toledo y Gazmuri, 2009).

CONCLUSIONES

En primer lugar, queremos relacionar nuestra premisa inicial con los principales resultados de nuestra investigación, para luego responder en base a la evidenciada recopilada nuestras preguntas de investigación, las cuales se desprenden de nuestros objetivo general y objetivos específicos.

La premisa que guió nuestra investigación es la siguiente:

Las transformaciones de la historia como asignatura escolar suponen un cambio curricular importante luego de recuperada la democracia en Chile, sin embargo, podrían existir persistencias en lo referente a la mantención del código disciplinar tanto en su currículum prescrito como también en las visiones de los docentes.

En base a la premisa anterior, podemos concluir que después de retornada la democracia en Chile, las reformas (1998, 2013) y ajustes curriculares (2005, 2009) buscaron superar las formas tradicionales heredadas de la dictadura militar de Augusto Pinochet, tanto en lo referente al conocimiento disciplinario como también las formas en que se manifestaba la enseñanza de la historia. En tal contexto, se buscó incorporar algunos elementos de los avances de la historiografía como son, la historia basada en procesos y problemas históricos; el presente como instancia temporal clave en la producción historiográfica, el perspectivismo en materia interpretativa, la incorporación de nuevos sujetos, entre otros. Por su parte, en lo referente a la didáctica de la historia, se fomenta una enseñanza basada en las teorías constructivistas (aplicada a todas las asignaturas) que buscan superar las clases expositivas centradas en la memorización, promoviendo con ello el desarrollo de una pedagogía activa, que tiene entre sus objetivos centrales el desarrollo de habilidades de pensamiento entre el alumnado.

Podríamos pensar que se ha logrado una superación de las formas tradicionales de la historia escolar en el currículum prescrito y en los docentes que imparten clases en establecimientos educacionales. En tal contexto, el código disciplinar de la historia se constituye en un importante instrumento heurístico al momento de poder develar hasta qué punto han cambiado los discursos tanto en los documentos oficiales como en las visiones docentes. Frente a lo anterior, podemos señalar que justamente coexisten elementos tanto de persistencia como de

transformación del código disciplinar. En este sentido, es importante señalar que las dimensiones y ámbitos considerados para esta investigación permitieron dejar en evidencia aspectos como: la concepción del tiempo histórico, contenido del relato histórico, sujetos históricos y concepción didáctica. De lo cual se puede concluir que tanto en los documentos oficiales como en la visión de los profesores cada dimensión presenta niveles diferentes de persistencia y transformación, junto con señalar que los docentes tienden en muchos casos a reforzar el código disciplinar de la historia escolar. Lo cual no es menor, dado que uno podría pensar que los docentes han actuado como los principales transformadores de las formas tradicionales de entender la historia y su enseñanza, y, sin embargo, han sido los documentos curriculares los que promueven en varios aspectos la transformación del código disciplinar de la historia.

Por otra parte, creemos que los objetivos señalados en nuestra investigación fueron desarrollados a cabalidad siendo tributarios a la verificación de nuestra premisa inicial.

Nuestro objetivo general es:

Analizar los elementos de continuidad y cambio respecto al código disciplinar de la historia en la enseñanza media, tanto en las reformas curriculares recientes como en las visiones de los docentes.

Para dar respuesta a nuestro objetivo general convertimos nuestros objetivos específicos en preguntas que permitan orientar nuestras conclusiones.

¿Cuáles son los componentes curriculares que promueven una persistencia del código disciplinar de la historia escolar bajo las reformas curriculares recientes?

En lo referente a la *concepción del tiempo histórico*, fue posible evidenciar que la forma de representar el tiempo en los documentos oficiales es de tipo lineal, lo que se ve representado en el uso de las líneas de tiempo como estrategia didáctica. Por su parte, se mantiene el uso de periodizaciones tradicionales y no se promueve la creación de estas por parte de los alumnos. Así mismo, respecto a la mantención de la idea de progreso es posible evidenciar su manifestación en el desarrollo y consolidación del Estado Nación y del modelo capitalista.

Respecto al *contenido del relato histórico*, persiste un predominio de la historia política centrada en el desarrollo del Estado, articulando los aspectos económicos, sociales y culturales, fortaleciendo con ello el código disciplinar. A su vez, se hace explícita la formación de una identidad nacional a través del curriculum, la cual, entre sus consecuencias, estaría la omisión de diferentes discursos identitarios como son la de los pueblos originarios.

En relación a los *sujetos históricos*, es posible evidenciar la mantención de una historia con predominio de la elite económica y política y exclusión de una serie de sujetos históricos que son directamente olvidados en las reformas curriculares recientes como son los criminales, locos, prostitutas, etc. Dicha situación se explicaría a nuestro parecer por ser sujetos en condición de marginalidad política y económica.

Por último, en lo referente a la *concepción didáctica*, a nuestro criterio no habrían elementos de persistencia del código disciplinar, promoviendo así profundas transformaciones en la enseñanza de la historia.

¿Cuáles son los componentes curriculares que promueven una transformación del código disciplinar de la historia escolar bajo las reformas curriculares recientes?

En lo relativo a la concepción de *tiempo histórico*, los documentos curriculares proponen la problematización de las divisiones tradicionales de la historia, a su vez se consolida la noción de multiplicidad temporal por medio de la simultaneidad de los procesos histórico, a lo que se suma la noción de mirada dialógica que integra sucesos de distintas latitudes. Todos estos aspectos propios de la teoría de la historia como disciplina académica son incorporadas a la historia escolar, lo cual posibilita en los alumnos la adquisición de un pensamiento crítico.

Por su parte, la *concepción del relato histórico* se logra apreciar una visión de la nación como construcción ideológico-cultural lo que favorece la incorporación al currículum de nuevos discursos al momento de definir identidades colectivas y particulares. Otro aspecto importante se relaciona con la disminución de la historia militar, la cual en todo momento es sometida a una crítica.

Respecto a los *sujetos históricos*, se han ido incorporando a nuevos sujetos y se someten a la crítica las visiones chovinistas sobre los héroes nacionales los cuales pasan a denominarse “actores relevantes”.

Por último, la concepción didáctica promovida por el currículum prescrito ha venido a superar las visiones tradicionales de la enseñanza, donde se cuestiona el aprendizaje memorístico, se asume la importancia de variadas interpretaciones al momento de abordar un determinado tema histórico y se reconoce la importancia de la historia como proceso por sobre la memorización de datos o hechos.

¿Cuáles son las visiones docentes respecto al código disciplinar de la historia en relación a las reformas curriculares recientes?

Una primera idea a considerar, es que los docentes ayudarían en parte a perpetuar y consolidar el código disciplinar de la historia escolar, situación que fue evidenciada en España por Cuesta (1993) y Valls (2002).

Es interesante constatar que los docentes si bien se apropian de algunos cambios ocurridos en el currículum prescrito, se evidencia la mantención de una serie de concepciones de tipo tradicional, propias del código disciplinar. Claramente la implementación de las distintas reformas y ajustes en el currículum escolar no ha significado una apropiación por parte de los profesores. En tal sentido la *concepción de tiempo* histórico entre los docentes entrevistados se caracteriza por ser de tipo lineal y cronológica, donde las periodizaciones no son sometidas a crítica alguna. En lo referente a la *concepción del relato* histórico reconocen el predominio del Estado Nación como elemento articulador de la historia, señalando que lo militar se constituye en un elemento fundamental de la historia nacional.

Por su parte, respecto a los sujetos históricos señalaron que encontraban positivo la incorporación de nuevos sujetos, pero de igual modo reconocían la necesidad de rescatar las figuras heroicas.

Por último, en lo referente a la concepción didáctica, los profesores presentan un discurso a favor de las reformas como son el predominio de los procesos históricos por sobre la memorización y la necesidad de desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes.

No podemos dejar de señalar que entre las limitaciones de nuestra investigación se encuentra el no poder dar cuenta de las prácticas de los docentes, lo que habría permitido evidenciar hasta qué punto opera el código disciplinar de la historia entre los profesores. Esto a su vez, significa abrir posibles vías de investigación que permitan ir profundizando en la comprensión de la historia como asignatura escolar, como también ayudar a superar y evidenciar las limitaciones que nos impone a los profesores el código disciplinar de la historia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Buenos Aires: Paidós.
- Apple M. (1986). *Ideología y Currículo*, Madrid: Akal.
- Bernstein B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal.
- Castro G. (2014). La historia nacional cuestionada: interculturalidad para una enseñanza de la historia en clave latinoamericana, *Contextos*, 32. 47-58.
- Carretero M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Correa S. (2009). Identidad y Globalización. *Atenea*, 499. 11-32.
- Cox C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox C. (2006). Construcción de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1 – 24.
- Cox C (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo, *Revue internationale de Education de Sevres*, 56, 1 – 9.
- Cuesta R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27 – 41.
- Cuesta R. (1993). La historia como profesión docente y como disciplina escolar en España. *Historia de la Educación*, 12, 449 - 468
- Chervel A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59 - 111
- Denzin N., y Lincoln Y. (2012) *El campo de la investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa.
- Donoso S. (2005). *Reforma y política educacional en Chile 1900-2004: El neoliberalismo en crisis. Estudios pedagógicos* 31(1), Valdivia. 113-135.

- Echeverría R., y Hevia R. (1981) *Cambios en el sistema educacional bajo el gobierno militar*, Araucaria de Chile, 3, Madrid. 39-56.
- España A., Foresi M. y Sanjurjo L. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Espinoza O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y políticas educacionales, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 17 (8) 1-10.
- Espinoza O (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes, *CEPPE*, 18, 1 – 10.
- Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata
- Francke D. y Ojeda P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza – aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX. 361-375.
- Franklin B. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los estados unidos desde 1950. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 10 (2), 1 – 29.
- Freire P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós, Barcelona.
- Giroux H., y Mc Laren P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*, Madrid: Instituto Paulo Freire
- Grundy S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gysling J. (2007). Currículum Nacional: Desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 335 – 350.
- Gysling J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media. *Docencia*, 59. 14-25.
- Goodson I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Ediciones Pomares.
- Goodson I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7 – 37.
- Guzmán A. (1995). Características de las políticas de reformas o innovación de la educación en Chile: perspectiva histórica, *Revista Pensamiento Educativo*, 17, Santiago. 208-228

- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*, México DF: Mc Graw Hill / Interamericana Editores.
- Henríquez R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años, *Clio & Asociados. En Memoria Académica*, 15 9-26.
- Julia D. (1995). *La cultura escolar como objeto histórico*. En Historia de las universidades en Hispanoamérica. Métodos y Fuentes (131 – 153). Mexico DF: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Kemmis S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.
- Kvale S. (2012) *Las entrevistas en la investigación cualitativa*, Madrid: Morata
- Lira R. (2008). El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de la nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario, *Seminario Internación al de textos escolares*, Santiago.
- Lundgren U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata
- Magendzo A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*, Santiago: PIIE.
- Magendzo A. y Toledo M. (2009). *Educación en Derechos Humanos: currículum Historia y Ciencias Sociales del 2° año de Enseñanza Media. Subunidad "Régimen Militar y transición a la democracia*. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35 (1). 139-154.
- Magendzo A. y Toledo M. (2013). *Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un caso único de la enseñanza de un tema controversial en un sexto año básico de un colegio privado de la Región Metropolitana*, *Revista Psykhe*, 22 (2). 147-160.
- Mondaca C., Rivera P. y Aguirre C. (2013). La escuela y la guerra del pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile, *Estudios Transfronterizos*, XIII. 123-148.
- Oliva M. (2012). Dispositivos del orden neoliberal en la política educativa chilena reciente. Imperativos para quien osa enseñar, *Revista Docencia*, 47 4-19.
- Oliva M. (2005). Disimetrías entre intenciones y realizaciones educativas. Una expresión en la actual reforma del currículum en Chile, *Revista Pro-Posições*, 16 (3). 87-110.
- Picazo I. (2007). La reforma del currículum escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 313 – 333.

- Picazo I. (2010). La metamorfosis de la regulación pública en la educación escolar en Chile: hacia un estado post-neoliberal, *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, Santiago 63-91.
- Pinochet S. y Pagès J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Praxis Educativa*, 11. 1-20.
- Popkewitz T. (2007). La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11 (3), 1 – 11.
- Popkewitz T. (2008). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar, Madrid: Morata.
- Reyes L. (2013.) A 40 años del Golpe de Estado: El debate curricular inacabado, *Revista Docencia*, N° 50. 31-46.
- Reyes L. (2002). ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el periodo post autoritario. *Cyber Humanitatis*, 23, s.p.
- Rodríguez X. (2013). ¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México. *Praxis educativa*, 8. 537-558
- Sacristán G. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- Sacristán G (2010.) *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum*, Madrid: Morata.
- Sagredo R., y Serrano S., (1996). Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *Boletín de Historia y Geografía*, 12. 217-244.
- Sant E., y Pagès J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y MEMORIA*, 3. 129-146
- Santibáñez C. (2013). Profesores de historia e historiografía estatista: Consideraciones básicas para los estudiantes de Pedagogía en Historia, *Estudios Pedagógicos*, XXXIX. 403-416.
- Soto V., y Reveco O. (2004). *Problemáticas del currículum educacional hoy*, Santiago, ARCIS.
- Satenhouse L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

- Subercaseaux B. (1999). Caminos interferidos: de lo político a lo cultural. Reflexiones sobre la identidad nacional. *Estudios Públicos*, 73. 149-164.
- Toledo M., y Gazmuri R., (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, 2, 155 – 172.
- Turra O. (2017). La identidad negada: Historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47. 342-356.
- Turra O. (2016). Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: significaciones y experiencias escolares de jóvenes pehuenches. *Atenea*, 513, 263 – 278.
- Turra O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ.*, 15, 81-95
- Valdés M., y Turra O., (2017). Racionalidades curriculares en la formación de profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, 53. 23-32.
- Valls R., (2002). Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de historia de la Educación Secundaria Obligatoria. Gerónimo de Uztariz, 17/18, 67 – 78.
- Vasilachis I., (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Viñao (2006). *La historia de las disciplinas escolares*. *Historia Educativa*, 25, 243 – 269.
- Zúñiga C. (2015). *¿Cómo se ha enseñado la historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria*. *Revista Pensamiento Educativo*, 52 (1). 119-135

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES ENTREVISTAS COMUNICATIVAS

Yo, _____, Rut _____ acepto participar voluntaria y anónimamente en la investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto Fondecyt Regular N° 1151233 titulada “La historia escolar en contextos interétnicos e interculturales; un estudio desde el sistema escolar en contexto mapuche/ no mapuche” dirigida por el Dr. Omar Turra Díaz.

El proyecto en cuestión tiene por objetivo analizar los elementos de continuidad y cambio respecto a la mantención del código disciplinar de la historia en la enseñanza media, tanto en las reformas curriculares recientes como en las visiones de los docentes.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación que se me solicita. En relación a ello, comprometo mi participación en una entrevista comunicativa, que se realizará en dependencias de mi establecimiento u otro lugar que yo establezca.

El procedimiento se basará en una conversación dialógica vinculada con los objetivos específicos que buscan indagar en las visiones docentes respecto al código disciplinar de la historia en relación a las reformas curriculares recientes. El procedimiento será audiograbado por el propio entrevistador/a. Declaro estar al tanto que los registros de esta actividad quedarán a disposición del investigador responsable y permitirá conocer en profundidad los aspectos abordados.

Además, el entrevistador/a me ha informado que la participación en el estudio no reporta ningún tipo de riesgo para mí ni para mis alumnos, así también que no se recibirá ningún tipo de beneficio o incentivo económico por mi participación.

La información producida a través de las técnicas podrá aparecer en artículos de revistas científicas y/o en cualquier tipo de producción académica generada tanto por el Dr. Omar Turra Díaz, como también por Alexander Sievers Thennet, así como en presentaciones públicas de los resultados de la investigación. El resguardo de mi nombre será asegurado a través del uso de un código o pseudónimo.

A la vez, esta información puede ser guardada indefinidamente y podrán ser reutilizados en cualquier circunstancia que los investigadores estimen conveniente, resguardando los términos de confidencialidad pactados por ambas partes.

Los investigadores estarán disponible a cualquier consulta respecto a la investigación en el momento que se requiera a lo largo del proyecto. Este puede ser ubicado al fono (42) 2463478 o al correo oturra@ubiobio.cl. Además, Los investigadores se comprometen a que, si se menciona específicamente algún contenido de las entrevistas comunicativas, podrá revisar el artículo o manuscrito antes que sea enviado a publicación.

Por último, el entrevistador/a me informa que si considero que mis derechos individuales han sido vulnerados durante o posterior a esta entrevista por los investigadores del proyecto puedo acudir al Sr. Sergio Acuña Nelson, Presidente

del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad del Bío Bío. Su correo electrónico es sacuna@ubiobio.cl y su fono es 42-2463478, para exponer la situación y ver que se resuelva el caso como corresponde.

Doy por entendido que al firmar en duplicado este documento señalo la aceptación de las condiciones que se estipulan, quedando una copia en mi poder.

Acepto grabar la entrevista comunicativa (Sí o No): _____

Contacto:

Dr. Omar Turra Díaz. Universidad del Bío Bío. Fono (42) 2463478.

Nombre Participante

Nombre Investigador/a

Firma

Firma

Fecha:

Fecha:

Anexo 2: Matriz para evaluación de experto del guión de entrevistas.

EVALUACIÓN DE EXPERTO

EVALUACIÓN DE EXPERTO PARA GUIÓN DE ENTREVISTA

Se le solicita participar en calidad de experto en la evaluación de un guión para una entrevista, que será aplicada en un estudio cualitativo cuyo objetivo general es:

Objetivo general:

Analizar los elementos de continuidad y cambio respecto a la mantención del código disciplinar de la historia en la enseñanza media, tanto en las reformas curriculares recientes como en las visiones de los docentes.

Objetivos específicos:

- 1.- Develar los componentes curriculares que promueven una persistencia del código disciplinar de la historia escolar bajo las reformas curriculares recientes.
- 2.- Develar los componentes curriculares que promueven una transformación del código disciplinar de la historia escolar bajo las reformas curriculares recientes.
- 3.- Indagar en las visiones docentes respecto al código disciplinar de la historia en relación a las reformas curriculares recientes.

En este contexto y a fin de dar cuenta de las visiones docentes respecto al código disciplinar de la historia escolar, del objetivo específico 3. Se realizarán entrevistas semi-estructuradas a 4 profesores de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que cumplan funciones docentes en el ciclo de enseñanza media.

A continuación, se presentan los temas y subtemas que componen el objetivo específico número 3, que serán abordados en la entrevista, junto con las preguntas de aproximación que esbozan la estrategia de recolección de información que se aplicará. Estas preguntas, aunque guiarán la recolección de datos no serán aplicadas mecánicamente en el proceso, aunque se buscará que sus inquietudes sean respondidas por el diálogo flexible que se establecerá con los entrevistados.

En su calidad de experto, le solicito que evalúe la congruencia de cada tema, subtema y pregunta de aproximación con el contenido de las visiones docentes del objetivo específico número 3. Para eso debe escribir su opinión sobre las preguntas, utilizando los espacios dispuestos al costado derecho de éstas. Adicionalmente, puede realizar comentarios libres sobre estos contenidos y puede realizar una evaluación global del instrumento al final de éste.

OBJETIVO Específico	TEMAS	SUBTEMAS	PREGUNTAS ENTREVISTA A DOCENTES	Valoración sobre pertinencia de las preguntas para los objetivos del estudio	Valoración sobre la formulación de las preguntas considerando el perfil de los informantes	Valoración sobre la claridad con que están construidas las preguntas
3	Concepción del Tiempo Histórico	-Visión lineal del tiempo. -Uso de periodizaciones tradicionales	-¿Qué opinión te merece una perspectiva del tiempo histórico centrado en la linealidad? -La periodización histórica en épocas o fases progresivas se ha mantenido con las reformas ¿qué opinión te merece aquello?			
3	Contenido del relato histórico	-Desarrollo del Estado/Nación - Predominio de un relato de tipo Político/Militar	-Se plantea que en la historia escolar predomina un relato fundamentalmente centrado en el desarrollo del Estado/Nación ¿Cómo evalúas las reformas curriculares en este aspecto? ¿Cómo consideras que se presenta hoy el tratamiento de temáticas vinculadas a lo político militar en la enseñanza de la historia? ¿tiene un rol predominante o más bien reducido?			
3	Sujeto Histórico	Conocimiento histórico centrado en el estudio de las	Las élites gobernantes han sido generalmente el centro de la enseñanza de la historia. ¿Consideras que las reformas			

		<p>Elites dominantes.</p> <p>Reconocimiento explícito de las figuras heroicas.</p> <p>Predominio de la presencia masculina y adulta en el estudio del pasado</p>	<p>curriculares han transformado aquello?</p> <p>¿Qué opinión te merece el tratamiento que hace el currículum prescrito de las figuras heroicas chilenas?</p> <p>¿Qué opinión te merece que en el currículum prescrito se haga poca mención a las mujeres, niños y jóvenes?</p>			
3	Concepción didáctica	<p>Estudio de la historia como adquisición de conocimientos de tipo memorísticos.</p> <p>Conocimiento enciclopédico (fechas, personajes y adelantos materiales)</p>	<p>La historia escolar en formato tradicional tiene en la memoria una herramienta esencial. ¿Cómo se manifiesta aquello en el currículum actual?</p> <p>¿Qué opinión te merece el aprendizaje de fechas, personajes, y adelantos materiales en la enseñanza de la historia?</p>			

Evaluación global del instrumento: Entrevista

--

Datos del validador

Rut:	
Profesión	
Post Título y/o Post Grados	
Experiencia en Docencia (años)	
Criterio de validación (Aprueba – No aprueba el instrumento presentado)	
Otros	

Anexo 3: Transcripción de entrevistas a los docentes.

Docente 1 25 años de experiencia docente.

Entrevistador:

Profesor vamos a comenzar con la entrevista son 10 preguntas, yo voy a presentar la pregunta y usted la responde. La primera pregunta dice **¿Qué opinión te merece una perspectiva del tiempo histórico centrado en la linealidad?**

Docente 1

Bueno yo contesto en base a mi experiencia como profesor a ver de un tiempo a esta fecha yo siento de que el estudio de la historia en general ha caído un poco en cómo se llama, un segundo plano principalmente porque la generalidad de los alumnos no tiene mucha afinidad con la historia, en base a eso yo de que hoy día tenemos una poca preparación de nuestros alumnos en cuanto a la comprensión del estudio histórico, muchos apoderados me dicen a mí que estudiar historia es re fácil porque en comillas hay que solo leer, pero el estudio de la historia requiere de aprendizajes superiores el alumno, el chico que le cuestan los procesos históricos y le cuestan una enormidad, porque la mayoría de los alumnos que no tienen una cultura de la lectura les cuesta mucho, por lo tanto yo siento, de que en la entrega de información histórica, del conocimiento de la historia, hablar, trabajar con líneas de tiempo que le permitan al alumno tener una, una relación en el tiempo y el espacio, no es mala, no es mala, desafortunadamente para la generalidad de los alumnos es más fácil estudiar historia, con esa, con esa linealidad, o sea entender o dividir la historia a través de líneas de tiempo, ejes cronológicos, le hace mucho más fácil, de hecho los alumnos, se pierden mucho con respecto a los, a los, acontecimientos históricos, ellos suelen, suelen confundirse mucho en las épocas históricas, cuando hablan de la colonia creen que está muy asociado a la cuestión social, me parece que una perspectiva del tiempo centrada en la linealidad en el trabajo escolar no es malo, creo que al contrario, lo encuentro bastante positivo.

Entrevistador:

Pregunta número 2 **La periodización histórica en épocas o fases progresivas se ha mantenido con las reformas ¿qué opinión te merece aquello?**

Docente 1

Bueno yo siento que sí, que sí, yo creo que aún con las reformas se ha mantenido ese hilo conductor de dividir la historia en periodos claramente definidos, ya, con actores políticos y sociales bien definidos, pero se ha mantenido eso, en otros, en otros, cómo se llama, textos que uno revisa se ha tratado de, de, desligar esto de la periodización, pero, pero, en estricto rigor se ha mantenido esto inalterado esto a pesar de las reformas.

Entrevistador:

Y ¿Qué opinión te merece aquello? Esa mantención

Docente 1

Yo creo que no es malo, yo lo asocio a la pregunta número 1, en la entrega de la información a los alumnos, los alumnos se pierden mucho con respecto a los periodos históricos de la historia nuestra, de la historia de Chile, más aún con periodos históricos que tiene que contextualizar con la historia europea, con la historia mundial, entonces yo creo que eso al alumno le permite, le permite identificar un marco en el que está estudiando, cuántos años sucedió esto, cómo se llama esta época, le permite identificar las características del periodo, yo creo que, que, es bueno, es bueno en definitiva, sobre todo para el manejo de conceptos históricos por parte de los jóvenes.

Entrevistador:

Pregunta número 3. **Se plantea que en la historia escolar predomina un relato fundamentalmente centrado en el desarrollo del Estado/Nación ¿Cómo evalúas las reformas curriculares en este aspecto?**

Docente 1

Bueno generalmente nosotros encontramos en los libros en la bibliografía encontramos este relato centrado en la historia política, y en una historia. Yo soy participe profesor, de ponerle el acento digamos en la historia regional y en la historia más bien de los procesos sociales, la historia se ha centrado mucho en conceptos político o económicos, a mí me gusta bastante involucrar digamos al ciudadano, al alumno, al joven, en la historia social, cuál ha sido el rol del ciudadano de la calle en el proceso histórico, a mí me gusta mucho leer en poco y tratar de generar en los alumnos la reflexión con respecto a la participación del individuo común en la historia, ya, entonces, no estoy muy de acuerdo respecto al relato ese fundamentalmente desarrollado en el Estado-Nación. Yo creo que las reformas van dirigidas a una historia no tan centrada en la figura política, es más, yo, con mis alumnos, les digo, por ejemplo, la historia de Chile, generalmente los héroes de la historia de Chile, han sido héroes militares, pero el hombre común y silvestre, que participó de la grandeza de la riqueza carbonífera o salitrera, el tipo de la pala, digamos, no está muy rescatado en nuestra idea de la historia, hoy día tenemos la idea de la historia de los héroes, de O'Higgins, de Carrera, pero no del hombre de la calle el que también construyó la historia, si en definitiva el hombre, el ciudadano común que participó en las luchas, el gañán, el peón, el proletario, también participó en la historia, en un rol más secundario, de todas maneras, por lo tanto yo siento que las reformas curriculares deberían ir encaminado a eso, en incorporando a otros entes históricos que han quedado postergados

Entrevistador:

Pregunta número 4. **¿Cómo consideras que se presenta hoy el tratamiento de temáticas vinculadas a lo político militar en la enseñanza de la historia? ¿tiene un rol predominante o más bien reducido?**

Docente 1

Bueno, yo estoy trabajando con tercero medio y en tercero medio en los planes y programas se trabaja el tema político militar y también se trabaja desde 1920, la llegada de los militares al poder con Carlos Ibáñez del Campo, entonces yo siento que hoy día todavía predomina digamos el, lo que estábamos hablando antes lo de la historia política y militar, yo siento que ha sido importante en la historia de Chile o gravitante, por decirlo de otra manera, la inclusión de los militares en la historia política de Chile, yo creo que está bien presentado, yo he trabajado con un texto y he visto el acento que han tratado de ponerle digamos los que elaboran los planes y programas, yo creo que está bien enfocado, muchas personas consideran hoy en día que esto de los temas políticos asociados a lo militar, todavía tiene un sesgo del pasado reciente, todavía yo creo que hay ahí una visión subjetiva con respecto a la dictadura por ejemplo, y yo creo que, no sé si tiene un rol tan predominante con respecto, a cómo se llama, a como se ha tratado esto, yo creo que está bien, está bien hecho.

Entrevistador:

Pregunta número 5 **Las élites gobernantes han sido generalmente el centro de la enseñanza de la historia. ¿Consideras que las reformas curriculares han transformado aquello?**

Docente 1:

Yo creo que sí, yo creo que las reformas curriculares han intentado transformar esto, pero todavía, yo creo que falta mucho como para que se llegue a una historia, digamos más objetiva, y como te decía antes, más centrada en procesos sociales que en, cómo se llama, en el desarrollo de como las elites han focalizado, digamos, el trabajo de la historia, yo creo

que las reformas deberían ir encaminada a generar un estudio de la historia centrado en los actores sociales, más que en las elites.

Entrevistador:

Pregunta número 6 **¿Qué opinión te merece el tratamiento que hace el currículum prescrito de las figuras heroicas chilenas?**

Docente 1

¿Del pasado y del presente? Bueno yo entiendo que en la historia de Chile y la historia de los pueblos rescata la figura de los héroes, y sigo insistiendo, yo creo que es correcto, o sea la historia tiene que rescatar el valor innegable que han tenido las figuras heroicas en toda la historia, no solamente en la historia chilena o sea difícilmente se pueda hablar de la historia de Francia de los últimos 200 años o 300 años sin hablar de la importancia que tuvieron las guerras napoleónicas y la figura de Napoleón, y lo mismo que sucede con la historia política de Chile desde la emancipación hacia adelante, y yo sigo insistiendo en esto, de considerar a las figuras heroicas chilenas, no solamente aquellos que lucharon con las armas, un O Higgins un Carrera, un Manuel Rodríguez, sino también otros modelos de la historia de Chile, que son tal vez más anónimo, que su rol tal vez haya sido más secundario pero que también vivieron en una época en que se empoderaron de ciertas ideas y permitieron que Chile tuviera un rol protagónico, yo hablo desde la guerra de independencia en adelante, apareció digamos un elemento de la sociedad que va poco a poco tomando un cierto protagonismo, hasta que después tiene un rol más rector en la historia de Chile, entonces yo creo que si bien es cierto, el currículum ha privilegiado las figuras históricas de Chile, yo creo que también estas figuras históricas estaban enmarcadas dentro de un concepto de sociedad que todavía no, o concepto de actores sociales que todavía no tienen el lugar que merecen.

Entrevistador:

Pregunta número 7 **¿Qué opinión te merece que en el currículum prescrito se haga poca mención a las mujeres, niños, jóvenes u otros sujetos históricos?**

Docente 1

Lo mismo, yo creo que está apareciendo si, Alexander, he visto en algunos textos, que se hace mención a mujeres, sobre todo mujeres en la historia de Chile. La aparición de la mujer como tal en la historia de Chile siempre ha ocupado un rol secundario principalmente por un sesgo patriarcal de nuestra sociedad, basada en la historia del hombre, historia de Chile centrada en los héroes generalmente masculinos, y he visto en algunas publicaciones que se trata de rescatar, no sé si el currículum ponga atención, vienen unos textos desde la básica que trata de rescatar digamos la figura de las mujeres, quizás no tanto de los niños y jóvenes, principalmente porque la historia de Chile decimonónica e incluso de principios del siglo XX se centraba generalmente en la figura del hombre, principalmente por nuestro sesgo patriarcal que tiene nuestra sociedad, pero yo creo que la mujer en la historia de Chile tiene un rol fundamental, y no necesariamente mujer de la elite gobernante, me entiende, por ejemplo en la república conservadora yo trato de incluir a figuras históricas asociadas a la guerra contra la confederación por ejemplo Candelaria Pérez, la Eloísa Díaz más tarde, la inclusión de la mujer como elemento importante de la historia de Chile, me parece grave que nuestra historia tradicional haya dado poco énfasis al rol que ha cumplido la mujer, los niños, los jóvenes, poco se menciona en los libros, por ejemplo la matanza de lo Cañas, en que jóvenes contrarios a las ideas de Balmaceda fueron masacrados por el gobierno en aquel entonces y esos jóvenes tenían ciertas motivaciones, entonces nuestros jóvenes desconocen esos capítulos de la historia de Chile y entonces quedan en el olvido. Mujeres en la historia de Chile, que se yo, la misma Candelaria Pérez, que te mencionaba anteriormente, las mujeres que se sacrificaron durante la independencia producto de la reconquista española, la María Cornelia Olivares y otras mujeres que cumplieron un rol fundamental que se pasearon públicamente ante el escarnio de los españoles, entonces la mujer ha cumplido un rol secundario en la historia de

Chile yo creo que es grave, históricamente hemos tenido una presidenta mujer eso habla también de que Chile con respecto a la mujer y también en su historia ha sido poco inclusivo

Entrevistador:

Pregunta número 8 La historia escolar en formato tradicional tiene en la memoria una herramienta esencial. ¿Cómo se manifiesta aquello en el currículum actual?

Docente 1

Sí, abusamos de la memoria, ¿la memoria en el sentido de aprender cosas de memoria? ¿conocimientos? Sí, bueno yo siento que, sí, el currículum tradicional, la manera de hacer historia hoy en día, deja mucho o descansa mucho en que el alumno memorice muchos acontecimientos históricos, deja pasar la posibilidad de que el alumno analice, critique o evalúe, procesos históricos principalmente porque se pone el acento mucho en memorizar acontecimientos históricos, los objetivos que tienen, los objetivos fundamentales nos llaman a hacer reflexión a que el alumno tenga un espíritu crítico con respecto a ciertos acontecimientos de la historia, pero en nuestras clases todavía nosotros estamos abusando un poco, no abusando un poco, abusando en demasía, algunas veces, en considerar que un alumno que tiene buena memoria que puede citar muchos acontecimientos históricos debe ser mejor evaluado que el alumno que analiza, que critica, todavía creo que es importante que nuestros alumnos lean, para mí es vital, nuestros alumnos en la medida que vayan leyendo van a mejorar incluso en su capacidades de análisis, pero hoy día todavía hay mucho centro en la memoria, el que más memoriza puede tener más éxito académico, yo creo que el currículum también tiene que ir poniendo el acento, más que en la memoria en el conocimiento, en el análisis en la síntesis, en la crítica histórica en el análisis de los procesos históricos.

Entrevistador:

Pregunta número 9 ¿Qué opinión te merece el aprendizaje de fechas, personajes, y adelantos materiales en la enseñanza de la historia?

Docente 1

Me parece importante, pero para mí no es vital, yo a mis alumnos no les pido que se memoricen fechas, personajes sí, porque están asociados a procesos, ¿pero las fechas? a mí me interesa el contexto y más que el contexto me interesa que los alumnos puedan, digamos, asociar conceptos históricos, procesos históricos con situaciones contingentes, con situaciones cotidianas, nuestros alumnos son seres históricos, y yo creo que debería darse paso más al análisis crítico de los procesos históricos, que el alumno sea un crítico de los procesos históricos, cómo ha evolucionado Chile políticamente, cómo ha evolucionado Chile socialmente, más que aprenderse fechas, personajes, las obras que pudieron destacarlo, por ejemplo un análisis crítico de la figura de Balmaceda, Balmaceda es una de las personas que genera más ronchas en la historia de Chile, pero los alumnos lo ubican en un periodo histórico que no está mal, mil ochocientos y tanto a mil ochocientos y tanto, y probablemente el impacto que tuvo Balmaceda con respecto a la guerra civil, pero hacer un análisis crítico por ejemplo del testamento político, contextualizar al alumnos ponerlo en esa circunstancia siendo tú un personaje que hubiese vivido en esa época, ¿qué opinión te habría merecido?, ¿habrías sido del lado gobiernista? ¿Habrías ido del lado congresista? ¿te habrías sumado a las filas? ¿o no habrías hecho nada? Yo creo que la enseñanza de la historia en ese contexto, situar al alumno en un contexto único, ejemplo, durante el parlamentarismo, durante la guerra civil, tiene mayor implicancia que el alumno se aprenda fechas personajes y las obras, yo creo que tiene mayor impacto, y lo hace un individuo histórico crítico, analítico.

Entrevistador:

Pregunta número 10 ¿Cuál es tu opinión respecto de los textos escolares para el aprendizaje de la historia?

Docente 1

Bueno, yo he visto textos muy buenos y textos no muy buenos. Yo creo que los textos escolares que les permiten al alumno leer un proceso histórico y que inmediatamente sea sometido a una reflexión es un texto que te permite una comprensión mejor y más crítica de la historia, hay algunos textos que se centran mucho en mucha información, algunas veces la excesiva cantidad de información no es buena para la comprensión de la historia, yo creo que un texto debe ir dirigido específicamente a lograr el análisis y la crítica con respecto a un proceso, pero algunas veces los textos incluso vienen con un lenguaje que es incomprendible para nuestros alumnos, principalmente porque, insisto, nuestros alumnos leen muy poco, entonces en la medida que leen muy poco, les cuesta mucho entender los procesos históricos, yo creo que los primeros textos de los primeros años escolares, debe incentivar a la lectura y hacerlo al niño protagonista de la historia, yo creo que por ahí va el gran reto de los que generan los planes y programas y que dan paso digamos a los textos escolares, yo creo que los textos escolares deben ir encaminados a generar en nuestros alumnos más pequeños el gusto por la lectura, el gusto por la lectura de la historia, la historia es entretenida, la historia es dinámica, entonces los niños todavía tienen la noción de que la historia es una cuestión como bien aburrida de hechos que ellos no tenían ninguna relación, no les permite digamos, inmiscuirse, hacerse como protagonistas de un proceso histórico, los libros tienen que ser atractivos para los alumnos, yo entiendo que un niño siente atracción cuando ve imágenes que les permiten entender un concepto o un proceso histórico, y si bien es cierto, que los libros han mejorado, yo todavía echo de menos. Tuve la oportunidad de trabajar con unos textos muy buenos que en cada hoja del libro había una actividad asociada y lo encontré genial, creo que era de marenstrum la editorial y los que desarrollaron ese texto escolar yo creo que dieron con una posible solución para re encantar a nuestros alumnos en el estudio de la historia, esa es mi opinión con respecto a eso.

Entrevistador:

Muchas gracias profesor por la entrevista.

Docente 2

33 años de experiencia docente

Entrevistador:

Bueno, la entrevista consta de 10 preguntas. La idea es que yo le presente las preguntas y usted me responda. La primera pregunta dice **¿Qué opinión te merece una perspectiva del tiempo histórico centrado en la linealidad?**

Docente 2:

Lo primero que aquí hay que ver es que el concepto de historia, o sea, de tiempo es complejo. Para algunas disciplinas hay un concepto distinto para el que tenemos nosotros; para la física es un concepto distinto. Para nosotros los historiadores el tiempo comienza con un hecho y termina con otro hecho. Entonces, el tiempo histórico centrado en lo lineal, desde mi punto de vista, lo que pretende esto es que la historia tenga un significado para el niño. Al presentársela en forma lineal, esto, para el niño va ir teniendo significado, en el sentido de que ellos también tienen su propio tiempo. Yo le coloco en la línea de tiempo, por ejemplo, el proceso de emancipación en Chile, eso yo se los presento a ellos también como su proceso en su colegio. Cuando entraron a prekinder qué acontecimientos vieron y relacionarlo, vincularlo con qué otras cosas se daban ese momento de sus vidas. Cuando estuvieron en segundo básico, en tercero básico, qué película, qué obra en el teatro municipal se estaba estrenado en ese periodo. Entonces, para que tengan una relación con el entorno. Lo lineal ellos lo tienen que entender como un elemento no natural, sino como un elemento social. Nosotros somos los que hacemos que, construimos la historia en forma lineal como un elemento de carácter

pedagógico de estudio.

Entrevistador:

Pregunta número 2 La periodización histórica en épocas o fases progresivas se ha mantenido con las reformas ¿qué opinión te merece aquello?

Docente 2:

Lo que sucede es que nosotros, como te decía yo recientemente, esto de las periodizaciones no son naturales, son sociales. Por lo tanto, lo que nosotros vemos y le enseñamos a los niños que cuando dividimos la historia, la estamos dividiendo no porque este hecho, le requiere de, este momento cambia en la historia. No, sino que simplemente es un elemento de aprendizaje. La periodización en la historia se tiene que mantener como un elemento de aprendizaje. Pero nosotros no podemos cortar la historia, decir, ya con la batalla de Rancagua se termina la Patria Vieja, en ese instante porque quedan elementos que continúan. y por cierto, hay elementos que cambian pero hay elementos que van a continuar. Lo mismo que sucede con la llegada de O'Higgins al poder. Muchas estructuras del tiempo colonial se van a mantener y se van a mantener hasta el día de hoy. Yo a los chiquillos, miren chiquillos, para que ustedes entiendan los elementos de continuidad, el municipio. Es un elemento de continuidad que viene, como una institución, de la Colonia. Pero señor, el cabildo...el cabildo era eso. Entonces así ellos pueden ir tomando elementos que van se van a mantener y elementos que evidentemente van a terminar. Lo mismo que pasó con la Revolución Francesa, cierto, que cambia una época. A pesar de que nosotros vamos a cambiar una época cuando cambian los casi cuatro elementos de análisis histórico, lo político, social, económico y cultural. Entonces, pero, a pesar de que, con este hecho histórico, por ejemplo, en el caso de la Revolución Francesa que cambia lo político, cambia lo social, cambia lo económico, cambia cultural; hay elementos que uno no puede dejar pasar que se mantienen, que van a quedar en el tiempo y van a perdurar hasta el día de hoy. Entonces nosotros no podemos decir que con la periodicidad cambia todo, radicalmente, no. Lo tomamos como un elemento de apreciación, como un elemento pedagógico para que los chiquillos puedan entender mejor la historia.

Entrevistador:

Pregunta número 3. Se plantea que en la historia escolar predomina un relato fundamentalmente centrado en el desarrollo del Estado/Nación ¿Cómo evalúas las reformas curriculares en este aspecto?

Docente 2:

En este aspecto, yo, por cierto, lo evalué positivamente, en algunos aspectos. Porque si nosotros empezamos a ver que con el surgimiento y que cuando se consolida el estado nacional, allá al principio del siglo XIX; para poder, para que se pueda consolidar tiene que involucrar algunos aspectos. Primero, la creación de una nación, el segundo aspecto, que tenemos que tener ahí, es la formación de nacionalidades y el tercero, la formación de ciudadano. Estos son los pilares que sostienen la formación del estado nacional. Ahora este soporte, nosotros lo llamamos el soporte que sujeta, lo que es la formación del estado nacional, va a legitimar lo que dice relación con el orden político republicano. Y el orden político republicano ¿en qué se sostiene? En la soberanía nacional, y ¿la soberanía nacional en quién reside? En la gente. Entonces, con esto de la creación y la formación de los nacionales y de ciudadanos, evidentemente nosotros, vamos a ir viendo cómo se estructura el estado, y a la vez, esto permite que las elites, puedan, qué hacen las elites con esto por qué lo fomentan, porque con esto se crea el estado nacional, y al crearse el estado ellos controlan el estado, y al tener el control del estado tienen el control sobre la soberanía nacional. Entonces por eso nos encontramos con, por qué las elites están tan interesadas y son tan preocupadas en el estudio de la historia. Porque si tú ves quién estudiaba historia en el siglo XIX, la clase predominante, la aristocracia era los que estudiaban historia; no era ni la clase media, ni la clase baja, era la clase predominante, la aristocracia. Eran abogados y eran

historiadores. Porque de esa forma ellos podían manejar y controlar el estado, y así controlar una nación. *Entrevistador:*

¿Cómo evalúa usted las reformas curriculares en éste punto?

Docente 2:

Con respecto a este punto, nosotros estamos viendo que hoy día nosotros nos vamos a encontrar con la formación del estado nacional. Está reducido en una sola unidad. Está más bien centrada en los procesos históricos, hoy día con la reforma. Está centrada a entender los procesos históricos. No está centrada en la memorización. Está centrada en desarrollar habilidades de los chiquillos, habilidades de análisis. Cuando tu desarrollas habilidades de análisis, no les puedes meter el dedo en la boca, o sea, no les puedes contar un cuento. Entonces ya no es la historia, memorística, que se memorizaba en el siglo pasado y principios del siglo XX donde teníamos que aprendemos los procesos históricos de memoria. Hoy día nosotros no le enseñamos a los chiquillos procesos históricos de memoria. Ellos tienen que entenderlos. ¿Cómo lo hacemos? Lo hacemos a través de análisis de texto. Entonces, desarrollamos habilidades hoy día. Al desarrollar una habilidad, el chiquillo es capaz de después de encontrarse con distintos historiadores que tienen distintas visiones, y por lo tanto, es crearse y construirse, construir su propia imagen y construir su propio mundo. No era como estudiábamos la historia nosotros. A nosotros nos enseñaban la historia de Sergio Villalobos y era la historia oficial, y esa era la que nos presentaban el profesor y esa la que teníamos que memorizar. La historia que nos presentaba el profesor Villalobos. Hoy día no, de un punto de vista de Gabriel Salazar, Sergio Villalobos, Sergio Grez, de distintos historiadores. Hoy día tú le pasas un trocito al niño, cuál es la visión con respecto al problema en la Araucanía, cómo era la situación en ella Araucanía y cuál es la visión que tienen distintos historiadores y el chico a través de esos pequeños textos, él logra hacer un análisis. Entonces por eso que es importante desarrollarles habilidades superiores. No solo quedarse en la observación. Te acuerdas, años atrás, al mostrar el Huáscar, la Esmeralda, la imagen. Hoy día no, se nos exige desarrollar las habilidades superiores para que logre entender el mundo. Porque esa es la finalidad de la historia. La finalidad de la historia es que yo pueda comprender, que el niño pueda comprender qué diablos está pasando hoy día. En la Araucanía por qué es el conflicto. Yo tengo que llevarlo allá. Para ver lo que pasó a inicios de la República. ¿Y cómo lo llevo? a través de la visión que tiene distintos historiadores. Entonces yo, les entrego un pequeño texto chiquitito. Y tengo que enseñarles qué tipo de fuente es también, primaria, secundaria. Si el historiador la escribió en ese momento o si la escribió hoy día. Porque si el historiador la escribió hoy día es distinta a la visión que tenía el historiador en el siglo XIX. Entonces de esa forma la reforma ha cambiado la forma de enseñar la historia.

Entrevistador:

Pregunta número 4. **¿Cómo consideras que se presenta hoy el tratamiento de temáticas vinculadas a lo político militar en la enseñanza de la historia? ¿tiene un rol predominante o más bien reducido?**

Docente 2:

Hoy día en el curriculum, evidentemente, que la temática militar tiene un rol reducido. En el siglo XIX, la enseñanza de la historia estaba vinculada a hechos históricos, militares. Era el buen profesor de historia aquel que se sabía completísima la guerra del Pacífico. Era buen profesor de historia aquel que les narraba a los chiquillos, el que narraba el Desastre de Rancagua. Era buen profesor de historia el que narraba con pelos y señales el combate naval de Iquique y a través de hechos de todos estos hechos históricos militares iban enseñando la historia. Hoy día no. Eso pasa a segundo plano. Hoy día la historia se enseña a través de que los chiquillos entiendan los procesos. Cómo se fue desarrollando, por decirte, la Cuestión Social en Chile. Cómo se fue desarrollando la problemática social en Chile. Que los chiquillos entiendan que se produjo un masivo proceso migratorio desde las salitreras por el cierre de

las salitreras y que toda esa la gente se vino a Santiago. Y toda esa gente y formaron las poblaciones llamadas por don Gabriel González Videla como las callampas. Entonces que el chiquillo logre hoy día entender eso como proceso histórico desde un punto de vista social. Que la historia no la construyen solamente aquellos que están en el campo de batalla, sino que la historia la construimos todos. Toda la sociedad estamos trabajando y estamos haciendo cosas. Y al hacer cosas nosotros, estamos construyendo nuestra propia historia porque somos seres eminentemente sociales. No somos únicos. Yo hago la historia contigo, con mis alumnos, todo lo cotidiano. Aquí estamos construyendo la historia educacional de este Narciso Tondreau. De esa forma, se está entregando cierta, se está enseñando la historia hoy día. Estamos viendo lo social, estamos viendo cómo va a incidir lo económico. Cómo se dio el proceso económico en Chile. Cómo se dio el proceso de explotación de recursos naturales. Cómo se dio y se cerró el proceso de industrialización en Chile. Cómo fueron las transformaciones económicas. Hoy día se enseña cómo se crearon y surgen los partidos políticos y a la vez tú trabajas con el profesor de formación ciudadana. Tú le dices, sabe colega estoy viendo la formación de los partidos políticos, cómo se fueron creando estos partidos políticos, lo que significan las corrientes de opinión, lo que son los principios, las doctrinas, los valores, cómo se aglutina la gente, cómo se canaliza a través de esto. Qué les pasa a las sociedades cuando dejamos de lado la política; cuando despreciamos la política. Entonces, los buenos elementos se van y en la política ingresan los malos elementos y como dice Platón: cuando llegan esos personajes se produce la decadencia. Que es más o menos lo que nos está pasando hoy en día.

Entrevistador:

Pregunta número 5 **Las élites gobernantes han sido generalmente el centro de la enseñanza de la historia. ¿Consideras que las reformas curriculares han transformado aquello?**

Docente 2:

Por cierto, como te lo explicaba recientemente. Hoy día las reformas curriculares, no es que dejen de lado el estudio de las elites. Lo que sí hacemos hoy día es mostrarle las elites. Como actuaron en Chile. Mostrarles cuál era el rol que jugaba la elite. Qué rol jugaba la aristocracia. Qué rol jugaba la gente en los campos. Qué rol jugaba la gente marginal. Cómo se estructura la clase media en Chile. Cuáles fueron los elementos que hicieron que la sociedad chilena fuera evolucionando, cambiando, transformando. Cómo las elites fueron frenando este proceso. que son procesos que evidentemente son difíciles de frenar. Aunque las elites hayan puesto tapones para que esto hasta el final, sale. ¿Y qué es lo que hace la elite? Se va adaptando, se va transformando, adaptándose a los cambios. La elite chilena no lleva las pancartas de los cambios. Es como la iglesia católica. No van con la guaripola. Pero cuando ya no dan más, están obligados a adaptarse, a transformarse, a cambiar. Si tu ves hoy día en la política chilena, ya nadie quiere, ni se considera de derecha, ni de extrema derecha. ¿Cuál es el concepto nuevo? Centro derecha. La moderación. Van luchando contra algunos valores porque la sociedad va cambiando. Estuvieron los conservadores muy fuertemente, en contra del aborto, fueron tremendos, pero cuando ya se aprobó el aborto. Entonces aquí, a los chiquillos les explico, tomo ese elemento, esa ley de aborto, para explicarles el proceso de evolución que ha tenido el partido conservador desde sus orígenes hasta el día de hoy. Cómo fueron cambiando sus valores monárquicos hasta el día de hoy. Porque tienen que ir evolucionando.

Entrevistador:

¿Considera que las reformas han transformado aquello?

Docente 2:

Sí, evidentemente, las reformas curriculares están centradas hoy en día centradas en los procesos históricos desde el punto de vista, por cierto, en lo social que no que dejar de lado,

pero están centros fundamentalmente, en lo económico, en lo político, en lo cultural, cómo ha sido el desarrollo cultural de Chile, desde la Colina, desde la República. Entonces hasta el día de hoy cómo ha ido evolucionando el proceso cultural, cómo ha ido evolucionando, en lo político, en lo económico. Cómo Chile ha ido cambiando en los distintos modelos económicos, y se han ido implantando. Y cuáles han sido los que le ha dado mejores resultados para bien común. Y cómo hoy día la sociedad chilena, se ha puesto de acuerdo en que este acuerdo económico, existente hoy día en Chile, no va a cambiar porque todos se percataron de que es un modelo de que le ha permitido, en los últimos 30 años, mejorar los estándares de vida de todos los chilenos. El desarrollo humano de los chilenos, ha cambiado enormemente, han mejorado su ingreso 3 veces los chilenos. Y explicarles lo que pasó con el crack en el año 29. Que hoy día si nos pasa lo mismo, nos va a suceder una situación de la misma naturaleza. Por eso también hay que tañer también cuidado en lo que se hace. Es un modelo de desarrollo el mundo y la política exportadora, correcto. Pero hay que tener cuidado qué si nos pasa lo que sucedió el 29, se nos cierra los mercados. Qué vamos a hacer frente a eso. Nadie ha visualizado. Nadie en Chile quiere una situación de esa naturaleza. Lo que pasó el 2008. Nadie se iba a imaginar que iba a suceder esta crisis del subprime. Nadie, de la noche a la mañana, nuestros fondos casi quedan en la mitad, y que no van a afectar el resto de nuestras vidas. Por eso entonces, cuando uno le explica a los chiquillos, la historia económica de Chile, lo que pasó con el liberalismo en Chile, que eso también en hoy en día se puede dar.

Entrevistador:

Pregunta número 6 ¿Qué opinión te merece el tratamiento que hace el currículum prescrito de las figuras heroicas chilenas?

Docente 2:

Las figuras heroicas chilenas fueron una necesidad. ¿Para qué? Para la formación del estado nacional. Fíjate tú, qué tan importante es Arturo Prat. Qué tan importante es Manuel Bulnes. La gente dice Manuel Bulnes. Manuel Bulnes fue el hombre que ganó la batalla del Yungay. Y Zapiola crea la canción de Yungay que se transforma como el segundo himno nacional. Y es ahí cuando se forma en Chile la nacionalidad chilena, porque para la época, era lo mismo ser chileno, argentino, todos aquí en Chile se consideraban americanos. Pero a partir de ahí, qué se le inculca, qué nos inculcan a los chilenos que vivimos en este territorio. Las elites dominantes de la época. La chilenidad, los valores patrios. ¿Para qué? para estructurar el estado nacional. Para fortalecer el estado y ellos dirigirlo y manejarlo. Entonces de esa forma, enseñando una historia donde se van resaltando estas figuras militares heroicas, está centrado en eso. Esa es la orientación. Ese es el objetivo que tiene. Hoy día se dejan un poco de lado esas figuras porque es más importante entender el proceso cómo se da la Cuestión Social en Chile es más importante que los chiquillos entiendan, cómo la *rerum novarum* viene a sacar su voz frente a la solución que plantean las doctrinas totalitarias. Para que los chiquillos entiendan, que todos estaban preocupados de este fenómeno. ¿Me vas entendiendo?

Entrevistador:

Pregunta número 7 ¿Qué opinión te merece que en el currículum prescrito se haga poca mención a las mujeres, niños, jóvenes u otros sujetos históricos?

Docente 2:

Hoy día evidentemente si nosotros analizamos los textos de historia en segundo medio, pero en cuarto ven, cuando vemos el proceso de inicialización de Chile en el mundo globalizado. Nosotros vemos cómo están puestos ahí los jóvenes, cómo están los niños. El niño de aquí de Chile usa el mismo jeans que usa el niño en Hong Kong, que en Nueva York. Tiene los mismos gustos musicales. Aparecen los jóvenes. ¿Cuál es el rol en el currículum actual? Se le entrega y se le enseña, fundamentalmente a los jóvenes, lo que ha sido el rol de la mujer en la historia y se le da una tremenda importancia hoy en día a la mujer. Antes no. Antes era

como, por decir, la sargento Candelaria o la Quintrala como algo extraordinario. No. La mujer hoy en día en el currículum se le da tanta importancia en el desarrollo y formación de la sociedad como al hombre. Igual se le hace ver a los niños la importancia que tienen los jóvenes, la importancia que tienen los niños y eso se lo planteamos hoy en día, se lo enseñamos. No como ayer. Ayer eso estaba fuera y que ellos entiendan que ellos son los protagonistas de la historia. Como sucedió con, cuando analizamos algunas situaciones en realidad nacional y vemos cómo fueron los jóvenes los llevaron adelante todos estos procesos de cambio y de reforma estructural de hoy en día en Chile. Fueron los pingüinos. ¿Y los pingüinos quiénes eran? Eran niños y jóvenes que plantearon y pusieron en la agenda un problema que estaba latente en la sociedad chilena, un problema educacional. Los liceos no tenían recursos. Hoy día a través de la SEP tenemos plata para comprar, tenemos plata para comprar esto. Algo que no existía; solo habían las 30 luquitas mensuales. Ellos fueron los protagonistas de un proceso de cambio, y pusieron en la agenda el problema de la educación. El problema era que los chiquillos se endeudaban en las universidades. Hoy día si ellos no lo hubiesen puesto en la agenda, no tendríamos el 60% de gratuidad. Que para algunos es malo y para otros es bueno.

Entrevistador:

La pregunta número 8 dice **La historia escolar en formato tradicional tiene en la memoria una herramienta esencial. ¿Cómo se manifiesta aquello en el currículum actual?**

Docente 2:

Mira, la memoria por cierto es fundamental. Pero la memorización en la historia hoy día no está. A mí no me interesa que el niño se aprenda que el 12 de octubre de 1492 Colón llegó aquí. Para nosotros es importante la temporalización, que el niño sea capaz de ubicarse en el tiempo y en el espacio. Eso es importante. Pero que se memorice fechas para él no tiene ninguna trascendencia y para el currículum tampoco. Y para el ministerio creo que tampoco. Lo que interesa hoy en día es que los niños entiendan el proceso histórico, porque si logran entender el proceso histórico, logran entender cómo el mundo está por eso que, que es importante.

Entrevistador:

Pregunta número 9 dice **¿Qué opinión te merece el aprendizaje de fechas, personajes, y adelantos materiales en la enseñanza de la historia?**

Docente 2

Lo que te decía recién, las fechas, los personajes y algunos adelantos materiales, para nosotros no es que sean o que no debemos mencionarlos, pero no es trascendente, te fijas, que nosotros realicemos la historia viendo la historia de Balmaceda que construyó puentes que construyó ferrocarriles, que construyó esto, lo que debemos aprender de Balmaceda, que es lo que hizo para con la sociedad chilena, no cuantos puentes construyó, ni en qué fecha se suicidó, ni a qué hora ni en qué momento, sino qué es lo que pensaba Balmaceda, qué es lo que Balmaceda quería hacer, que tipo de sociedad quería construir y como quería proyectar a Chile hacia el futuro, la historia no está para que andemos pensando mucho en lo de ayer, sino la historia está para que pensemos en el siglo XXIII, y si logramos hacer eso, va ser extraordinario, porque el progreso material va a ser para unos progreso y para otros puede ser desastres.

Por eso es importante a los chiquillos enseñarles la habilidad de distintos puntos de vista, de distintos historiadores, de distintas visiones de la historia, porque de repente una elite manda a construir un currículum a la pinta de ellos, hay historiadores que trabajan para distintos sectores y que se autoetiquetan como historiadores oficiales y otros como historiadores disidentes con distintas posturas.

Entrevistador:

Pregunta número 10 dice **¿Cuál es tu opinión respecto de los textos escolares para el aprendizaje de la historia?**

Docente 2

Con respecto a los textos escolares, primero un agradecido de los textos escolares, porque yo, te digo que yo todos los años de trabajo en educación, nosotros, cuando yo comencé en este trabajo teníamos que estar con la máquina de escribir, para sacarle un documento de trabajo a los chiquillos, tenían que estar toda la noche y luego con el estencil y eso se guardaba para sacarlo para las próximas generaciones, luego con la primera reforma de Frei y empiezan a llegar textos escolares a los colegios municipales, una herramienta extraordinaria para los chiquillos, para nosotros fue dar un tremendo salto.

Hoy día es más en el día de hoy, cómo vienen los libros, vienen con un pendrive, donde viene la planificación, objetivos de aprendizajes, indicadores de logro, material para trabajar, material para imprimir, material para trabajar con los chiquillos, las unidades planificadas, entonces eso ha venido a ayudarnos muchísimo, cómo vienen enfocados los textos, no vienen enfocados en forma narrativa, hoy no, los textos vienen con análisis, tú tienes un documento chico otro documento, y donde los chiquillos tienen que analizar, y los chiquillos desarrollar esto a través de actividades de aplicación, hoy día los chiquillos no memorizan, hoy día los chiquillos construyen su aprendizaje, ellos construyen su aprendizaje, y ellos tienen que ir trabajando yo como profesor los voy guiando, por cierto cuando hay un gobierno le dan énfasis en una cosa de acuerdo a sus políticas que ellos tienen, y luego el otro le da énfasis al texto en otros aspectos, pero uno tiene que ir viendo, separando la paja del trigo, pero hay cosas en lo personal que algunas cosas que tienen algunos textos que a mí no me gusta trabajarlos con los chiquillos obviándolo un poquito, no en lo profundo. Entonces cuestionar mucho los libros hoy día, no me parece, yo los encuentro, para mí una herramienta de trabajo extraordinaria, yo soy un agradecido de eso, porque yo trabajé con la pala y la picota hace 30 años atrás.

Entrevistador:

Muchas gracias.

Docente 3

34 años de experiencia docente.

Entrevistador:

Bueno, entonces comencemos la entrevista, la idea es que yo le haga la pregunta y usted luego desarrolla la respuesta, ¿le parece?

La primera pregunta dice **¿Qué opinión te merece una perspectiva del tiempo histórico centrado en la linealidad?**

Docente 3

Ya, básicamente habla de las líneas de tiempo, muy usadas desde siempre, si bien es importante ubicarse en el tiempo, para los alumnos es sumamente importante llevarlos al dónde y al cuándo, cierto, por tanto, si es relevante esta ubicación en el tiempo histórico, desde mi punto de vista, yo soy un profesor viejo, que pasó por diferentes etapas, que comenzó aprendiendo las líneas de tiempo y que posteriormente transmitió a sus alumnos básicamente en el sentido de la ubicuidad, es decir esto ocurrió en este tiempo, y éste tiempo es eso, básicamente eso, es importante la línea de tiempo, no es fundamental, pero si es relevante en el inicio.

Entrevistador:

La pregunta número 2 dice **La periodización histórica en épocas o fases progresivas se ha mantenido con las reformas ¿qué opinión te merece aquello?**

Docente 3:

Correcto, me parece que la periodicidad histórica es fundamental, porque la historia no son hechos aislados, la historia va pasando por diferentes etapas y por diferentes periodos y obviamente hay que señalarlos, hay que ubicarlos, hay que determinarlos, si, tienen que tener una secuencia, nada sale solo, todo tiene un pasado histórico, y esa periodicidad es la que el alumno tiene que ir entendiendo para poder comprender lo que se está tratando de enseñar en el momento, en el instante o en el curso en el que va, yo no puedo pasar la materia de tercero medio sin antes haber pasado por primero medio, tiene que haber una periodicidad, en historia más que en otras esta periodicidad es relevante.

Entrevistador:

La pregunta número 3 dice **Se plantea que en la historia escolar predomina un relato fundamentalmente centrado en el desarrollo del Estado/Nación ¿Cómo evalúas las reformas curriculares en este aspecto?**

Docente 3:

Claramente hoy nos basamos en el Estado Nación, y hemos dejado de ver la mundialización, hemos dejado de ver la historia antigua y si bien se rescata en básica, no tengo mayores referencias al respecto a los programas de básica, pero claramente centramos todo en la historia en el Estado – Nación, hoy día en media, dejando de lado la mundialización, ¿y el resto del mundo? Las reformas, mi opinión personal, obviamente eliminaron muchas cosas que no debieron haberse eliminado en la historia, y hay un contrasentido, porque tú me dices aquí que hoy predomina un relato fundamentalmente centrado en el desarrollo del Estado-Nación, pero resulta que ya no hay educación cívica, sacaron todo lo que era la educación cívica, no sé con qué objeto, las nuevas reformas, solo lo dejan como una unidad en tercero y cuarto medio, entonces, no sé, es mi opinión, en ese sentido, quieres que te diga la verdad o que te adorne la verdad.

Entrevistador:

No, no, diga la verdad

Docente 3

La historia de antes era mucho mejor que la de ahora, mucho más atractiva para los alumnos, con mucho material de donde permitirle al alumno formarse su propia idea, hoy día está todo prácticamente dirigido, dependiendo de quién te quiera dirigir hacia el lugar que te quiera llevar.

Entrevistador

Y antes se refiere a qué periodo a qué momento

Docente 3

Estoy hablando desde que yo empecé a trabajar, con los programas antiguos

Entrevistador

Fecha más o menos

Docente 3

Estamos hablando, yo empecé a trabajar en el año 82, básicamente el 82 hice mi práctica y de ahí para delante no dejé ningún año de trabajar, por lo tanto, vi la evolución completa de estos planes y programas, vi, como fueron desapareciendo contenidos completos asignaturas completas, cívica completa, economía completa, historia antigua completa, qué alumno, pregúntale ahora respecto a cultura general a algún alumno, no, con suerte va a saber algo de Chile, algo general, y el resto, no sé si tendrá importancia que lo sepa, pero antes supuestamente tenía importancia, si era relevante

Entrevistador

La pregunta número 4 dice **¿Cómo consideras que se presenta hoy el tratamiento de temáticas vinculadas a lo político militar en la enseñanza de la historia? ¿tiene un rol predominante o más bien reducido?**

Docente 3

No, está claro que, desde el momento de la transición democrática en adelante, cualquier cosa que oliera a militar, había que eliminarlo de los planes y programas, por lo tanto, la historia político militar, el legado político militar, la relevancia político militar, en la historia de Chile, desapareció, no existe, cuándo destacamos hoy día a los grandes personajes político-militares de Chile, imposible, O'Higgins, Carrera, Rodríguez. Independiente de la ideología que cada uno de ellos haya profesado, independiente que uno era de la logia y el otro no era de la logia, que uno era revolucionario y el otro no era revolucionario, no existe, no se destacan hoy día los valores político militares en Chile. Soy un profesor viejo, soy a la antigua, no hay actos cívicos, no hay nada donde tú puedas resaltar el legado de personajes que fueron tan relevantes en la historia, no existe, el trasfondo de eso, yo tengo mi opinión respecto a eso, pero no viene al caso.

Entrevistador

La pregunta número 5 dice **Las élites gobernantes han sido generalmente el centro de la enseñanza de la historia. ¿Consideras que las reformas curriculares han transformado aquello?**

Docente 3:

No, claramente la enseñanza de la historia pasa por la elite gobernante, si la elite gobernante es anti militar no aparecerá nada en la historia, si la elite gobernante es capitalista, la historia generada en torno al capitalismo, es decir claramente la elite gobernante intenta imponer a través de la historia, un modelo, y obviamente en ese modelo, trata de perdurar o permanecer en el tiempo y en su forma de pensar, claramente los gobiernos de turno marcan y diría que la asignatura de historia más que ninguna otra.

Entrevistador:

¿Y el estudio de las elites en el pasado? En el tratamiento del currículum

Docente 3

Se ha ido reduciendo, la historia no tiene nada que ver con lo que enseñábamos antes, de hecho, las reformas educacionales han desvirtuado, no desvirtuado, no sé si desvirtuado es la palabra, pero, no han sabido ubicar, las unidades, los programas, los contenidos donde corresponde, yo te lo digo por experiencia, claramente yo no le puedo pedir a un niño de segundo medio, que me haga un análisis muy profundo, con respecto a las causales políticas del golpe de estado, porque en segundo medio no le interesa, no está preparado intelectualmente para hacerlo, antes lo hacíamos en tercero y en cuarto, eso, y ahí era bien, era bonito entretenido, conversar discutir, pero hoy no, hoy se enseñan otras cosas que no tienen relevancia.

Entrevistador:

La pregunta número 6 dice **¿Qué opinión te merece el tratamiento que hace el currículum prescrito de las figuras heroicas chilenas?**

Docente 3:

Lo mismo que te dije antes, prácticamente las figuras heroicas de Chile desaparecieron de la enseñanza de la historia, es muy difícil rescatar valores, de los personajes históricos antiguos, hoy los cabros chicos rescatan los valores de los ídolos actuales, de la selección chilena, para ellos esos son sus ídolos, esos son sus héroes, si, bueno y toda la gente de la cual nosotros podemos rescatar infinidad de cosas, en toda la historia, en todos los periodos, no están, si hoy la historia, no, dónde, cuándo, a qué hora yo paso O'Higgins, la importancia de él, como formador de la independencia, cierto, como prócer, o a Portales, más cuándo lo paso, cuándo, dónde, de echo está en segundo medio esa parte, los cabros de segundo medio, quién es este tipo, bueno pero es así.

Entrevistador:

¿Y qué le parece eso? Desde su apreciación, un elemento negativo que no sea considerado en el currículum.

Docente 3:

Por supuesto

Entrevistador

¿O positivo?

Docente 3

Nosotros como estudiantes de historia, nunca dejamos de estudiar historia al final, cierto, tenemos que irnos cada día actualizándonos, nosotros vemos básicamente que la sociedad chilena actual, la sociedad joven, es el resultado básicamente de lo que nosotros le entregamos cuando los formamos, y si no los formamos en base a valores rescatables, identificables, mostrables al alumno, ¿qué podemos esperar de ellos? De ver lo que les muestra la televisión no más.

Entrevistador

La pregunta número 7 dice **¿Qué opinión te merece que en el currículum prescrito se haga poca mención a las mujeres, niños, jóvenes u otros sujetos históricos?**

Docente 3

A ¿qué te refieres con prescrito?

Entrevistador:

Currículum escrito, marco curricular, bases curriculares, lo que está definido ministerialmente.

Docente 3

Lo mismo que dije antes, es decir, los valores, los valores nacionales, los valores personales, todos se buscan en los ejemplos de las personas, y las personas hay mujeres, hay niños, hay jóvenes que no aparecen destacados, que simplemente se borraron, de la historia, por darle más relevancia a otro tipo de cosas. Por eso es que la historia ha perdido cada vez más interés en los jóvenes, prefieren la matemática, prefieren las ciencias, entre otras causas, y dejan la historia de lado. Claramente lo que se ha tratado de hacer con los últimos currículum, yo digo, opinión personal, es evitar la participación, evitar la discusión, evitar el disentimiento, evitar el criticar, pasar la historia desde el punto de vista más global, más general, sin problemas,

Entrevistador:

La pregunta número 8 dice **La historia escolar en formato tradicional tiene en la memoria una herramienta esencial. ¿Cómo se manifiesta aquello en el currículum actual?**

Docente 3

Me estás hablando de la memoria, básicamente la historia escolar tradicional hacía mucho uso de la memoria, hoy día no es tan relevante, hoy día la memoria en sí, no tiene relevancia en historia y eso yo lo encuentro correcto, aprenderse las cosas de memoria en historia, a lo mejor servía para repetir hechos, pero no servía para entender la causalidad y las consecuencias de esos hechos, hoy día el currículum está más centrado en explicar el por qué, entonces.

Entrevistador:

¿Y qué opinión le merece ese punto?

Docente 3

Me parece bien, me parece que el memorizar, si bien ayuda, y de echo no solo en historia sino en todas las asignaturas y muchos estudiantes creen que el estudiar es memorizar y aprenderse toda la materia y se aprenden toda la materia y después en la PSU, en el SIMCE, le piden otro análisis y sería todo. Si bien es importante, no, ya no tiene la relevancia que tenía antes, y me parece bien.

Entrevistador:

La pregunta número 9 dice **¿Qué opinión te merece el aprendizaje de fechas, personajes, y adelantos materiales en la enseñanza de la historia?**

Docente 3

No, las fechas no tienen ninguna relevancia, basta y sobra con el contexto histórico, o la periodicidad, la época, el siglo, con suerte, la sociedad finisecular, principios de siglo, la segunda mitad del siglo, con eso basta y sobra. No la fecha, los años no tienen ninguna relevancia, no tienen importancia.

Entrevistador:

¿Pero para usted?

Docente 3

Para mí no tiene importancia, no tuvo importancia antes, ni tiene importancia ahora, jamás enseñé, ni pregunté fechas.

Entrevistador:

¿Y personajes y adelantos materiales?

Docente 3

A ver, personajes sí, destacar personajes relevantes dentro de la historia, obviamente no por el personaje es decir no me voy a acordar de Diego Portales, porque es Diego Portales, sino por lo que fue él capaz de realizar, como fue capaz de ordenar, su pega, lo que hizo, su trabajo, más que el personaje o los datos biográficos, cuantas esposas tuvo, la amante y todo eso no, no eso no, su labor, ahí sí destacar el personaje.

Entrevistador:

¿Y adelantos materiales?

Docentes 3

Te refieres como adelantos materiales al progreso de las civilizaciones

Entrevistador:

Sí, exacto.

Docentes 3

Relevante, sí para demostrar que el hombre ha podido a través de la historia, a través del tiempo, llegar a lo que somos hoy día, obviamente destacar los adelantos materiales más relevantes, no me voy a dedicar a enseñarles un listado de adelantos materiales y después lo voy a evaluar para ver si memorizó o no, el listado de adelantos materiales, no, sino como luchó, como se transformó, y que consecuencias tuvo esos adelantos materiales para la sociedad, para la evolución del hombre.

Entrevistador:

La pregunta número 10 dice: **¿Cuál es tu opinión respecto de los textos escolares para el aprendizaje de la historia?**

Docente 3:

¿Los actuales?

Entrevistador:

Si puede hacer un recorrido en el tiempo se lo agradecería.

Docente 3:

Para ahora, es que no puedo decir garabatos, no puedo usar ninguna mala palabra, a ver, partamos para atrás, ya, los textos de historia de hoy día, no sirven absolutamente para nada, para nada, nada, yo te lo digo como profe que tiene 34 años de experiencia. El libro de historia hoy es una majamama, tenía un profe que decía majamama, majamama de información, de actividades, de datos, de referencia, de que dirígete al link tanto, anda a la página web tanto, analiza con tus compañeros todo esto, y todo en una hojita, entonces yo que hago, tengo que seleccionar de ahí supongo, eso me dice el texto, seleccione la actividad que usted quiera, pero en sí el texto, nada de nada, la información que trae, muy básica, poco relevante, lo de ahora. Lo de antes, era así tu texto, lo que tampoco era correcto.

Entrevistador:

¿Gran cantidad de páginas?

Docente 3:

Gran cantidad de páginas, gran cantidad de contenidos, páginas completas, pocas actividades, los de antes, teníamos que inventar las actividades en base al texto, si bien son importantes porque se puede rescatar de ambos, yo rescato de los de antes y los de ahora, hay algunos textos, algunos documentos, algunas fuentes bibliográficas, que son relevantes y que tú puedes usar. Pero tú me estas preguntando del texto en términos generales, y el texto en términos generales, si tú se lo pasas al alumno y lo dejas solo, no cachan nada, además que son poco atractivos, son una lata, eso.

Entrevistador:

Muchas gracias.

**Docente 4:
40 años de experiencia docente**

Entrevistador:

Bueno vamos a comenzar entonces con la entrevista, son un total de 10 preguntas, yo le voy a ir presentando la pregunta y usted la va contestando.

La pregunta número 1 dice: **¿Qué opinión te merece una perspectiva del tiempo histórico centrado en la linealidad?**

Docente 4:

Yo estoy de acuerdo, para enseñar la historia realmente hay que hacer una línea de tiempo porque para que el escolar se ubique en lo que estamos estudiando, por ejemplo, el caso de Chile, la línea de tiempo desde la llegada de los españoles hasta ahora, se le hace una línea de tiempo y generalmente se le presenta al alumno, para que el alumno localice el periodo histórico que se está viendo, como en el tiempo que estamos en el presente y él pueda visualizarlo hacia atrás, si está cercano, no tan cercano, más lejano, en ese sentido estaría bien, siempre se hace eso.

Entrevistador

Y el tiempo en sí, verlo de forma lineal, siempre como una línea de tiempo, con un inicio y un término, pensando que hay otras formas de entender el tiempo.

Docente 4:

Si, generalmente nosotros partimos desde el presente hacia atrás, por eso en este aspecto es más fácil enseñar cosas que están más cercanas a nuestros días. Lo que estamos viendo hoy día para tercero medio, están viendo la historia de Chile del siglo XX y el escolar se motiva más con eso a qué usted le esté enseñando, la época de la Grecia antigua, más fácil que el escolar se motive con lo que está más cercano, que lo más antiguo, el estudiante lo ve muy lejos eso de los faraones, Egipto, Grecia antigua, Roma, cosas que no se motivan en realidad, con lo de Chile si.

Entrevistador:

La pregunta número 2 dice: **La periodización histórica en épocas o fases progresivas se ha mantenido con las reformas ¿qué opinión te merece aquello?**

Docente 4:

La época, la división esa tradicional, de historia antigua, medieval, moderna y contemporánea, se ha mantenido, eso sirve para que el estudiante pueda estudiar mejor los periodos, porque o sino es muy difícil explicarlo, el alumno no lo entiende si usted no lo divide, se ha mantenido en los curriculum, porque yo hice clases en 7° hace unos seis años y ahí estaba en el programa la época de los orígenes de la humanidad, entonces esto va con la primera parte, a mí me costaba mucho motivar a los niños porque en séptimo año tienen 12 años, y los

orígenes de la humanidad están muy antiguos, entonces es difícil esa parte pero, yo considero que está bien que se mantenga las etapas, la edad media, antigua, moderna y contemporánea en la historia universal y en la historia de Chile, los pueblos aborígenes, después el periodo de la conquista colonia, independencia y la república con sus distintas etapas, para que el alumno lo comprenda mejor en realidad, porque si no se dividiera es más difícil que lo entienda.

Entrevistador:

La pregunta número 3 dice: **Se plantea que en la historia escolar predomina un relato fundamentalmente centrado en el desarrollo del Estado/Nación ¿Cómo evalúas las reformas curriculares en este aspecto?**

Docente 4:

Yo esta parte la evalúo mejor porque, en hace 10 o 20 años atrás se le daba mucha importancia a hechos históricos como batallas y cosas así, y ahora no, ahora el currículum ha cambiado por que también se consideran los aspectos sociales, económicos y culturales, por ejemplo cuando yo estuve en el liceo era mucha historia así de hechos histórico, fechas, batallas y cosas así, no porque ahora en tercero medio estamos viendo la evolución de la educación, la evolución de la población de Chile, por qué la población fue aumentando en el siglo XX, antes no eran mucho fechas batallas y cosas así y en ese aspecto veo que está mejor.

Entrevistador:

La pregunta número 4 dice: **¿Cómo consideras que se presenta hoy el tratamiento de temáticas vinculadas a lo político militar en la enseñanza de la historia? ¿tiene un rol predominante o más bien reducido?**

Docente 4

Comparado lo que se hacía antes ahora tiene, está más reducido, por ahí por los años 70 tenía, se le daba más valor a la parte política militar, de Chile principalmente, pero ahora está más reducido por que ahora se le da más valor a parte económica social y cultural, más que nada conocer las causas de los hechos y consecuencias, porque antes era muchas fechas, batallas y fechas, mientras ahora no, se le da más importancia a los procesos globales, es mejor.

Entrevistador

La pregunta número 5 dice **Las élites gobernantes han sido generalmente el centro de la enseñanza de la historia. ¿Consideras que las reformas curriculares han transformado aquello?**

Docente 4:

Si yo pienso que sí, ahora se le da mucho énfasis a la parte económica no tanto a los gobiernos porque antiguamente se le daba importancia a las clases gobernantes, la época por ejemplo de la república parlamentaria, se le da más importancia a lo que hacían los gobernantes de dónde venían ellos, lo que hacían más que nada, pero ahora no, ahora se aborda el tema completo, como país, se ve la evolución de la economía, antes no se veía eso, se veía solo lo que hacían las elites, en la época desde que Chile se independizó para adelante más que nada lo que iba haciendo cada gobierno, ahora se ve completo lo social, y económico, lo político se ve pero en general, yo veo que en esa parte ha cambiado.

Entrevistador:

La pregunta número 6 dice **¿Qué opinión te merece el tratamiento que hace el currículum prescrito de las figuras heroicas chilenas?**

Docente 4:

Esta parte antiguamente se destacaba más, ahora se señalan igual pero no se le da tanto énfasis como antes, igual no es que no se le dé énfasis, se hacen efemérides en el colegio se destacan las figuras, pero en el currículum no tiene tanto rol preponderante como

antiguamente como hace 30 años atrás y ahora se ve más general, se ven las obras que hizo la figura heroica, como motivación, lo que hizo, pero no tanto, la biografía del personaje en el caso de O'Higgins de Prat, se destacan en general los aportes que hicieron al país, pero por ejemplo, no se ve de O'Higgins las batallas en que participó y todo eso, sino lo que significa él en forma global igual lo que significa Prat en forma global.

Entrevistador:

La pregunta número 7 dice **¿Qué opinión te merece que en el currículum prescrito se haga poca mención a las mujeres, niños, jóvenes u otros sujetos históricos?**

Docente 4:

Eso antes era así pero ahora en el currículum que tenemos ahora en historia, aparece, el programa que tengo yo de tercero medio se le da énfasis a las mujeres, los niños los jóvenes, bastante, antes no así había poco de esta parte, igual en el programa de cuarto, también tenemos educación cívica que antes era una asignatura independiente pero ahora está incluida como unidad en cuarto medio, y también se ve mucho el rol de la mujer, de los niños, de los jóvenes se ve en problemas de actualidad por ejemplo vimos el tema de la violencia intrafamiliar que es grave en este momento, el tema de la contaminación, el otro tema que está ahí, de mucha actualidad, que está ahora en tercero y cuarto, las migraciones, en el tercero medio están las migraciones en Chile desde 1850 con la llegada de los alemanes, y en cuarto están las migraciones actuales alrededor del mundo, los problemas que acarrea al mundo, yo mismo ayer estaba viendo que se mueven más de 150 millones de personas al año, en migraciones, incluso hicimos un diálogo en un curso, en la clase de ayer, ventajas y desventajas de tanta inmigración de haitianos a Chile, hay cosas positivas pero también negativas, ahí se ve que ahora se consideran a las mujeres, los jóvenes y los niños en el currículum.

Entrevistador:

¿Y usted cree que es suficiente o que faltaría incorporarlo aún más?

Docente 4:

Yo lo agregaría más aun especialmente dentro de los problemas que son de actualidad, dentro del currículum, porque hay que destacar a la mujer, los derechos que tiene la mujer, yo destaco que la mujer recién participó en la elección presidencial de 1952 en Chile y aprovecho de motivar a todos los jóvenes de que ellos tienen que participar en la elección, a mí no me interesa por quien ellos voten, pero que vayan a votar, que participen, porque si no participamos nosotros la democracia se puede perder y la democracia la hemos comparado con las otros tipos de gobierno y es la mejor forma de gobierno que existe, entonces si no participamos, por comodidad, porque hace calor no vamos a votar, se puede perder la democracia, lo que yo le he dicho a los chiquillos, si usted no va a votar tienen que aceptar que otro elija por ustedes y eso es absurdo.

Yo le diría que

Entrevistador:

La pregunta número 8 dice **La historia escolar en formato tradicional tiene en la memoria una herramienta esencial. ¿Cómo se manifiesta aquello en el currículum actual?**

Docente 4

Ahora no es tanto, porque antes sí, porque cuando yo estude en el liceo era mucha memoria en todas las asignaturas, pero lo que el currículum quiere ahora es que enseñemos competencias y habilidades entonces que el alumno en vez de saberse por ejemplo todas las batallas de la Guerra del Pacífico que el alumnos entienda las causas de la guerra y que pueda entender las consecuencias, que lea un trozo y que lo entienda, eso es lo fundamental, está más centrado en eso, competencias, que el alumno sepa hacer, que aprenda haciendo, a esto le damos bastante énfasis en el colegio, porque la PSU, el 40 % o 50% en la prueba de lenguaje es comprensión lectora, que es lo que debemos desarrollar en lo alumnos, es que

el alumno lea, así que yo diría que va por ese lado el currículum, las competencias y las habilidades, y aprovechamos en este mismo espacio enseñamos también valores, cosas de prevención en historia, de repente hablamos del tema de las nuevas leyes, los niños que no saben que si ellos no pagan su pensión alimenticia ahora se exponen a irse presos un mes y la ley está así ahí enseñamos valores, que el hombre debe ser responsable, las mujeres también, incluso en el programa de cuarto medio viene una unidad que se llama responsabilidad civil, y ahí vemos esa parte.

Enseñamos competencias y valores, cuál es la idea, que el alumno sea un aporte para la sociedad o lo contrario que sea una carga para la sociedad.

Entrevistador:

La pregunta número 9 dice **¿Qué opinión te merece el aprendizaje de fechas, personajes, y adelantos materiales en la enseñanza de la historia?**

Docente 4

No se usan mucho hoy día como le decía anteriormente, más que nada es competencias y habilidades, esto hay que ponerlo, tampoco se puede enseñar en el aire, las fechas claves, por ejemplo, la independencia de Chile que se inició en 1810 y terminó en 1818, en la conquista de Chile se inició con Pedro de Valdivia y con sus fechas claves no más, pero no llenar al alumno con fechas eso ya no se usa, los adelantos materiales, claro se nombran pero en realidad lo que hay que enseñar son hechos medulares, los temas generales y que el alumno tenga la capacidad adquirir las competencias para que él pueda entender las causas y las consecuencias de un fenómeno, en caso de ahora del cambio climático, que el alumno lo entienda como se produce y qué consecuencias tiene o de las migraciones que siempre tocamos ese tema porque se viene la gente a Chile, los alumnos lo tienen clarito porque vienen a buscar una mejor forma de vida, tienen clarito también la diferencia entre un inmigrante y un refugiado el refugiado viene por razones políticas, porque si se queda se expone a morir, el alumno tiene que entender las cosas y no aprenderse de memoria que Arturo Prat nació en tal fecha y que murió en tal fecha, lo que significa Arturo Prat para Chile, el máximo héroe, pero no tanta fecha.

Entrevistador:

Si pudiese comparar el currículum de la década de los 80 con el que después se crea en los años 90 y posteriormente ya hacia el 2000, en este punto precisamente, qué opinión tiene

Docente 4:

Yo encuentro que ahora está mejor el currículum salvo algunas cosas que yo nunca estuve de acuerdo cuando sacaron del currículum el ramo de economía y el ramo de educación cívica que ahora ya no son una asignatura, sino que están, recién economía lo están incluyendo, tengo entendido que este año se está enseñando en primero medio en algunas unidades y educación cívica está incluida en el programa de cuarto medio desde hace un par de años, pero un tiempo estuvo eliminado, y la educación cívica es fundamental, porque si no se le explica en la escuela que los va a motivar a que participen en la actividad política, porque más que mal ningún país puede funcionar sin política. Esa parte se perdió, por lo menos está recuperándose, por lo menos está como unidad, pero antes era más importante, era una asignatura, por los 90 era una asignatura, pero por ahí por el 2000 se eliminó del currículum.

Entrevistador:

La pregunta número 10 dice: **¿Cuál es tu opinión respecto de los textos escolares para el aprendizaje de la historia?**

Docente 4:

Por lo menos a mí me gustan, en general yo lo uso siempre, porque cuando los alumnos preguntan, algunos profesores no lo usan, yo le digo que uso el texto escolar por varias razones, primer lugar el texto está hecho por especialistas, el texto de historia no lo hace un autor, son de varios autores generalmente seis, seis autores, tanto profesores como

profesoras, entonces está bien hecho, están bien tratados los contenidos, además vienen muchas actividades en el texto, eso es lo importante, no viene como antes que venía la pura materia como dicen los alumnos, el contenido, ahora vienen actividades, vienen fotografías, láminas, viene gráficos, documentos, que el alumnos los lea, los interprete, todo eso, son metodologías que están incluidas en el libro y entonces las aprovechamos y lo otro que le digo a los alumnos, que el gobierno hace como dos o tres años gastaba como 140.000 millones de pesos en los libros que se entregan a los escolares, si se va a gastar tanto dinero hay que usarlo y el estado está gastando ese dinero y antes no le daban textos a los escolares, cuando yo llegué a este liceo en el año 85 los escolares no tenían libro, el profesor tenía que buscar un documento y preparar eso, entonces cada uno trabajaba a su pinta, ahora no, porque el libro es lo esencial, si un profesor no lo quiere usar, habrá que buscar material en internet o en algún otro texto o de alguna otra forma, pero siempre respetando el currículum y el libro sigue el currículum, entonces es como una guía, entonces esta bien el libro, por lo menos a mí me gustan los textos.

Entrevistador:

Muchas gracias por la entrevista