



**UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO**  
Facultad de Educación y Humanidades  
Departamento Ciencias de la Educación  
Programa de Magíster en Educación

# **Discursos docentes sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar**

**por**

**GUZMÁN CONTRERAS, PATRICIO ANDRÉS**

Tesis para optar al Grado Académico de  
Magíster en Educación

Profesor guía: Dr. Turra Díaz, Omar Rolando

CHILLÁN 2020

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, quiero agradecer al Dr. Omar Turra Díaz, director de esta tesis, por su dedicación, conocimientos y compromiso profesional con el proyecto. De la misma forma, agradezco al Grupo de Investigación PROFOP (Profesorado: Políticas de Formación y praxis profesional), por la oportunidad de dar a conocer mi experiencia profesional y ayudar a mejorar mi labor docente con el análisis y estudio teórico participando en el “II Seminario Internacional de Formación Docente: La praxis profesional y su contribución a la FID 2019”.

Seguidamente agradezco el patrocinio a esta tesis del Proyecto FONDECYT Regular 1191075, titulado: “Caracterización del código disciplinar de la historia escolar ante las reformas curriculares recientes. Estudio desde el sistema escolar y formación del profesorado”.

Por último, agradezco a la Universidad que a través del programa Magíster en Educación me permitió ser becario ANID: UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO. ANID BECAS / MAGÍSTER EN CHILE PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN FOLIO 50200106 - 2019

*Dedicado a Misael Araya Manríquez, David Durán Vera y Sergio Saavedra Parra, quienes fueron mis estudiantes y sembraron un legado eterno.  
Un abrazo al cielo.*

## ÍNDICE

<u>RESUMEN</u>	6
<u>INTRODUCCIÓN</u>	7
<u>CAPÍTULO I</u>	9
<u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	9
<u>1.1.- Antecedentes del problema</u>	9
<u>1.2.- Problema de investigación</u>	11
<u>1.3.- Preguntas de investigación</u>	13
<u>- Interrogante general</u>	13
<u>- Interrogantes subsidiarias</u>	13
<u>1.4- Supuestos del estudio</u>	14
<u>1.5- Objetivos de investigación</u>	14
<u>- Objetivo general</u>	14
<u>- Objetivos específicos</u>	14
<u>1.6- Justificación de la investigación</u>	14
<u>CAPÍTULO II</u>	16
<u>MARCO TEÓRICO REFERENCIAL</u>	16
<u>2.1.- Código disciplinar de la Historia en la escuela</u>	16
<u>2.2.- Valor formativo de la Historia</u>	18
<u>2.3.- Perspectivas discursivas en la enseñanza de la Historia</u>	21
<u>CAPÍTULO III</u>	27
<u>MARCO METODOLÓGICO</u>	27
<u>3.1.- Paradigma</u>	27
<u>3.2.- Enfoque del estudio</u>	27
<u>3.3.- Tipo y diseño de estudio</u>	28
<u>3.4.- Criterios éticos de investigación</u>	30
<u>CAPÍTULO IV</u>	31
<u>PRESENTACIÓN DE RESULTADOS</u>	31
<u>4.1.- El valor formativo de la disciplina histórica desde los programas de estudio</u>	31
<u>4.2.- El valor formativo de la disciplina histórica desde las voces del profesorado</u>	48
<u>4.3.- Los énfasis temáticos en la enseñanza de la Historia escolar desde las voces del profesorado</u>	59
<u>4.4.- Caracterización del aporte formativo disciplinar de la Historia</u>	65
<u>CAPÍTULO V</u>	75
<u>DISCUSIÓN DE RESULTADOS</u>	75

<b><u>CONCLUSIONES</u></b>	82
<b><u>REFERENCIAS</u></b>	88
<b><u>ANEXO 1</u></b>	93
<b><u>ANEXO 2</u></b>	94

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA N°1. RESUMEN DE CATEGORÍAS DE ESTUDIO Y UNIDAD DE SENTIDO DEL VALOR FORMATIVO DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA DESDE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO.	33
TABLA N°2. RESUMEN DE CATEGORÍAS DE ESTUDIO Y UNIDAD DE SENTIDO DEL VALOR FORMATIVO DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA DESDE LAS VOCES DEL PROFESORADO.	49
TABLA N°3. SÍNTESIS DE LA PRESENCIA DE DIMENSIONES TRADICIONALES EN EL VALOR FORMATIVO.	67
TABLA N°4. SÍNTESIS DE LOS ATRIBUTOS QUE PROMUEVEN LA TRANSFORMACIÓN EN EL VALOR FORMATIVO.	68

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<u>GRÁFICO N° 1: SECCIÓN ORGÁNICA DISCIPLINAR DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE 1° Y 2° MEDIO.</u>	39
---	----

## RESUMEN

Los reiterados cambios que ha tenido la asignatura de Historia en educación media y la escasa importancia que se le ha dado al profesor en materia de instrucción y cambio educativo, ha puesto la enseñanza como foco de estudio y determinante principal de los resultados educativos de la disciplina histórica escolar, siendo necesario comprender el estado actual del código disciplinar de la Historia propuesto por Cuesta Fernández (1997), desde la dimensión de los discursos sobre el valor formativo de la Historia. Así, nuestro objetivo general de investigación es develar discursos docentes sobre el valor formativo de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar en educación media. La investigación es un estudio cualitativo que se decidió realizar desde un paradigma comprensivo-interpretativo, en el cual participaron 8 profesores de Historia de cuatro establecimientos públicos de la región de Ñuble donde, a través de un enfoque fenomenológico con una entrevista semiestructurada como instrumento, se recabó información sobre el valor formativo y énfasis temáticos de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar. A partir de los resultados que se obtuvieron se caracterizó el estado actual del código disciplinar de la enseñanza de la Historia en una de sus dimensiones, lo cual es valioso para incentivar la reflexión docente, mejorar las prácticas pedagógicas y realzar el protagonismo del docente como experto en educación, lo cual puede generar como consecuencia, un mejor aprendizaje en los estudiantes.

Palabras claves: Historia – Enseñanza - Código disciplinar de la Historia – Valor formativo de la Historia.

## **INTRODUCCIÓN**

Durante el siglo XIX y más patente aún en el siglo XX, la Historia como asignatura escolar se ha visto envuelta en diferentes polémicas por los diversos cambios curriculares que ha tenido debido a decisiones estatales, esto ha quedado de manifiesto con algunas características y énfasis temáticos que fue tomando a lo largo del tiempo, ya sea con enfoques de enseñanza nacionalista, elitista, arcaico o memorista durante nuestro proceso histórico de educación formal. Recuperada nuestra democracia en los 90', la educación en Chile dio un giro hacia los estándares internacionales, donde el foco ha estado preferentemente en el aprendizaje, por tanto, en los estudiantes y los resultados finales que son medidos a través de pruebas estandarizadas. La labor del profesor entendida como experto en educación –la enseñanza- ha quedado paulatinamente de lado sin tener participación en las decisiones estructurales y tampoco siendo capacitado ni monitoreado para generar un mejor aprendizaje en nuestros estudiantes, a excepción del Sistema de Desarrollo Profesional Docente iniciado el 2016, el cual aún se encuentra en proceso de investigación en cuanto a su utilidad y resultados.

Entendiendo que la Historia como asignatura escolar, contiene tradiciones y configuraciones políticas que le dan un ritmo propio y distinto de la disciplina académica, por tanto, presenta una manera independiente de funcionamiento (Viñao, 2016), es que la investigación se basa en rescatar el significado que le atribuyen los docentes a su valor formativo comprendido como los aportes y contribución de la Historia al aprendizaje integral de los estudiantes.

Cuesta Fernández (1997), ha investigado y propuesto una forma científica social de poder entender y analizar la enseñanza de la Historia como disciplina escolar a través del *código disciplinar*, el cual integra los contenidos, discursos sobre el valor formativo y prácticas profesionales. En nuestra investigación, se analiza su segunda dimensión para problematizar el estado actual del código. Es así que tiene como objetivo general develar los discursos docentes sobre la enseñanza de la Historia como disciplina escolar en profesores de 1° y 2° de educación media de cuatro liceos públicos de la región de Ñuble. A través de una entrevista semidirigida como instrumento, se codifican, condensan e interpretan (Kvale, 2011), los significados que otorgaron los docentes a la Historia como

disciplina escolar en cuanto a su valor formativo, por medio de una metodología cualitativa desde un paradigma comprensivo-interpretativo con un enfoque fenomenológico.

En este sentido la pregunta principal que guía la investigación es ¿Qué discursos docentes sobre el valor formativo de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar exponen los profesores de educación media? La relevancia que cobra este estudio es la visibilidad que se le puede otorgar al profesor como experto en educación, lo cual puede conllevar una reflexión en sus prácticas pedagógicas para mejorar la enseñanza de la disciplina en el aula escolar.

Para su problematización se construyó un marco teórico que delimita la investigación en forma deductiva, problematizando el código disciplinar de la Historia escolar, el valor formativo de la Historia y las perspectivas discursivas en la enseñanza de la Historia. Estas sirven para el análisis cualitativo del problema de estudio luego de recogida la información desde las entrevistas a los docentes de educación media.

Finalmente, la proyección que tiene el estudio es seguir analizando el código disciplinar de la Historia escolar contemporáneo, desde las perspectivas de las prácticas pedagógicas y los contenidos.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1.- Antecedentes del problema**

Teniendo en cuenta que la educación es el proceso a través del cual una sociedad se reproduce a sí misma, de modo que es el medio de la continuidad social (Dewey, 1916), tiene sentido y razón que la enseñanza de la Historia como disciplina escolar exista en el curriculum nacional desde la primera mitad del siglo XIX. Si bien, a lo largo del tiempo ha tenido características diferenciadas en cuanto a sus objetivos y utilidad en la sociedad, cuenta con una tradición que es menester rescatar y revalorizar en la actualidad. Rivera y Mondaca (2013), realizan una reflexión en torno a la importancia que tiene la disciplina histórica como memoria colectiva de un estado, nación o cultura para su desarrollo, dando a entender que el olvido nunca puede superar la memoria porque este llevaría a lo ahistórico. Por lo tanto, el ejercicio de la Historia es la única opción para sistematizar la memoria y poder superar el olvido generando una visión crítica frente al querer olvidar, forjando un desarrollo comprensivo de las sociedades.

Respecto a la construcción de esta memoria comprensiva y crítica, desde el punto de vista escolar, se hace principalmente desde la esfera pública. A través de los años, esta disciplina ha mostrado un valor formativo enfocado en sus fines y objetivos de enseñanza, propuestos por Prats y Santacana (1998), los cuales dan razón de su existencia en la educación de la sociedad. Mediante la enseñanza histórica, se crean los primeros lazos entre los individuos de una comunidad, conformando identidad con sus territorios y produciendo el sentido cotidiano en que los miembros de una colectividad normalizan las narraciones de un pasado que no necesariamente es comprobable, pero si comprensible (Carretero, Rosa y González, 2006).

En la educación pública chilena, la disciplina histórica se ha enseñado desde mediados del siglo XIX y en gran parte del siglo XX desde un punto de vista tradicional que se puede explicar a través de lo que Cuesta (1997), denominó como código disciplinar, una enseñanza caracterizada por el elitismo, arcaísmo, nacionalismo y memorismo. Este tipo de educación ha ocurrido de forma general en Occidente, de esta manera el sentido y

razón de la comprensión crítica del pasado para una formación integral de la sociedad de la cual hablaba Rivera y Mondaca (2013), no ha sido del todo llevada a cabo por el Estado chileno, siendo un canal de transmisión de conocimiento que ha estado influido por diferentes intereses durante la Historia de Chile.

Comprendiendo lo anterior, podemos establecer que cada cierto tiempo la Historia como disciplina escolar se ha visto envuelta en polémicas por las intervenciones curriculares que ha sufrido. Esto lo podemos vislumbrar con las reformas curriculares y las distintas perspectivas discursivas que ha adoptado a través del tiempo (Zúñiga, 2015). Así, se pueden distinguir en los últimos cincuenta años; un discurso autoritario y sesgado de la comprensión histórica durante la dictadura cívico-militar; en los 90' un énfasis europeizante del conocimiento (Turra, 2020); y a principios del año 2000 un estudio de la comprensión de la sociedad actual. En el presente la disciplina, representada en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tiene como objetivo la formación de ciudadanos integrales comprendiendo su desarrollo histórico en comunión con el desarrollo de habilidades para el siglo XXI (MINEDUC, 2020).

De acuerdo a los últimos cambios, se estableció que es una asignatura obligatoria del currículum general de educación hasta 2° medio, mientras que en 3° y 4° medio quedó relegada al plan común de formación general electivo modificando sus contenidos. En su remplazo, en el plan común de formación general obligatorio se agregó la asignatura Educación Ciudadana para los diferenciados Humanista Científico (HC), Artístico y Técnico Profesional (TP). Para el plan HC se dio la elección a los establecimientos de otorgar tres materias optativas -desprendidas de la asignatura de Historia-, ya sean Comprensión Histórica del Presente, Economía y Sociedad y Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales. Sumándole que, en los últimos años, se ha reducido su tiempo de seis a cuatro horas pedagógicas semanales.

Los cambios han puesto como tema de discusión su presencia como disciplina escolar y su contribución formativa y temática. Ante esto, hay detractores de su existencia en el currículum nacional, los cuales tienen una visión más utilitarista y tecnicista influidos por el modelo económico imperante, y aquellos que defienden su valor formativo en la educación como una de las dimensiones de importancia para el estudio de su enseñanza. Ya

que, uno de los grandes cambios introducidos durante los 90' y persistente en la actualidad, es el foco de la educación puesto en el aprendizaje, por tanto en los estudiantes, que sin duda es importante pero se ha relevado a segundo plano la enseñanza como materia de preocupación, lo cual, desde la Historia de la práctica pedagógica se ha tratado de rescatar para no relativizar la presencia del profesorado y otorgarle al pedagogo el lugar de protagonismo y responsabilidad que tiene como experto en educación. De esta forma en nuestra actual cultura, además de restarle importancia a la disciplina escolar de la Historia, también se ha hecho con el docente, reduciéndole categoría e importancia.

### **1.2.- Problema de investigación**

Estudios españoles definen la enseñanza escolar de la Historia como el acompañamiento a la comprensión de acontecimientos y hechos del pasado para llegar a una explicación lo más racional y fidedigna de los procesos políticos, económicos y sociales de cada país o cultura. Junto con conocer el pasado permite al alumnado fortalecer estructuras de pensamiento lógico al trabajar causalidad, recogidas de información, hipótesis explicativas, análisis de la evidencia y clasificación de fuentes históricas (Prats y Santacana, 1998). También aluden al trato que les han dado los Estados a las Ciencias Sociales, sobre todo a la disciplina histórica, estas han sido potenciadas para conseguir adoctrinamientos, sentimientos patrios o adhesión a ciertos personajes históricos, lo cual, de cierta forma ha traicionado los principios de la disciplina que es formar personas con espíritu crítico e independencia de criterio.

En Chile, los estudios respecto a la enseñanza de la Historia como disciplina escolar han sido abordados desde el punto de vista étnico, la invisibilización del pueblo Mapuche en el curriculum nacional y la construcción de identidad, apelando a uno de los propósitos tradicionales de la enseñanza de la disciplina que es contribuir al afianzamiento de una autenticidad cultural (Turra, 2012). También se ha abordado a través de la formación inicial docente, ya que es primordial generar habilidades en los profesores en formación para que el aprendizaje sea eficaz al llegar a la práctica, y desde la didáctica de la enseñanza, donde principalmente se ha puesto el debate en la enseñanza de la Historia reciente y las estrategias que se pueden utilizar para el aprendizaje efectivo de la disciplina (Rivera y Mondaca, 2013).

El planteamiento de Cuesta (1997), sobre la enseñanza de la Historia como disciplina escolar a través de un código disciplinar principalmente durante el siglo XIX y XX, es fundamental para entender nuestro problema, ya que es la teoría principal que permite problematizar la información recabada de los profesores. Las tres dimensiones que componen este código son los contenidos, las prácticas profesionales y los discursos sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar. Si bien su estudio es desde la sociedad hispana, se puede extrapolar a la sociedad occidental específicamente en Chile a través de las investigaciones propuestas desde la práctica pedagógica que han dado a conocer durante el siglo XIX y XX la enseñanza de la disciplina histórica con características elitistas, arcaicas, nacionalistas y memorísticas, dando a entender que estas son características de un código tradicional (Turra, 2020). Sin embargo, en el siglo XXI no existen aún estudios acabados que puedan hablar sobre un código transformado o en proceso de transformación en cuanto a los discursos sobre el valor formativo de la disciplina escolar, considerando la nula participación que ha tenido el profesorado respecto a los cambios curriculares, generando la sensación que solo son reproductores del sistema. La génesis problemática de la develación parcial o nula del código disciplinar en su dimensión discursiva es que se ha puesto al profesor solo como espectador y no como protagonista del cambio educativo, punto trascendente, ya que las reformas debiesen situarse en incrementar y mejorar la calidad de la enseñanza en los docentes como protagonistas del núcleo educativo más que enfocar la preocupación reiteradamente en cambios estructurales (Hopkins, 2007), puesto que la enseñanza es determinante principal de los resultados educativos (Bolívar, 2012), concordando en una mejora de la educación chilena con el plan nacional de educación de cara al 2030 (Educación 2020, 2016). Se le ha quitado protagonismo al docente, lo cual es un acto político debido que el modelo educativo ha estado orientado al mercado y a los resultados de pruebas estandarizadas comprendiendo que el foco está puesto en el producto final (Villalobos y Quaresma, 2015).

Así, resulta necesario develar desde los discursos docentes cuales son los énfasis temáticos y el valor formativo que le atribuyen a la Historia para vislumbrar si existe un código disciplinar de enseñanza que se ha prolongado en el tiempo, o si bien, está en proceso de transformación o determinadamente se ha transformado la enseñanza de la disciplina histórica en la educación pública de la nueva Región de Ñuble, y de esta forma,

eventualmente, realzar las competencias y habilidades de una asignatura que están dejando de lado paulatinamente en los últimos cincuenta años, destacar el protagonismo del profesor en el rol educativo y poder reflexionar en torno a la calidad de la enseñanza. Los discursos son de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° y 2° de enseñanza media, debido que son los dos últimos cursos de este ciclo donde la asignatura no ha cambiado de forma orgánica, y en los cuales sigue siendo obligatoria con un plan común de forma transversal.

El rastreo se realiza en textos visibles y en testimonios de profesores, de esta forma el curriculum escolar da argumentos sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la escuela, lo cual se contrasta teóricamente con la literatura especializada y los discursos develados para caracterizar el código disciplinar predominante en la enseñanza de la asignatura de Historia considerando su valor formativo y énfasis temáticos.

### **1.3- Preguntas de investigación**

#### **- Interrogante general**

¿Qué discursos docentes sobre el valor formativo de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar exponen los profesores de educación media?

#### **- Interrogantes subsidiarias**

¿Cuál es la visión de las orientaciones curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza media escolar?

¿Cuál es o son los aportes del conocimiento histórico en la educación escolar según los profesores de Historia de enseñanza media?

¿Cuáles son los énfasis temáticos en la enseñanza de la Historia escolar según los profesores de educación media?

¿A la luz de sus discursos, qué características posee el código disciplinar de la Historia según los profesores de Historia de educación media?

### **1.4- Supuestos del estudio**

A pesar de los cambios en las orientaciones curriculares y la perspectiva contemporánea docente sobre la enseñanza de la Historia como disciplina escolar, desde su dimensión de los discursos sobre el valor formativo y énfasis temáticos existen persistencias en lo referente a la mantención de las características del código disciplinar tradicional.

### **1.5- Objetivos de investigación**

#### **- Objetivo general**

- Develar discursos docentes sobre el valor formativo de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar para definir un código disciplinar predominante.

#### **- Objetivos específicos**

- Identificar las orientaciones curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde los programas de estudio de la asignatura.
- Distinguir discursos sobre el aporte del conocimiento histórico en la educación escolar, desde las voces del profesorado de Historia.
- Identificar discursos respecto de los énfasis temáticos en la enseñanza de la Historia escolar, desde las voces del profesorado de Historia.
- Caracterizar el código disciplinar predominante en la enseñanza de la asignatura de Historia considerando el valor formativo y énfasis temáticos.

### **1.6- Justificación de la investigación**

La investigación se justifica en cuatro áreas. Primero, visibilizar la contribución de la Historia como disciplina escolar develada de los discursos de los protagonistas en el aula, conociendo su valoración por la misma. En segundo lugar, identificar las perspectivas discursivas de la Historia escolar en la actualidad, importantes en la develación de los énfasis temáticos de la Historia y su caracterización dentro del código disciplinar. En tercer lugar, la determinación de la persistencia en el tiempo del código disciplinar tradicional de

la Historia escolar, su estado en proceso de transformación o su transformación radical a la luz de las dimensiones estudiadas. Una última área es la importancia que tiene la investigación en el sentido de la educación para la justicia social, entendida como la contribución de la educación a una sociedad más ecuánime, tanto en el futuro como en la actualidad en base a sus tres dimensiones básicas: Educación Equitativa, Educación Crítica y Educación Democrática, las cuales están en la génesis de los fines de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar (Belavi y Murillo, 2016). Así, el estudio se funda en el saber pedagógico disciplinar (Díaz, 2006), codificando el significado de las repuestas referidas a las temáticas de estudio.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

#### 2.1.- Código disciplinar de la Historia en la escuela

La Historia no solo ha sido enseñada en el ámbito académico como una disciplina para historiadores, sino también en la escuela, en Chile desde 1843 ha sido considerada en el marco curricular de educación, por tanto, se fue constituyendo como una disciplina pedagógica que ha mostrado varianza en tanto al curriculum y la forma en que se enseña. En sus inicios fue pensada como un pilar importante por la elite política chilena del siglo XIX, cuya directriz principal fue la enseñanza de la Historia basada en la idea de nación y progreso continuo (Zúñiga, 2015). Durante el siglo XX, y probablemente hasta el presente, ha tenido rasgos utilitaristas, lo cual ha llevado a las asignaturas humanistas a un segundo plano yendo de la mano con el modelo económico imperante (Turra, 2020).

Para explicar el método de acceso al conocimiento histórico escolar, necesariamente hay que remitirse a la obra de Raimundo Cuesta (1997), *Sociogénesis de la historia como disciplina escolar*, la cual analiza como categoría central de estudio el código disciplinar de la Historia. Este se entiende como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas que orientan la práctica profesional de los docentes” (Cuesta, 1997:86). Se trata de una concepción que puede enriquecerse con otros conceptos asociados a la cultura de la enseñanza de la Historia como; disciplina escolar, código de conocimiento educativo (Bernstein, 1985, 1988), códigos culturales (Foucault, 1992) y código curricular (Lundgren, 1992).

Si bien la categoría de Cuesta fue levantada dentro del contexto español, posee el potencial de poder extrapolarla a la realidad latinoamericana por las características culturales de Occidente. Desde su origen como disciplina escolar, el código disciplinario de la Historia se caracterizó por ser elitista, arcaico, nacionalista y memorista. En sus inicios, la disciplina histórica fue controlada y utilizada por una elite política dirigencial reservada solo para cierta clase social, donde progresivamente fue bajando hasta las clases más populares y ganando un puesto en el curriculum nacional. De esta forma, su enseñanza

estuvo ligada a la necesidad del Estado para construir una identidad colectiva, por tanto, nacionalista, centrada en la exaltación de figuras y celebración de rituales como los actos escolares (Santos La Rosa, 2011). El arcaísmo tiene que ver con el rol moralizante de la Historia escolar, el cual tuvo un lugar reservado para ocupar la memoria como la principal habilidad durante casi todo el siglo XX, siendo una práctica recurrente de los docentes con sus alumnos, lo que le ha costado a la disciplina escolar una reducción de su potencial validando solo el recuerdo de hechos del pasado, muchas veces para resguardar intereses estatales o de un grupo privilegiado que se camufla dentro de un curriculum.

Además, Cuesta (1997), da a conocer que este código está constituido por tres dimensiones diferenciadas: un cuerpo de contenidos, unos discursos o argumentos sobre el valor formativo de la disciplina y unas prácticas profesionales. Estas permitieron al autor definir que, en gran parte del siglo XVIII, XIX y XX existió un código disciplinar de la Historia con las características antes mencionadas, las cuales Turra (2020), ha denominado tradicionales, sin embargo, los mismos componentes de la dimensión permiten el estudio de la proyección, transformación total o parcial del código. En el caso de la presente investigación, la dimensión principal de estudio es el discurso sobre el valor formativo de la disciplina, ya que, desde su análisis se puede vislumbrar si existen aportes y/o contribuciones a la Historia escolar que permitan considerar una permanencia o una transformación del código propuesto por Cuesta. En cuanto al cuerpo de contenidos, es importante en la investigación, en el sentido de la identificación de las perspectivas discursivas curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar y los énfasis temáticos que ha tenido a través del tiempo, en lo que se denomina como rastros visibles del código en cuestión, sin perder el foco de la dimensión principal.

Este código ha sido traspasado por los protagonistas de la educación en el aula, los profesores, quienes enseñan la disciplina escolar y transfieren sus conocimientos, creencias, saberes pedagógicos y disciplinarios. Sin embargo, el estudio de esta categoría heurística en cuanto a los discursos de los docentes, en específico del valor formativo como componente del código, ha sido deficiente para poder establecer si ha existido una transformación o no, entendiendo al pedagogo como un intelectual de la cultura, por tanto, como el profesional encargado de la enseñanza y protagonista de la educación (Gatti, Camancha y Camara,

2019). Así, se examina respecto a los textos visibles del currículum nacional, la perspectiva de los profesores sobre la contribución de la Historia como disciplina escolar, tomando como punto de partida el código disciplinar propuesto por Cuesta, estudiando el valor formativo y énfasis temáticos de la Historia como disciplina escolar dentro del contexto de la educación media y pública regional.

## **2.2.- Valor formativo de la Historia**

Para efectos de la presente investigación, primero hay que diferenciar la Historia académica, de la Historia como disciplina escolar. La primera necesariamente nos remite a Carr (1985), el cual establece que la Historia son hechos del pasado que pueden ser comprendidos, analizados e interpretados por un trabajo metodológico que hace el historiador. De la misma forma Collingwood (De Mayer, 1964), define que la Historia se ocupa del pasado y de la opinión que se forma el historiador sobre ella, por tanto, es un pasado que vive aún en el presente. Sin embargo, el foco de esta investigación es la Historia como disciplina escolar, entendiendo que las disciplinas escolares contienen tradiciones obedeciendo a configuraciones políticas y a consensos sociales (Turra, 2020), las cuales tienen un ritmo definido por la escuela, específicamente por los marcos curriculares presentando sus propias lógicas de funcionamiento, donde un saber se transforma en objeto de enseñanza (Viñao, 2016). Por tanto, tienen cambios regulares en su labor y enseñanza dependiendo la cultura y objetivos de cada una. De la misma forma Gregorini (2015), agrega que la Historia escolar se podría entender como un saber que está compuesto de prácticas híbridas resultante de combinaciones y mestizajes con la cultura que ha sido seleccionada para ser enseñada.

Clarificada la conceptualización, es importante analizar la comprensión que tenemos por valor formativo de la Historia como disciplina escolar. Este es uno de los componentes del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), el cual da a conocer que no siempre es explícito, ya que, se basa en el análisis del aporte y contribución que genera en la sociedad gracias a sus temáticas. Carretero, Rosa y González (2006), dan a conocer que el aporte formativo de la enseñanza de la historia escolar responde a valores cívicos, sociales y aspectos propios de la disciplina científica basados en la reflexión crítica para crear ciudadanos activos y participativos, dando a conocer que debe orientarse a una educación

para la ciudadanía, lo cual si lo comparamos con el código disciplinar de Cuesta (1997), lo propuesto por Carretero, Rosa y González (2006), responde netamente a un código transformador de la disciplina escolar.

En la misma línea, Scalona (2015) ofrece una visión transformadora de la Historia, atribuyéndole a la disciplina la contribución de la formación de individuos incorporando los valores de la vida democrática y el respeto por los Derechos Humanos (DD.HH.), una ciudadanía que se asienta en la inclusión de la diversidad tanto de género como étnica y una identidad en la sociedad, sin embargo, da a conocer que no ha sido totalmente posible debido a la persistencia de prácticas tradicionales sobre todo desde la estructura estatal, vislumbrándose transformaciones reales solo en los protagonistas de la enseñanza de la Historia como son los docentes.

En tanto Prats y Santacana (1998), establecen que el valor formativo de la disciplina histórica reside en las necesidades educativas que tienen los estudiantes generando un proyecto de educación que no solo se base en la acumulación de información, sino también, en el desarrollo de las capacidades de cada estudiante. Es decir, que el grado de aporte o contribución de la Historia a cada estudiante dependerá del grado de desarrollo cognitivo que posean y, por tanto, al curso al cual pertenezca, de esta forma plantean un valor formativo integral de la disciplina en los estudiantes, tanto en el ámbito intelectual, social y afectivo.

De esta forma se justifica el valor formativo de la Historia como disciplina escolar de acuerdo a los fines que tiene para desarrollar una persona integral, entre los cuales destacan: Facilitar la comprensión del presente pudiendo reflexionar en torno al pasado, preparar a los estudiantes para la vida adulta, ya que ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales utilizando de forma crítica la información para lograr una correcta ciudadanía. También potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad, contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo contemporáneo, ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común, despertar el interés por el pasado y enriquecer otras áreas del curriculum, por consiguiente, aquí se encuentran los aportes de la enseñanza de la Historia

que podrían contribuir a la transformación del código disciplinar de características tradicionales.

Si bien los fines de la Historia escolar serían una contribución en la formación integral del alumno, también ponen de manifiesto la dificultad de poder enseñar Historia en el contexto escolar, las cuales estarían dadas primero por su naturaleza de ser Ciencia Social, ya que, en la actualidad se trata sobre un conocimiento de un entramado complejo, ya no solo de retención, sino de un conocimiento dinámico, en el cual los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Una segunda dificultad es la imposibilidad de reproducir concretamente los hechos del pasado, por tanto, requiere de un alto nivel de abstracción, en tercer lugar, están las diversas visiones históricas que pueden tener los hechos, en cuarto lugar, los prejuicios de los estudiantes hacia una disciplina abstracta y en quinto lugar la utilización de la disciplina para fines políticos. La clave para superar estas dificultades, según los autores, es introducir a los estudiantes al método histórico, sin embargo, este último punto podría ser materia de análisis para establecer una supuesta transformación del código disciplinar en la actualidad.

Podemos encontrar otras concepciones del valor formativo de la Historia en su función social según Florescano (2012), el cual concibe la disciplina como el encuentro con lo irrepetible y la reconstrucción del pasado generando un análisis histórico de sus funciones. El valor de la disciplina recaería justamente en esto último, las cuales serían primordiales para la educación de la persona, expresadas principalmente en el aprendizaje sobre la identidad, el conocimiento de lo extraño y lo remoto, la Historia como proveedora de arquetipos, la reconstrucción crítica del pasado y el encuentro con el registro del transcurrir temporal.

Así mismo, investigaciones en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales analizan el valor de la formación de ciudadanos globales capaces de pensar críticamente el mundo (Santisteban y Jara, 2018), generando enseñanza para una mejor democracia (Plá y Pagés, 2014). Desde este punto de vista, la Historia tiene como principales objetivos en los estudiantes secundarios la comprensión de los hechos ocurridos en el pasado y que los sitúen en el contexto analizándolos y entendiéndolos desde sus diferentes puntos de vistas.

En cuanto a los programas de estudio de 1° y 2° medio, el MINEDUC considera que la asignatura tiene un valor formativo para desarrollar capacidad de análisis de realidades complejas, en base a un pensamiento crítico, ejerciendo una ciudadanía democrática orientada al desarrollo de habilidades superiores (MINEDUC, 2016), por tanto apunta a competencias contemporáneas (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010), cumpliendo con el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI definidas por Scott (2015) y que se han vuelto un estándar global en educación (Braslavsky, 2006).

Estas visiones sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar, dan a entender que es una de las dimensiones más importantes que componen el código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), así, se han ido redefiniendo los aportes, temáticas y contribuciones de la disciplina para los estudiantes, lo cual se ha hecho desde diferentes puntos de vista, ya sea desde la teoría academicista, curriculum estatal, saberes y prácticas docentes. La contemporaneidad de los autores y sus definiciones sobre este concepto, realiza una mirada más amplia respecto del valor formativo tradicional, incorporando mayores fines, temáticas, objetivos y funciones de la disciplina a la formación general del alumnado. Por tanto, el concepto para la investigación es entendido de forma integral para el análisis de la investigación, desde los aportes tradicionales a los más vanguardistas. La versión de los profesores, es estrictamente necesaria para develar la caracterización del código disciplinar de la Historia en la escuela permitiendo dar cuenta de un mayor realce de la asignatura desde la enseñanza, por tanto, de los protagonistas de la acción escolar como son los docentes.

### **2.3.- Perspectivas discursivas en la enseñanza de la Historia**

Desde su implementación como asignatura escolar en el marco curricular establecido para la enseñanza secundaria de Chile en la primera mitad del siglo XIX (Soto, 2000), su enseñanza se ha abordado desde diferentes perspectivas discursivas. Estas están dadas principalmente por el curriculum nacional que rigen los contenidos, didáctica, objetivos y evaluación que deben realizar los profesores para llevar a cabo el acto educativo. En cuanto a los objetivos y los contenidos propuestos en el curriculum se pueden definir las distintas perspectivas discursivas estatales que ha tenido la enseñanza de la Historia escolar durante los siglos XIX, XX y XXI. En la presente investigación es

menester saber cuáles han sido estos discursos oficiales respecto a la enseñanza de la Historia, ya que visibilizan los énfasis temáticos tratados en ciertas décadas, los cuales, a la luz de la literatura especializada se pueden problematizar con los nuevos discursos docentes para dilucidar características del código de la Historia como disciplina escolar en Chile.

Para esto es imprescindible consultar a Zúñiga (2015), el cual da a conocer un análisis de las reformas curriculares durante los siglos XIX y XX. Durante el siglo XIX la enseñanza de la Historia estuvo marcada por la preparación de patriotas y ciudadanos para consolidar el Estado-Nación, utilizándola para la formación de la toma de decisiones políticas. En cambio, en la segunda mitad del siglo, el foco en la enseñanza de la Historia fue la idea de progreso alentado por los cambios industriales y la incipiente capitalización de la economía chilena con un amplio sentido europeizante.

Durante el siglo XX, Zúñiga (2015), reconoce siete reformas curriculares que marcaron la enseñanza de la Historia, pero para interés de nuestro estudio es importante tener en cuenta solo las reformas desde la dictadura cívico militar. Para la reforma de 1974, una de las primeras medidas educacionales que se tomaron fue retirar todos los programas de estudio que fueran potencialmente conflictivos o que tuvieran una orientación política (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008), en este sentido los contenidos históricos sociales y culturales fueron retirados siendo reemplazados por aquellos que enaltecieran el valor patrio y el nuevo orden político del país.

En la reforma de 1981, los nuevos programas de estudio le otorgaron a los profesores una mayor autonomía -de acuerdo a las metodologías de enseñanza y aprendizaje- dejando que la enseñanza se basara en el contexto de sus propias aulas, haciendo responsable al profesor del aprendizaje del estudiante, en palabras de Zúñiga (2015), “esto además les permitiría ejercer su profesión de una manera más eficiente y creativa” “Lo que ahora se ofrecía, eran disciplinas diferentes y separadas, las que incluían Historia Universal, Geografía General, Historia de Chile, Geografía de Chile, Educación Cívica y Economía” (Zúñiga, 2015: 127). En ese entonces, los documentos ministeriales no daban lineamientos para la forma de enseñar, dejando la labor en la creatividad del profesor, lo que llevó inherentemente a que se pusiera un fuerte énfasis en la memorización de contenidos.

Por tanto, durante la dictadura cívico-militar, se reconoce un discurso ministerial bastante acorde al código disciplinar con características tradicionales establecido por Cuesta, caracterizado principalmente por la memoria y el nacionalismo debido a la situación política y social que vivía el país. En este sentido, coincide Turra (2020), al caracterizar este periodo como “El discurso nacionalista como eje vertebrador de la enseñanza histórica” (Turra, 2020: 11), dando a conocer que, efectivamente se reemplazaron los contenidos de desarrollo social y económico por el estudio de los emblemas patrios y la conformación de una identidad nacional.

El mismo autor, reconoce a inicio del 90’ un énfasis europeizante en el estudio histórico, el cual se generó por una Comisión Nacional para la Modernización de la Educación en el gobierno de Frei Ruiz Tagle donde no se modificó la esencia de la reforma hecha en la dictadura cívico-militar. La asignatura pasó a llamarse Historia y Ciencias Sociales adoptando “el enfoque de Estudios Sociales integrado, para comprender la sociedad en su complejidad y promover competencias cívicas” (Turra, 2020: 13), promoviendo conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a una comprensión de la sociedad desde una perspectiva compleja para restablecer el sentido de democracia, lo cual es coherente con lo que establece Donoso (2005).

El último enfoque temático que reconoce el autor es “El estudio histórico para la comprensión de la complejidad social” (Turra, 2020: 15), el cual se desprende del ajuste curricular 2009, que no es una reforma porque mantiene las bases de lo acordado en los noventa, readecuando el área de Historia y Ciencias Sociales pasando a llamarse Historia, Geografía y Ciencias Sociales, dando énfasis a la Geografía y a los procesos sociales que vivió el país, dialogando y generando una interdisciplinariedad con las demás asignaturas. En términos de contenidos se buscó eliminar el sesgo europeizante estudiando Historia contemporánea occidental solo en primero medio e Historia de Chile en segundo medio. En tercer medio se abordaban los procesos sociales de Chile en el siglo XX para dar paso en cuarto medio a formación ciudadana y globalización. En palabras de Turra (2020), este último ajuste curricular, le dio al discurso de la enseñanza de la Historia un código transformador, ya que se deja el patriotismo y la Historia europeizante de lado, dando lugar a una asignatura que se preocupaba de los problemas sociales y contemporáneos,

dialogando con los demás saberes. En cuanto a esto Picazo (2007), sostiene que la modernización de los cambios y ajustes curriculares ha facilitado el desarrollo de la educación, a pesar de los visibles fantasmas del pasado, ampliando progresivamente a la sociedad civil los distintos canales de consulta e integración.

El 2016 se realizó un nuevo ajuste curricular a la disciplina escolar, la cual fue de carácter progresivo a todos los cursos de enseñanza media. Este daba a conocer que desde 2017 y 2018 de forma progresiva los contenidos cambiaban, Historia de Chile siglo XIX y primera mitad del siglo XX más Historia Universal siglo XIX y siglo XX se verían solo en primer año de enseñanza media y en segundo medio los contenidos estaban referidos a Historia de Chile en la segunda mitad del siglo XX, la crisis bipolar en el mundo y formación ciudadana. De esta forma el MINEDUC define la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 1° y 2° medio:

“La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales está conformada por disciplinas que estudian desde diversas perspectivas al ser humano en el tiempo y en el espacio. El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante.”  
(Curriculum Nacional, 2020: 1)

Con esto el MINEDUC considera que tiene un aporte formativo para el análisis de realidades complejas, en base a un pensamiento crítico, ejerciendo una ciudadanía democrática orientada al desarrollo de habilidades contemporáneas (MINEDUC, 2016). Sin embargo, los cambios curriculares del 2016 para 1° y 2° medio duplicaron la carga académica tanto teórica como de desarrollo de habilidades que deben cumplir los profesores, ya que además de agregar contenidos, condensó en estos dos niveles los temas que se profundizaban en 3° medio.

El 3 de septiembre del 2019 ocurrió el último ajuste curricular aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE), el cual fue progresivo de acuerdo al ajuste del año 2016. La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pasó a ser obligatoria

hasta 2° medio y a ser parte del plan común de formación general electivo para los cursos 3° medios desde el 2020 y 4° medios desde el 2021 dependiendo de cada establecimiento poder agregarla o no a su malla curricular. Los objetivos que persigue este nuevo ajuste son:

“Formación de ciudadanos integrales. Favorecer el desarrollo los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad.

Mayor electividad. Entregar espacios de libertad y participación activa, favoreciendo la toma de decisiones responsable, la autonomía, el juicio crítico, el compromiso y la creatividad.

Mejor transición a la Educación Superior. Foco en los saberes relevantes para desenvolverse en el mundo actual.

Mayor equidad. Igualdad de oportunidades de profundización, flexibilidad y electividad a todos los estudiantes.” (Currículum Nacional, 2020:1)

Es así como el foco en la actualidad está puesto en la electividad del estudiante en 3° y 4° medio, dando la opción a los colegios de ofrecer o no la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En su lugar se estableció como asignatura obligatoria Educación Ciudadana en los diferenciados HC, TP y Educación Artística, por tanto, el centro de la educación está en formar ciudadanos integrales que puedan comprender la realidad del presente y los mecanismos de función para efectos prácticos y burocráticos. La asignatura electiva para el diferenciado HC se llama Comprensión Histórica del Presente, que el Ministerio la define de la siguiente manera:

“Esta asignatura ofrece oportunidades para que los estudiantes analicen, elaboren preguntas y reflexionen sobre la historia y el presente. Ello implica que podrán reconocer y dimensionar históricamente los cambios sociales más recientes, discutir la importancia del conocimiento histórico en la sociedad e identificar y valorar las posibilidades que tienen las personas y grupos de participar en el mejoramiento de la sociedad en que viven.” (Currículum Nacional, 2020:1)

Entre sus objetivos cuenta con la formulación de preguntas o problemas de investigación a partir de la observación de fenómenos; levantamiento de información a partir de métodos y técnicas propias de Historia, Geografía, Economía y otras Ciencias Sociales; análisis crítico de las evidencias y evaluación de su validez, considerando su uso ético para respaldar opiniones. Sin duda es un aporte, pero no todos los establecimientos la han tomado como opción, por ende, la disciplina en su origen se ve relegada a un segundo o tercer plano en la enseñanza de educación media. Otras asignaturas que los establecimientos pueden tomar como electivas en el plan HC que, según el Ministerio, se desprende de la disciplina son Geografía, Territorio y Desafíos Medioambientales y Economía y Sociedad, mientras que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el plan común de formación general electiva presenta al mundo contemporáneo desde una perspectiva global analizando transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que experimentan distintas sociedades, y a Chile abordando fenómenos y procesos comunes entre los países de Latinoamérica, tanto en el siglo XX como en la actualidad. (Curriculum Nacional 2020).

Así, la disciplina histórica escolar en la Historia de Chile ha tenido numerosos cambios que han generado amplias propuestas discursivas, lo cual ha dado paso a que teóricamente se transforme el código disciplinar. Ante las respuestas de las entrevistas a los docentes, se analizan los discursos de contenido disciplinar que tienen sobre la asignatura, problematizándolo con la teoría expuesta, de esta forma se vislumbran los énfasis temáticos actuales y el valor formativo de la Historia como disciplina escolar en la educación pública de la región de Ñuble.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1.- Paradigma**

La investigación se sitúa en un paradigma comprensivo-interpretativo. Este nos es útil, pues permite alcanzar comprensión de una realidad investigada desde las percepciones de los propios sujetos que participan del fenómeno en estudio (Flick, 2012; Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa 2002). Además, nos permite comprender que el conocimiento no es neutral, sino que es relativo, de acuerdo a los significados de las personas que interactúan.

Por tanto, al tratarse de un paradigma hermenéutico, no busca dar explicaciones a datos cuantificables y establecer medidas o variables, en este sentido existe subjetividad, ya que intenta comprender el valor y significaciones que le atribuyen los humanos a las disciplinas, particularmente a la Historia escolar desde las voces del profesorado, lo cuales otorgan su propia interpretación al fenómeno en estudio.

#### **3.2.- Enfoque del estudio**

En coherencia con el paradigma comprensivo-interpretativo, la metodología es de tipo cualitativa. Esta se caracteriza por la localización y la actividad del observador en el mundo, las cuales consisten en un conjunto de prácticas que hacen al mundo visible pudiendo transformarlo y convertirlo en representaciones que permiten significar y mejorar los procesos sociales basados en la interacción (Denzin y Lincoln, 2005). Estas representaciones se pueden obtener a través de notas de campo, entrevistas, conversaciones,

fotografías, registros y memorias, implicando una acción interpretativa y naturalista del mundo dándole sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan (Rodríguez y Valldeoriola, 2009). Por tanto, la metodología cualitativa determina formas de investigación que implican modos de ver, conceptualizar e interpretar la realidad (Vasilachis, 2014), que en este caso es adecuado para comprender los significados de las entrevistas.

El método de la investigación es fenomenológico, en tanto genera conocimiento a partir de la experiencia subjetiva de las personas, por lo que considera la indagación en las comprensiones a fin de describir e interpretar los significados comunes aportados por los participantes de la investigación (Rodríguez et al, 1999), respecto al valor formativo de la Historia, énfasis temáticos y características del código disciplinar que utilizan los docentes. Con este método, se condensan los significados y se hacen comprensibles fenómenos cotidianos que muchas veces pasan inadvertidos y que pueden generar conocimiento desde abajo, es decir, desde los protagonistas de la educación que en este caso son los profesores. Además, la aplicación de este método en el área de educación genera que los docentes sean más conscientes de su labor práctica y que puedan tomar decisiones reflexivas para el cambio en el aula (Camacho *et al.*, 2012). Más allá de la lectura léxica y gramatical, lo que importó fue recoger, interpretar y analizar el valor y énfasis temáticos que vislumbran los docentes en la asignatura de Historia para la construcción de categorías y elaboración de análisis global sobre la asignatura desde el punto de vista del profesorado.

### **3.3.- Tipo y diseño de estudio**

El tipo de investigación desarrollada es exploratoria / descriptiva, ya que busca generar conocimiento sobre una temática incipiente y relevante en investigación educativa.

Nuestro diseño metodológico cuenta con tres fases claramente delimitadas:

#### **- Fase 1: Trabajo teórico documental**

El trabajo teórico documental es uno de los procesos fundamentales en investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999). Esta fase fue relevante para nuestro trabajo, ya que dio el sustento teórico de las investigaciones previas sobre el código disciplinar en la enseñanza de la Historia y las nuevas perspectivas discursivas sobre la

enseñanza de la disciplina en el ámbito escolar para problematizarlo con el levantamiento de discursos. Además, comprendió el trabajo del objetivo específico 1 donde se analizan los programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 1° y 2° medio para indagar el valor formativo de la disciplina desde el punto de vista ministerial.

La técnica de análisis es la investigación documental por medio del análisis cualitativo de contenido sobre el código disciplinar de la Historia y de las orientaciones curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar.

#### **- Fase 2: Levantamiento de discursos**

Esta fase involucra los objetivos específicos 2 y 3 y tiene por sentido distinguir los discursos del profesorado sobre el aporte de la Historia a la formación de los estudiantes e identificar los énfasis temáticos recurrentes en la enseñanza de la misma.

En cuanto a los participantes se consideraron 8 profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales teniendo los siguientes criterios de inclusión; que tuvieran más de cinco años de ejercicio docente y que se desempeñaran en 1° y 2° medio, debido que son los únicos cursos de enseñanza media donde la asignatura aún es obligatoria de forma orgánica en el plan general de educación. La aplicación se realizó en cuatro establecimientos públicos de la Región de Ñuble; Quirihue, San Nicolás, Chillán Viejo y El Carmen, ya que en este tipo de educación se encuentran la mayoría de los estudiantes y representan confiablemente la realidad socioeconómica del país. La razón de la cantidad de profesores entrevistados responde a la naturaleza cualitativa de la investigación, la cual no busca representatividad, sino particularidades en su significatividad (Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa 2002).

La técnica de producción de información fue la entrevista semiestructurada, la cual tiene preguntas previamente establecidas pero que también da espacio a la profundización de los contenidos expuestos en la conversación (Rodríguez, Gil y García, 1999). Considerando el aislamiento social las entrevistas se hicieron de manera virtual a través de la plataforma Meet. El instrumento fue un guion de preguntas que centraron el diálogo en

aspectos referidos a la contribución de la Historia como disciplina escolar, fines educativos, énfasis temáticos y temas recurrentes en su enseñanza. Estos discursos se problematizaron, de acuerdo al trabajo teórico documental.

La técnica de análisis fue la condensación de significados de las entrevistas más que su lenguaje para la interpretación de sus respuestas (Kvale, 2011), proceso que permitió acotar la información originada tras el desarrollo de las conversaciones. Se construyeron categorías de estudio inductivas emergentes que dieron orden y análisis al discurso otorgado por los profesores sobre la enseñanza de la disciplina. Por tanto, hay un análisis horizontal y transversal de temáticas estudiadas para la obtención de una idea general de la percepción de los profesores de la asignatura.

- **Fase 3: Caracterización del código disciplinar predominante**

Esta involucra al objetivo 4 de investigación e implica un proceso de análisis de la información anterior para dilucidar el estado actual del código disciplinar de la enseñanza de la Historia en su dimensión discursiva. La técnica fue la condensación de significados con una triangulación de información, de acuerdo a los discursos sobre el valor formativo y énfasis temáticos que atribuyeron los docentes a la disciplina escolar y al punto de vista ministerial desde los programas de estudio.

De esta forma, las categorías de estudio dan sentido a los objetivos propuestos, problematizándolos con la teoría propuesta para caracterizar el código disciplinar de la Historia en la escuela. Finalmente, se realiza una interpretación de los resultados para lograr un aporte a la investigación educativa de la región de Ñuble.

**3.4.- Criterios éticos de investigación**

Con el propósito de la garantía ética y de acceso a los participantes, se elaboró un documento formal para cumplimiento de dicha precaución.

- **Consentimiento informado:** Mediante este documento se informó a los participantes los alcances del estudio, objetivos, confidencialidad de la información como fuente exclusiva para la investigación y el carácter de anonimato que se mantuvo en sus declaraciones (Gehrig y Palacios, 2014). Además, se tomaron datos

del entrevistado y entrevistador para llevar a cabo cualquier consulta respecto del proceso. Todo esto se hizo bajo la firma personal del investigador y participante.

## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

Para la presentación de resultados se consideró el valor formativo como una de las dimensiones del código disciplinar de la Historia escolar, desde esta perspectiva se analiza en base a dos fuentes proveedoras de información: documentos curriculares oficiales y visiones o miradas de los docentes.

En este contexto, primero se dará a conocer la visión del valor formativo de la Historia desde los programas de estudio de enseñanza media y luego las visiones de los docentes que realizan clases en estos niveles, información que fue otorgada por medio de las entrevistas semiestructuradas, las que fueron analizadas considerando la técnica de condensación de significados, respondiendo de esta forma a los objetivos uno dos y tres del estudio.

#### **4.1.- El valor formativo de la disciplina histórica desde los programas de estudio**

Las categorías que se desarrollan en este punto refieren al objetivo específico primero de esta investigación que trata de identificar las orientaciones curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde los programas de estudio de la asignatura. A fin de ello se indaga en los programas de estudio de 1° y 2° medio.

Para rastrear en los textos visibles el aporte formativo de la disciplina histórica escolar se utilizaron dichos textos dispuestos por el MINEDUC. Estos están en concordancia con las definiciones establecidas en las Bases Curriculares 2013 y 2015, dispuestos para entrar en vigencia a partir de 2017 en 1° medio y 2018 en 2° medio (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016). Su objetivo, en tanto instrumentos curriculares, es presentar una propuesta pedagógica y didáctica para apoyar el proceso de gestión curricular de los establecimientos educacionales para trabajar en las necesidades y potencialidades de los estudiantes en su contexto, de todas formas cabe recalcar que son publicados para Liceos que no optan por generar una propuesta propia, no siendo impedimento para reconocerlo como un documento curricular que muestra los lineamientos y postura del Estado chileno ante las asignaturas.

Para el caso del estudio, la asignatura contempla la disciplina geográfica y las Ciencias Sociales, sin embargo, para materia de análisis solo nos enfocaremos en lo expuesto por los programas de estudio respecto a la disciplina histórica. Cabe recordar que las disciplinas escolares tienen particularidades como tradiciones que muchas veces obedecen a configuraciones políticas y consensos sociales que presentan sus propios ritmos y lógicas de estudio donde un saber se transforma en objeto de enseñanza (Turra, 2020). En este sentido, lo importante es analizar el valor formativo que entrega el documento oficial a la disciplina histórica para vislumbrar el carácter contributivo que atribuye a los estudiantes.

En relación a esta temática, se ha generado un apartado en el marco teórico sobre el valor formativo de la Historia, por tanto, se entenderá respecto al análisis complementario de lo expuesto en dicho texto desde las teorías tradicionales del código expuesto por Cuesta (1997), hasta las más vanguardistas propuestas por Florescano (2012), Santisteban y Jara (2018) y Prats y Santacana (1998).

Los programas revisados en esta parte, tanto de 1° y 2° medio, tienen dos secciones en común, la primera es una sección orgánica transversal en todas las asignaturas con énfasis en el marco curricular y las bases curriculares que presenta orientaciones para implementarlo, planificar y evaluar el aprendizaje, la segunda es una sección orgánica

disciplinar que está dada por la introducción, habilidades, actitudes y orientaciones didácticas, ya que se trabaja en orientación a las bases curriculares que son transversales en el ciclo de formación. En la tercera sección de los programas de estudio, se puede visualizar un desglose por unidad temática, propósitos, objetivos y orientaciones de evaluación, por tanto, es diferenciada para cada curso. Para el caso de la investigación se analizarán las dos últimas secciones presentadas, por contener información exclusivamente de la disciplina que permite develar su énfasis formativo. De estas surgieron las categorías que se expresan en la siguiente tabla resumen:

Tabla N°1. Resumen de categorías de estudio y unidad de sentido del valor formativo de la disciplina histórica desde los programas de estudio.

<b>N° Categoría</b>	<b>Categorías</b>	<b>Unidad de sentido</b>
4.1.1	Enseñanza de la Historia como potenciadora para el desarrollo humano integral	Desarrollo de los ámbitos cognitivo, actitudinal y emocional del estudiante
4.1.2	Enseñanza de la Historia para la formación ciudadana	Fundamentación de una formación holístico ciudadana del estudiantado para su desenvolverse en la ciudad moderna.
4.1.3	Enseñanza de la Historia como facilitadora de la convivencia intercultural	Enunciaciones que establecen una intención para mejorar la convivencia entre y con los pueblos y/o etnias indígenas de nuestro país.
4.1.4	Enseñanza de la Historia para la formación en identidad republicana	Producción de una empatía común por las decisiones estatales y gubernamentales del país a través de su Historia de quiebres y restauraciones institucionales.
4.1.5	Enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido	Comprensión de la Historia con una linealidad indefinida y de progreso constante donde no ocurren cambios que puedan hacer retroceder a las

		sociedades y replantearse su actuar.
--	--	--------------------------------------

*Fuente: Elaboración propia.*

#### **4.1.1.- Enseñanza de la Historia como potenciadora para el desarrollo humano integral**

Esta categoría correspondiente a la sección orgánica disciplinar de los programas de estudio tanto para 1° como 2° medio, da a entender que la asignatura con énfasis en la disciplina histórica genera un desarrollo integral en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo hasta el actitudinal y emocional. Las Bases Curriculares que integran este programa poseen la visión de un ciudadano capaz de analizar su pasado con realidades complejas para insertarse en un mundo cambiante donde cada vez es más importante el respeto por los demás.

“Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los derechos humanos.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 36).

En el caso del desarrollo de las Ciencias Sociales y de la comunión que debe existir entre ellas en la asignatura, el MINEDUC, da a entender que debe coexistir una relación disciplinaria constante para la enseñanza en los estudiantes. De esta forma, le permite al estudiante afianzarse como un ser humano desarrollado integralmente desde el conocimiento hasta fortalecer sus actitudes.

“Permite al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la complejidad de la realidad social y el devenir de nuestra sociedad.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 36).

En este sentido, dentro de esta categoría se reconocen las siguientes dimensiones.

#### **- Dimensión cognitiva del estudiante**

Para lograr todos estos objetivos, en el primer apartado introductorio, las Bases Curriculares enfatizan en ciertas temáticas capaces de hacer alcanzar al alumno un grado holístico de educación en la asignatura desde el punto de vista cognitivo. En este sentido están ordenadas en forma inductiva, en primer lugar se reconoce la formación del pensamiento histórico que “busca que los y las estudiantes sean capaces de pensar su propia historia y que esta se transforme en parte de su universo mental, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en la vida práctica” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 37), además reconociendo relaciones dinámicas de continuidad y cambio a través del tiempo que explican el devenir de la sociedad para entender que somos sujetos históricos. Otro de los énfasis intelectuales que toca el programa es promover la Historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica, el cual:

“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” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 39)

Estas temáticas dejan un claro énfasis disciplinar en la Historia, dando a entender que los estudiantes deben ser los protagonistas de su propio aprendizaje tratando de comprender la Historia desde un punto de vista holístico. Siguiendo con los ámbitos cognitivos que abarca la mirada de la Historia, se amplía hacia el entendimiento de las perspectivas políticas y económicas a través del tiempo, esta:

“Permitirá que los y las estudiantes adquieran aprendizajes ligados a las perspectivas disciplinares de la ciencia política y la economía, valorar la política en tanto práctica social, vía de representatividad y de participación ciudadana, por medio del estudio de distintos sistemas políticos que las sociedades y la humanidad han desarrollado en el transcurso de su historia.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 39-40)

De esta forma, la disciplina histórica abarca un abanico de conocimientos que permiten al estudiante llegar a comprender las esferas principales de la vida pública en la cual está inserto el ser humano contemporáneo.

Desde el punto de vista macro en forma inductiva, luego de los énfasis temáticos, en el segundo apartado se encuentran las habilidades entendidas como las “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz o psicosocial” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 11). Para el MINEDUC son un pilar importante en la formación integral cognitiva de los estudiantes, no separándose en ningún momento los contenidos de su valoración, comprensión y desarrollo. Así, las agrupan en cuatro fundamentales; Pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación.

En cuanto al pensamiento temporal y espacial, el programa da a entender que el estudiante debe identificar relaciones de continuidad y cambio para adentrarse en el trabajo mismo de la Historia y así “aprendan a establecer y representar secuencias cronológicas entre periodos históricos y a comparar procesos históricos, identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 41). Además, debe existir un compromiso por reconocer los distintos ritmos y duraciones de los procesos históricos.

Poseyendo la habilidad anterior, el estudiante podría pasar a desarrollar el análisis y trabajo con fuentes de información como segunda habilidad, la cual para el Estado tiene un fin formativo, ya que:

“Se espera que el o la estudiante continúe desarrollando sus capacidades de obtención de información, búsqueda y clasificación de diversas fuentes pertinentes, y que, además, sea capaz de evaluarlas críticamente de acuerdo a la información que contienen, al contexto histórico en el que fueron elaboradas, y a la confiabilidad y validez de la evidencia que entregan. Junto a esto, atendiendo al nivel de madurez de los y las estudiantes, se espera que sean capaces de contrastar información de distintas fuentes y extraer conclusiones, ya sea respondiendo preguntas dirigidas o formulando sus propias preguntas” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 41)

De esta forma, el estudiantado puede integrarse parcialmente a lo que es el método histórico para llevar a cabo deducciones, interpretaciones y opiniones fundamentadas, de acuerdo a temas históricos en el orden del saber estricto del conocimiento. Sin embargo, para que aquello se produzca debe llevar consigo el desarrollo de una tercera habilidad que es el pensamiento, crítico, aporte desde la disciplina para el estudiante que el programa define como la búsqueda del “interés por conocer y evaluar las distintas visiones e interpretaciones que existen sobre los fenómenos estudiados” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 42), comprendiendo que las sociedades se construyen de forma socialmente histórica.

Por último -en este apartado- otro aporte que trae consigo la disciplina y que tiene que ver con una consecuencia de las habilidades anteriores es la comunicación. Esta “busca que logren comunicar principalmente de manera oral y escrita, pero también a través de otros medios, los resultados de sus investigaciones, utilizando una estructura clara, completa y efectiva” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 42).

### **- Dimensión actitudinal y emocional del estudiante**

En un tercer apartado -de esta sección de los programas- formativo de la disciplina, el énfasis está en las actitudes que deberían formar los estudiantes con el estudio de la

asignatura, pero principalmente de la Historia, ya que la columna vertebral del programa coloca preponderancia en ella. Estas actitudes se orientan a afianzar el desarrollo personal, la conducta moral y de desarrollo social de los y las estudiantes. Estas están en las Bases Curriculares de la asignatura promoviendo un conjunto de cualidades para todo el ciclo de formación general que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales.

Moralmente los estudiantes deben aprender a través del estudio de la disciplina el valor del respeto y la defensa de la igualdad en todos los sentidos desde la diversidad cultural, religiosa, étnica y de las ideas para obtener un dialogo para la convivencia y el logro de acuerdos evitando los prejuicios.

“Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 44).

Una segunda actitud a afianzar es la proactividad y trabajo, en la cual el estudiante debiese ser capaz de trabajar autónomamente y de forma reflexiva para fundamentar y defender ideas propias con una disposición positiva a la crítica y autocrítica (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 44). Así, desde la Historia como disciplina se podría afianzar con el trabajo de contenidos y la formación de habilidades vistas en la primera dimensión. Una última actitud que se puede reconocer a través de la disciplina es la sociocultural y ciudadana, la cual “demuestra valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 44). Dentro de este apartado actitudinal enuncian también la valoración por la democracia, por la vida en sociedad, el interés por su propia cultura y la humanidad, el desarrollo de actitudes favorables a la protección del medio ambiente, la responsabilidad social propositiva para las comunidades y el uso de manera responsable efectiva de las tecnologías de la comunicación (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 44).

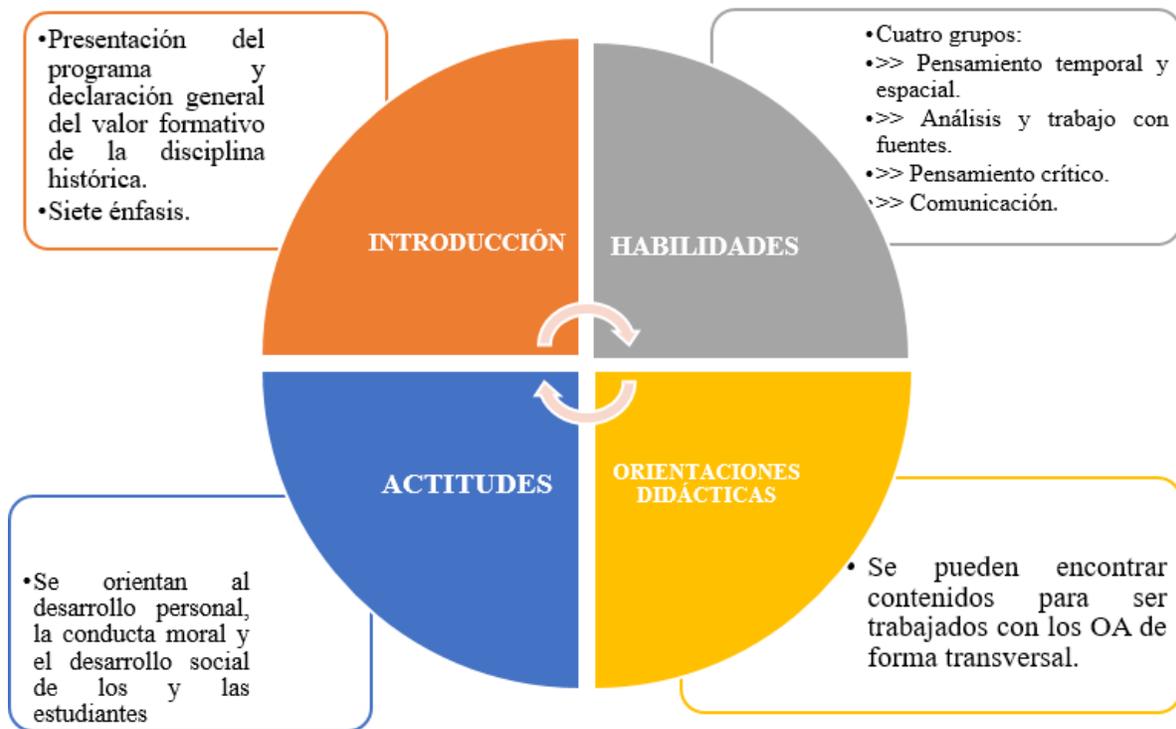
También, se pretende formar al estudiante hasta llegar al desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los DD.HH, el cual invita a “contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural, y diversa” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 38). En este mismo sentido, según el MINEDUC, estos ciudadanos empoderados de sus ideas debiesen llegar a un punto en que puedan respetar los DD.HH. de forma amplia “reconociendo que Chile se rige por un Estado de Derecho que permite velar por el respeto y resguardo de los derechos humanos” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 38).

Un cuarto y último apartado de esta sección que responde al aporte integral de la disciplina en cuanto a su explicación inductiva en los programas de estudio, son las orientaciones didácticas dadas a conocer para que sean trabajadas con los contenidos de cada clase en forma transversal. De sus declaraciones se pueden desprender temáticas emocionales que deben ser trabajadas en los estudiantes, entre ellas están: “Convivencia escolar, reducción de riesgo de desastre, educación para el desarrollo sustentable, sistema de certificación ambiental, de establecimientos educacionales, proyecto educativo institucional, sexualidad, afectividad y género, autocuidado y participación juvenil” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 45). Estas son clasificadas por el ente estatal reconociéndolas como una contribución desde la disciplina al estudiante en su dimensiones actitudinal y emocional.

De esta forma en estos cuatro apartados de la sección separados en dos dimensiones, el programa de estudio da a conocer la contribución de la disciplina a un estudiante integral desde lo cognitivo a lo actitudinal y emocional para su desarrollo pleno, progresivo y relacionado íntimamente a la Historia.

Una forma gráfica de comprender la estructura general de esta sección es la siguiente, la cual fue separada en dos dimensiones para su mejor comprensión.

Gráfico N° 1: Sección orgánica disciplinar de los programas de estudio de 1° y 2° medio.



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.2.- Enseñanza de la Historia para la formación ciudadana

La convivencia ciudadana también es un tema importante en los programas de estudio, exclusivamente esta categoría pertenece a la tercera sección. En los propios Objetivos de Aprendizaje (OA), de la disciplina existen declaraciones que fundamentan una formación holístico ciudadana del estudiantado en los ámbitos político, económico y social. Así en 1° medio el OA 5 coloca énfasis en la contribución de la Historia para que el estudiante comprenda “el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 70), de esta forma apunta a que el estudiante puede moverse y comprender la ciudad en todos sus ámbitos pudiéndose formar como un ciudadano empoderado. Misma línea sigue el OA 25 apuntando al conocimiento formativo del desarrollo sostenible para lograr una ciudad limpia y un espacio público de calidad para la vida en comunidad (Programa de estudio

Primero Medio Mineduc, 2016: 70). En este mismo sentido del mundo contemporáneo, el OA 7 del programa apunta a la comprensión, aceptación y desarrollo de la “entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público evaluando sus consecuencias en el orden geopolítico mundial” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 70). Mismo énfasis que se coloca en 2° medio en el OA 7 donde la incorporación de la mujer contribuiría a la “democratización de la sociedad chilena” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 65). Además, se coloca acento en lo siguiente en el OA 19:

“Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas (por ejemplo, compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones y de impuestos, importaciones-exportaciones) que se dan entre los distintos agentes (personas, familias, empresas, Estado y resto del mundo).” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 73)

Este tipo de conocimiento generaría habilidades en los estudiantes en el ámbito micro, a través de su economía y en la ayuda de una mejor vivencia en la ciudad contemporánea. Su énfasis en 2° medio es puesto de forma textual en la unidad 4, la cual se titula “Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 242). Su composición nuclear parte desde el aporte de la Historia para generar una educación cívica en los estudiantes, profundizando en las siguientes temáticas “se trabaja el concepto de derechos humanos y sus características de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad; Estado de derecho; Constitución; división de los poderes del Estado; respeto a los derechos humanos; y gobernabilidad, representación, participación ciudadana y convivencia pacífica.” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 242). En segunda instancia también trabaja la diversidad social de la comunidad chilena, promoviendo la libertad y dignidad humana, reconociendo las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación. En una tercera instancia en esta unidad, se busca generar el pensamiento crítico en base al planteamiento de preguntas para evitar los sesgos ideológicos y prejuicios sociales (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016).

El énfasis de los OA en 2° medio se orientan principalmente a la contribución de la Historia para vivir en ambientes de paz y respeto, por tanto, una formación valórica en relación de la comprensión del pasado, así, el OA 22 analiza los DD.HH. desde la siguiente óptica.

“Considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 71)

Razón por la cual se invita tanto al docente como al estudiante a profundizar temas como la vuelta a la democracia, la diversidad y los desafíos que tiene el país por delante. En tal sentido, los derechos de las personas son un tema recurrente, dando a entender que el programa quiere formar un tipo de estudiante informado y capacitado para un mundo disímil pero comprensible y perfectible, informándole todos sus derechos como se profundiza en el OA 25.

“Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 71)

De esta forma existe una coherencia entre la información entregada en la sección orgánica disciplinar de los programas de estudio con los OA, donde en estos últimos, sobre todo, se le da mucho énfasis a la formación ciudadana integral del estudiante para su conocimiento y desenvolvimiento en la ciudad contemporánea inserta en un Estado de Derecho.

#### **4.1.3.- Enseñanza de la Historia como facilitadora de la convivencia intercultural**

Esta categoría se entiende desde la óptica de todas aquellas declaraciones de la tercera sección de los programas de estudio de enseñanza media que establecen una intención para mejorar la convivencia entre y con los pueblos y/o etnias indígenas de

nuestro país. Lo anterior debido a la compleja situación que ha asolado la ligazón entre sus culturas y la chilena representada por el Estado.

Mediante la Unidad 3 de 1° medio llamada *La conformación del territorio chileno y de sus dinámicas geográficas: caracterización e impactos de las políticas estatales de expansión*, es que el curriculum se dedica exclusivamente a tratar la convivencia entre el Estado y los pueblos originarios, específicamente con el pueblo Mapuche. En tal sentido, el propósito de la unidad deja establecido varias situaciones que luego serán dignas de análisis, en primer lugar se establece que los estudiantes deben lograr “visualizar la construcción territorial como una dinámica propia de los Estados nacionales en constante configuración y conflicto” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 216), sobre todo durante el siglo XIX con políticas de expansión territorial hacia el norte y sur de nuestro país con territorios incorporados de forma no soberana explicitando que “la población primordialmente indígena se vio afectada por las políticas de expansión territorial del Estado chileno” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 216). Por tanto, se reconoce explícitamente que hubo una culpa en el actuar del Estado chileno con sus políticas de expansión sobre todo en el sur hacia la sociedad indígena, misma situación que se explicita en el OA 14, “Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 72).

La afectación profunda en la sociedad Mapuche deja entrever cierta culpa del Estado chileno sobre la expansión en el sur, lo que genera una justicia histórica para la etnia y además se reconoce su reubicación en reducciones cordilleranas. En otro apartado correspondiente al propósito de la unidad, se reconoce el carácter violento de este modo estatal de operar durante el siglo XIX.

“comprendiendo que algunos de los mecanismos incluían el uso de estrategias bélicas o de sometimiento de la población, lo que dio como resultado la consolidación de un territorio nacional que amplió sus límites hacia nuevas zonas, a la vez que se irían gestando profundos conflictos que pueden ser visualizados hasta el día de hoy, como las pugnas por las delimitaciones territoriales (...), (...) los conflictos entre el Estado chileno y las comunidades mapuche del sur del Biobío,

los problemas de reconocimiento de la cultura indígena en diversas regiones del país, las consecuencias demográficas y humanas para diversas poblaciones indígenas que ocupaban el territorio chileno antes de la conformación del Estado, entre otros.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 216).

Explícitamente se da a conocer la causalidad de los conflictos que vemos hoy, haciendo alusión implícitamente a los errores de las políticas violentas del Estado donde las consecuencias se pueden ver hoy en gran parte por la continuidad del conflicto Mapuche en la Araucanía. También, de forma implícita trata de generar una coexistencia, tolerancia y convivencia entre las visiones en estudio sobre todo para alcanzar una reconciliación en este punto.

El programa también hace referencia a los demás pueblos indígenas que se han visto conflictuados durante la Historia con el Estado debido a conflictos y áspera convivencia, el OA 24 de 1° medio explicitan lo siguiente.

“Evaluar por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 72).

La idea es que el estudiante evalúe a través de su propio aprendizaje las relaciones entre los pueblos originarios y el Estado chileno, de esta forma darle importancia a nuestra amplia culturalidad en el territorio. Ante esto, se deduce efectivamente que el aparataje estatal con los programas de estudio tienen la intención de reparar situaciones conflictivas del pasado en el cual ciertos grupos han sido discriminados, caso que se explicita en el OA 24 de 2° medio estableciendo lo siguiente “Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 71). Y en la misma línea apunta el OA 25:

“Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un

mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 71).

Tanto en las declaraciones de 1° y 2° medio existen enunciaciones sobre una evaluación del Estado con los pueblos originarios y conflictos derivados de ellos hasta establecer explícitamente que se debe reconocer la diversidad como un acto de dignidad humana invitando tanto explícita como implícitamente a una reconciliación y a ocupar la disciplina histórica como motor para facilitar la convivencia entre culturas en un mismo territorio.

#### **4.1.4.- Enseñanza de la Historia para la formación en identidad republicana**

Existen algunas declaraciones en los OA de los programas de estudio correspondiente a su tercera sección, que dan a conocer de forma implícita una enseñanza disciplinar para la configuración espacial y cognitiva del estudiante con énfasis en la producción de una empatía común por las decisiones estatales y gubernamentales del país a través de su Historia de quiebres y restauraciones institucionales permanentes. Así el OA 9 de 1° medio realiza la siguiente declaración.

“Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 71).

En este caso se genera una atribución para conciliar visiones en cuanto a la consolidación de una República que tiene distintas visiones políticas las cuales no nombra, por ende, podemos estar frente a una interpretación de carácter republicana en cuanto a la intención detrás de enunciaciones como consolidación y defensa del territorio nacional. Mismo análisis se puede desprender del OA 14 que tiene una ambigüedad, si bien antes lo habíamos mencionado para ejemplificar la convivencia de interculturalidad en la formación, ya que acepta que las políticas de Estado afectaron profundamente a la sociedad

mapuche, en su segunda parte establece que se considera lo siguiente “la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 72), dando a entender una justificación de la violencia sin descartarla para obtener un progreso material. En cuanto a la Guerra del Pacífico, el OA 15 establece que se debe:

“Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 72)

En este OA existe una justificación a los actos bélicos a través de la consideración de múltiples factores en los cuales el estudiante debiese estar de acuerdo para considerar inevitable el conflicto, siempre tomando en cuenta únicamente los ámbitos nacionales y no los de los otros países involucrados, solo se les nombra en una proyección en el tiempo, cuando las ventajas comparativas nacionales se encuentran consolidadas.

En la misma lógica implícita dentro de los OA, en 2° medio se analiza la crisis del sistema político del periodo parlamentario aduciendo una “reconstrucción de la institucionalidad a través de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 65), no dando a entender ninguna postura ni problematización real de las causas y consecuencias de la Guerra Civil de 1891, generando la idea de que lo único importante fue la recuperación de la institucionalidad de la República, en este caso aduciendo a la Constitución de 1925 sin dejar ver todas las aristas históricas de aquel proceso.

El OA 14 de 2° medio analiza los hechos históricos de 1970 en Chile dando a conocer que se produjo una “desvalorización de la institucionalidad democrática” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 67), con un rol de las Fuerzas Armadas (FF.AA.), considerando también que el único fin y consecuencia mayor de todo el proceso de dictadura cívico-militar fue siempre volver a reinstitucionalizar la República, por ende se percibe la idea de que la institucionalidad para todos los estudiantes debe estar siempre presente, guardando un lugar privilegiado en el entendimiento, esto se puede

reafirmar también con el OA 20 que establece lo siguiente “analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 70).

#### **4.1.5.- Enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido**

Correspondiente a la tercera sección de los programas de estudio, esta categoría se funda en la idea y declaraciones que la Historia aporta una linealidad indefinida y de progreso constante donde no ocurren cambios que puedan hacer retroceder a las sociedades y replantearse su actuar, es decir, una sociedad no solo chilena, sino que mundial donde ocurren cambios incesantes en que el ser humano ha tenido que aceptar todo y saber vivir con imposiciones para -de alguna forma- acoplarse al avance continuo de los hechos.

En el caso de 1° medio la unidad 2 se llama “Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 70), en la cual su OA 4 da a conocer lo siguiente:

“Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 70).

Marca el desarrollo del siglo XIX como una incesante visión de prosperidad, adelanto y florecimiento en diversos ámbitos que dan a entender a la persona que el desarrollo puede ser lineal, siendo que sabemos que no lo es y los procesos de continuidad y cambio tienen varias aristas que se pueden analizar para estudiar si realmente se trata de un desarrollo o solo crecimiento en varias áreas. El OA 5 del mismo nivel visto anteriormente, también posee una ambigüedad de interpretaciones, está en sincronía estableciendo lo siguiente:

“Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo

asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea (por ejemplo, expansión urbana, explosión demográfica, marginalidad) y la revolución del transporte y de las comunicaciones” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016: 70).

Si bien habla sobre los efectos en el proceso de industrialización, inmediatamente ocupa el concepto de expansión, por ende, avance, desarrollo y por último da a entender que existió una revolución en distintas áreas, dejando fuera aspectos explícitos de multicausalidad y cambios donde existieron crisis.

En 2° medio se interpretan las mismas características en los OA 9 y 10, dando a conocer un progresivo avance de la sociedad enmarcada en periodizaciones clásicas como es el caso de la Guerra Fría en el primer OA presentado.

“Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, la ampliación de los derechos civiles de grupos marginados, el desarrollo tecnológico, entre otros.” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 66).

En este caso siempre hace referencia a una evolución de la sociedad en diferentes ámbitos durante la Guerra Fría, lo cual da a conocer una escasa problematización de los hechos históricos, misma forma en que se presenta el OA 10 “Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 66), donde no solo no se da años ni delimitación social, sino que se presenta como una inestabilidad permanente en Latinoamérica principalmente en países de escaso crecimiento y desarrollo económico.

Finalmente, en estas declaraciones podría eventualmente tergiversarse una eficiente enseñanza de la disciplina histórica que los mismos programas declaraban al principio, presentando una linealidad y formación pragmática a los estudiantes donde sabemos que las

ideas y su proliferación en distintos momentos de la Historia han generado cambios multicausales y no lineales.

#### **4.2.- El valor formativo de la disciplina histórica desde las voces del profesorado**

En este punto se desarrollarán las categorías que hacen referencia al objetivo específico dos de esta investigación, que busca identificar los aportes del conocimiento histórico en la educación escolar, desde las voces del profesorado de Historia.

La valoración en esta investigación es entendida como el juicio que los profesores de la asignatura le atribuyen a la disciplina desde su experiencia y conocimiento profesional al estar insertos en el sistema educativo de enseñanza media.

Sobre esta base se desarrollan las siguientes categorías de estudio visualizadas en la tabla N°2, de acuerdo a los datos obtenidos por los profesores entrevistados.

Tabla N°2. Resumen de categorías de estudio y unidad de sentido del valor formativo de la disciplina histórica desde las voces del profesorado.

<b>N° Categoría</b>	<b>Categorías</b>	<b>Unidad de sentido</b>
4.2.1	Enseñanza de la Historia como potenciadora del pensamiento crítico.	Desarrollo de una actitud indagadora de los fenómenos en estudio considerando distintos puntos de vista para el análisis de un proceso histórico, tomando decisiones sobre creer qué hacer frente a

		una situación
4.2.2	Enseñanza de la Historia para el desarrollo del pensamiento temporal y espacial	Énfasis en el análisis de elementos de continuidad y cambio y en la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos.
4.2.3	Enseñanza de la Historia como fuente de conocimiento del pasado social.	Predominancia del estudio del pasado para comprenderse a sí mismos desde un punto vista social.
4.2.4	Enseñanza de la Historia para la formación valórica y actitudinal	Propósito de una formación en valores y actitudes que lleven a la conclusión de personas integrales.

*Fuente: Elaboración propia.*

#### **4.2.1.- Enseñanza de la Historia como potenciadora del pensamiento crítico**

Para los ocho profesores el principal aporte de la disciplina histórica en los estudiantes es el desarrollo de habilidades, entendida como las capacidades que pueden llegar a tener los estudiantes para desenvolverse en el diario vivir. Dentro de ellas destaca el pensamiento crítico entendida como actitud indagadora de las razones de los fenómenos en estudio considerando distintos puntos de vista para el análisis de un proceso histórico y tomando decisiones sobre creer qué hacer frente a una situación.

Desde este punto de vista, el pensamiento crítico es una habilidad que también se desarrolla en otras asignaturas, punto relevante que se les dio a conocer a los entrevistados, a lo cual su percepción es que la disciplina histórica tiene una particularidad que la hace ser especial, debido a su objeto de estudio y sus temáticas sociales que aborda en el aprendizaje de los estudiantes. Lo dan a conocer de la siguiente forma:

“Sí, tiene un peso mayor claramente, por ejemplo, si analizamos lo programas de lenguaje también hay un pensamiento crítico al igual que en las Ciencias, pero nosotros tenemos que ver más con un aspecto social de cosas más cotidianas que a veces otras asignaturas no ven. (...) Yo creo que nosotros sí tenemos una cuota de mayor importancia en este proceso, pero no justifica que las otras asignaturas no trabajen para el mismo fin.” (Profesor 8)

La percepción del entrevistado 8 refleja el pensar de 7 de los profesores, en la cual se reconoce que efectivamente esta habilidad se trabaja en otras asignaturas, pero el rol

social que cumple la Historia, es decir, las explicaciones desde lo humano hacen que tenga un grado de mayor importancia para el alumnado que les permiten reconocerla como una contribución formativa.

El mismo docente es categórico para dar a conocer la importancia de esta habilidad.

“Yo creo que una de las grandes habilidades es cómo podemos comprender y formar un pensamiento crítico” (Profesor 8)

Dentro de esta habilidad particular en la disciplina histórica, los profesores entrevistados añaden características formativas que acrecientan la importancia de ella en el estudiantado de enseñanza media.

“Yo creo que el gran aporte tiene que ver con el pensamiento crítico, sin duda. La asignatura de Historia es una de las pocas en las cuales se puede debatir de ciertos temas contingentes.” (Profesor 2)

En general los docentes reconocen que el objeto de estudio de la Historia es el hombre, por tanto, este objeto ayuda a su comprensión en el presente y, en el caso del profesor 2, la Historia genera una apertura para poder discutir temas actuales que en varias ocasiones parecen ser más atractivos para los estudiantes. Por tanto, este tipo de debate más cercano a la realidad sería una de las características del pensamiento crítico que desarrolla la disciplina.

En esta misma línea, para el profesor 6, la esencia del aporte de la disciplina es la crítica en todos los ámbitos para lograr que los estudiantes puedan crear su propio discurso de un proceso histórico y también discernir en la vida diaria generando opiniones y argumentos, por tanto, debate. Lo aborda de la siguiente manera:

“Para el área específica qué es la disciplina histórica tiene que ser en esencia la crítica en todo su ámbito cierto, el espíritu crítico en todo su ámbito, ya sea a la hora de abordar una fuente histórica, a la hora de elaborar su propio discurso de un proceso histórico, o a la hora derechamente en la vida cotidiana de tener un argumento consistente a la hora, insisto, de defender un argumento etcétera. De qué manera puntualmente, siendo críticos con su presente, siendo conscientes de su pasado cierto, asumir su presente y poder construir un futuro consciente de la

realidad que están viviendo obviamente y siendo participes de la misma.” (Profesor 6)

La particularidad de esta habilidad para el entrevistado, necesariamente tiene que llevar al estudiante a replantearse su presente, lo cual solo puede darlo el objeto de estudio de la disciplina y por tanto aportando en esta característica que es el debate de temas actuales.

Otra de las peculiaridades de esta habilidad en la Historia que genera un aporte según los docentes es que, los estudiantes a través de ella logren hacerse una opinión propia de los procesos históricos para poder comprender el presente a través de distintas metodologías para una formación integral, así lo enuncia otro de los profesores:

“Para mí, las habilidades si son aportes, al momento de tratar de generar un pensamiento crítico y que los niños tengan una opinión por estrategias que se generan en la asignatura de Historia, yo creo que es algo relevante que se les entrega a los niños en su formación.” (Profesor 3)

En este sentido, es claro en cuanto al aporte en la formación del estudiante, generando una relevancia sobre la discusión de aspectos o procesos del pasado para la discusión en el presente. Una tercera característica que le otorgan a esta habilidad las voces del profesorado es la capacidad que aporta la disciplina para situar al estudiante en la comprensión de su contexto de vida, es decir, que el estudiante pueda comprender el pasado con situaciones que le ocurren cotidianamente, en este sentido lo expresan de la siguiente manera:

“para mí lograr esos objetivos más allá de cumplir con el currículum, como quien dice es fundamental el pensamiento crítico pero el pensamiento crítico global (..) desde el pensamiento crítico más básico que puede tener un chico cómo el mismo ejemplo que te di del barbecho, sí yo le desarrollo la idea del barbecho con fundamento histórico puedo lograr que el chico piense críticamente, analice, evalué la situación que está pasando en el campo dónde vive el papá que trabaja en el barbecho, produciendo o cultivando equis producto por lo tanto pienso, centro o trato de centrarme en el pensamiento crítico” (Profesora 5)

En este caso, hacer comprender el pasado a través de la vida rural de Ñuble. Además, la docente reconoce que el pensamiento crítico debe orientarse a la vida de las comunidades de los propios sujetos que la estudian para analizar, evaluar y tomar decisiones informadas para su vida diaria, siendo fundamental en su enseñanza. Se debe tener en cuenta que para los profesores con estudiantes que viven en zonas rurales se les hace más complicado poder enseñar los contenidos clásicos de los programas de estudio, es por eso, que esta habilidad es fundamental en la enseñanza de la Historia, ya que, la tienen que adaptar al contexto propio debido al nivel de abstracción que posee la naturaleza de la disciplina, es por eso que hace mención al pensamiento crítico global, aludiendo al acercamiento constante de las habilidades con las realidades de los estudiantes para que pueda ser un aporte real.

Misma particularidad reconoce la profesora 7 sobre el pensamiento crítico, donde la pertinencia de contextualizar, relacionar el conocimiento a través de contrastes en un mismo tema y adecuarlo a la realidad de cada persona es un aporte formativo a los estudiantes, desde la formulación de preguntas que puedan crearles una competencia para su vida diaria, lo enuncia así:

“Sobre todo el pensamiento crítico. En primero y segundo yo creo que tratamos de desarrollar siempre lo que es el pensamiento crítico a raíz de una pregunta en algún ejercicio, posteriormente cuando hacemos nuestras clases también abordar eso y eso también lo desarrollamos con el ámbito local con el desarrollo de que los jóvenes se contextualicen y se tienen que realizar preguntas que aborden el pensamiento crítico.” (Profesora 7)

La docente confirma la importancia que tiene el pensamiento crítico, pero más aún, la forma de abordarlo a través del contexto de los estudiantes, en este caso específico a través de preguntas. Esta característica coincide con las profesoras 5 y 7 y probablemente tiene que ver con la zona donde se desempeñan, preferentemente con estudiantes que viven alejados de las grandes urbes de la región de Ñuble.

En suma, en esta categoría, el pensamiento crítico es expuesto por los docentes a través de su objeto de estudio y aspectos sociales. Dentro de la habilidad, los profesores logran reconocer tres características preponderantes que son: El debate de temas actuales,

producción de opiniones propias para la comprensión del presente y situar al estudiante en su contexto para el entendimiento del pasado. En este sentido, estas características se ajustan a algunas herramientas principales que establecen los programas de estudio para poder generar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y a una visión contemporánea del valor formativo de la disciplina.

#### **4.2.2.- Enseñanza de la Historia para el desarrollo del pensamiento temporal y espacial**

En la presente categoría, se presenta otra de las habilidades importantes que reconocen los profesores de la disciplina; el pensamiento temporal y espacial, la cual es propia de la disciplina. Desde los programas de estudio esta posee cuatro formas de trabajo en el aula con los estudiantes, en la que más ponen énfasis los docentes es en el análisis de elementos de continuidad y cambio entre períodos y procesos abordados en enseñanza media y en los procesos simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos. Desde este punto de vista los docentes apuntan que el desarrollo de esta habilidad está íntimamente ligada a la comprensión del estudiante sobre que, los procesos no son estáticos ni ocurren en un mismo escenario, lo que podría beneficiarlos para comprenderse como sujetos históricos en constante cambio a través del tiempo.

De esta forma, cuatro profesores reconocen en esta habilidad un aporte formativo de la disciplina en el alumnado, situándose en segundo lugar luego del pensamiento crítico. Una de las profesoras entrevistadas da a conocer que esta habilidad es fundamental para el desarrollo de sus estudiantes sobre todo en el ámbito de la enseñanza rural, de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve.

“Yo creo que hay que partir por la base del pensamiento temporal y espacial”  
(Profesora 7)

En este sentido, el profesor 2 cree que es importante, pero que la enseñanza de esta habilidad desde el punto de vista de la simultaneidad aún está al debe, señala lo siguiente:

“También podría destacar como tercer elemento, pero que aún está en pañales, la simultaneidad creo que ahí estamos al debe, porque es una habilidad histórica compleja, y en el transcurso ha costado mucho disminuir o sintetizar algunos

procesos para darle cabida a los otros, sin duda vivimos en un mundo donde las cosas están conectadas, pero ahí aún falta.” (Profesor 2)

Desde su punto de vista, el desarrollo de la simultaneidad que está dentro de la habilidad superior de esta categoría, está al debe, ya que, al no ser desarrollada en los estudiantes, no comprenden bien los procesos históricos de larga duración, por tanto, da a conocer que la enseñanza de la Historia está excesivamente parcelada. En este punto coincide el profesor 1, ya que da a entender que la comprensión y desarrollo de la *consecuencialidad* le daría al estudiante una mirada más amplia de los sucesos que estudia, lo enuncia así:

“hay una multiplicidad de visiones y de interpretaciones y creo que esto es propio de estas Ciencias Sociales y a la vez la *consecuencialidad*, es decir, que cada acto genera una consecuencia, creo que eso es propio de nuestra asignatura” (Profesor 1)

En la misma proyección donde el estudiante se comprende como un sujeto temporal de cambio, es que el docente 4 lo dice de forma más explícita dando a conocer al alumno como un ser social que debe comprenderse como tal en tiempo y espacio. Enuncia que el estudiante:

“Es un sujeto histórico y reconocerse así tiene que ver con el tema del tiempo, continuidad y cambio, simultaneidad que son parte del pensamiento histórico para obviamente proyectarse como un sujeto histórico y enfocarse hacia el futuro y entender que la sociedad siempre va a sufrir cambios y él va a ser un sujeto activo (...) Yo creo que es un área fundamental del conocimiento de todo ser humano, por lo tanto, tiene que ocupar un lugar central en la enseñanza porque el estudiante está inserto en un medio que es sociopolítico, cultural que lo circunda y obviamente su presente se ha construido desde hace mucho tiempo, no es espontáneo, por lo tanto, la Historia la debe conocer” (Profesor 4)

Reflexionar ante estas características da a entender que los profesores tienen la intención de desarrollar habilidades que aporten a los estudiantes competencias para su vida, no solo preocupándose de lo que pasa dentro del aula de clases y que se sienta protagonista de su tiempo, por tanto, sus visiones de enseñanza son críticas.

#### **4.2.3.- Enseñanza de la Historia como fuente de conocimiento del pasado social.**

Esta categoría hace referencia a la percepción que tienen los profesores sobre la contribución de la Historia en los estudiantes entendida como el estudio del pasado para comprenderse a sí mismos desde un punto vista social. Es decir, que todos puedan comprender que pertenecen a una sociedad cambiante y entender los procesos históricos desde una Historia desde abajo, donde los protagonistas son ellos para sentirse integrados a la disciplina y sus procesos. En este sentido se le da mayor realce al trato que se tiene en la enseñanza con el alumnado, ya que los profesores lo observan también como el objeto de estudio mismo de la disciplina, por ende, existen grados de preocupación por la forma de enseñanza.

En este marco de acción, el profesor 2 reconoce como aporte formativo al hombre como objeto de estudio de la Historia y la función social que tiene, la cual no apunta a los grandes relatos, sino a lo situacional de cada estudiante, por tanto, el aprendizaje debe ir en esa línea, ya que el estudiante solo va a aprender si puede generar una empatía personal con ese pasado social que el docente le muestra. Apunta lo siguiente:

“Yo parto de la idea que la Historia es conocimiento Humano, para mi esa es la base, entonces tú cuando enseñas Historia no debes partir de los grandes discursos tradicionales, sino partiendo de lo situacional del estudiante, es decir, aprendemos de nuestros errores, de nuestras experiencias humanas por eso es tan importante la Historia” (Profesor 2)

En el mismo sentido, el profesor 4 reafirma esta idea dando a conocer que lo que debe llegar a entender el estudiante es su vida cotidiana, debido a la continuidad y cambio de los procesos, por ende, necesariamente la Historia es una fuente de conocimiento social del pasado:

“todo lo que viva en su vida cotidiana lo va a entender de esa perspectiva, desde la organización de su hogar, de su población o como han surgido las ciudades, es todo una consecuencia si lo logra desarrollar” (Profesor 4)

Sin embargo, también apunta el docente que este conocimiento, ya no debe ser de megarrelatos, sino que debe ser una Historia social donde el estudiante se sienta integrado y pueda generar cierta empatía con el pasado y tomar decisiones desde ese enfoque.

“En la actualidad tenemos escuelas históricas y ramas, ya que hoy no solo estudiamos la historia política como era antes que eran reservadas para la elite, sino que tenemos la historia social, de las mentalidades y todo eso sirve para el desarrollo del estudiante en la construcción de la óptica global del estudiante para que pueda obtener decisiones.” (Profesor 4)

En la misma línea se reafirma que el trabajo con jóvenes debe ser contextualizado a sus vidas para que se sientan parte de un proceso, lo cual es fundamental para desarrollar sus habilidades, por ende, reafirma las ideas anteriores donde el aprendizaje de la Historia tiene como objetivo la comprensión de un pasado social para autoafirmarse como persona activa en el tiempo.

“Es muy importante contextualizar tanto lo que estamos viendo como contenido con la realidad de los jóvenes, que ese es el aprendizaje más rico que ellos puedan comprender que lo que les enseñamos también ocurre en su diario vivir (...) Porque trabajamos con jóvenes que están en una etapa de desarrollo, entonces si relacionamos el contenido con la realidad propia que ellos viven, les ayuda también para desarrollar habilidades, actitudes, etc.” (Profesor 7)

Esta idea también la reafirma la profesora 5:

“Es la experiencia de cada persona, una de las cualidades que tiene nuestra asignatura desde mi punto de vista, humildemente lo digo, es la posibilidad de enseñar la historia desde la experiencia que tiene el alumno, desde la experiencia más mínima que puede tener un chico de su vida podemos partir para conocer un hecho histórico absolutamente. Reitero desde la experiencia propia de cada alumno podemos reconstruir la historia basada cómo presente y también proyectarnos al futuro.” (Profesora 5)

Esta contribución de la Historia al alumnado, en palabras del profesor 6, posee una función clara, mejorar la sociedad, la cual deja explícita en su respuesta:

“Concibo la historia cómo como un tipo de conocimiento primero, y qué tiene una función y esa función principalmente es la contribución a la sociedad para mejorarla.” (Profesor 6)

Para desarrollar esta contribución social que tiene la Historia, el rol del profesor debe ser activo que pueda ejercer para generar un cambio social:

“El docente debe tener un rol activo por más que el principal protagonista sea el estudiante, y el gran protagonista sea el estudiante, el rol preponderante cómo un elemento de cambio social y facilitador que es el docente para poder potenciarla y entregar todas las herramientas y las habilidades del estudiantado en general, independiente del contenido que se está entregando” (Profesor 6)

Otra característica dada a conocer por los docentes tiene que ver con el impacto que genera este conocimiento social del pasado en los estudiantes, lo apunta el profesor 8:

“tener una opinión frente a un hecho histórico y que sepa que si tiene impacto en la sociedad actual.” (Profesor 8)

En suma, el concebir de esta forma la enseñanza de la Historia tiene que ver con una visión crítica del pasado donde los megarelatos quedan obsoletos y se trata de integrar al estudiantado como protagonista del tiempo, espacio y de su propio aprendizaje.

#### **4.2.4.- Enseñanza de la Historia para la formación valórica y actitudinal**

En la presente categoría, tres docentes colocan énfasis en un tipo de enseñanza específica de la Historia que vendría a formar al estudiante valórica y actitudinalmente. Dentro de este conocimiento de un pasado social que forma la Historia, según los docentes apuntan a que esta formación social que conlleva la disciplina tiene que ser completa para el estudiante formándolos en valores y actitudes que lleven a la conclusión de personas integrales.

En tal línea, la profesora 5 desarrolla una idea interesante en cuanto a uno de los valores contributivos que posee la Historia, lo da a conocer como un proceso completo de formación de personas donde no solo está involucrada la familia, sino también la disciplina histórica, ni siquiera dándole mayor importancia a las demás asignaturas, por tanto, le

atribuye a la enseñanza disciplinar un valor agregado actitudinal que tiene coherencia con lo descrito en los programas de estudio. Lo desarrolla de la siguiente forma:

“Cuando enseñamos Historia en nuestros niños estamos contribuyendo a un proceso completo de formación porque ellos se están formando cómo ciudadanos, cómo pertenecientes a una sociedad que necesitan valores, educación, familia, necesitan comunicarse, necesitan interactuar y todo eso no solo lo da la educación familiar ni solamente las matemáticas ni solamente el lenguaje, es una formación integral cómo dices tú osea con la historia en la enseñanza de nuestros adolescentes creo, pienso y afirmo profundamente que sí podemos formar alumnos integrales absolutamente.” (Profesora 5)

El docente 1, también reconoce una formación en valores en la enseñanza disciplinar, donde los profesores deben actuar como guías del aprendizaje dejando que los estudiantes puedan desarrollar el trabajo autónomo.

“Tiene variados valores y habilidades que los jóvenes deberían desarrollar y los docentes como guías de este proceso de aprendizaje, creo deberían aportar ese trabajo autónomo a los estudiantes.” (Profesor 1)

Sigue desarrollando su idea, dando a entender que la formación del estudiantado en la disciplina tiene que ver con aspectos éticos, morales y valóricos, generando mayores habilidades por quienes no las tienen, para él la Historia sería un motor para formar este tipo de personas en el aula.

“Ayudan a una formación en el fondo a una formación tanto ética, moral, valórica en los estudiantes, estos tienen una visión más amplia por sobre los estudiantes que no tienen desarrolladas estas habilidades” (Profesor 1)

El profesor 3, es el que más profundiza en esta temática y el cual reconoce que la disciplina tiene esta potencialidad de formar actitudinalmente, sin embargo, aún queda al debe refiriéndose específicamente a la enseñanza de la Historia.

“Es necesario recuperar ciertos temas valóricos, a través de una formación valórica e integral, una forma de guía acorde a los tiempos sería fundamental para formar a

estas personas que están en pleno proceso de formación cognitiva, física y de pensamiento.” (Profesor 3)

En su relato rescata nuevamente el objeto de estudio de la Historia, la persona, en la cual basa su práctica a través de una integralidad actitudinal y valórica, modificando y adecuando sus prácticas para cumplir los objetivos pedagógicos, trabajando sobre todo la emocionalidad con los estudiantes para generar una empatía y un buen ambiente de aprendizaje.

“Yo siempre considero la pedagogía entendiendo que estoy trabajando con personas, por ende, tengo que tener en cuenta el tema de los sentimientos, emocionalidad, integralidad, entonces ante todo eso yo tengo que modificar mis prácticas teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de los alumnos para cumplir los objetivos considerando bien el objetivo de la pedagogía, ante todo. Yo creo que la emocionalidad mezclada con una cercanía, mostrar una empatía con el alumno” (Profesor 3)

Por tanto, la forma de trabajo que debe adoptar el profesor para llevar a cabo de buena forma esta tarea es a través de un cambio de actitud, primero del docente para luego formar en valores y actitudinalmente al estudiante, generando un vínculo para establecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma efectiva. Lo explicita el docente:

“Entonces el eje fundamental por parte del profesor es tener una mente amplia y ser un tipo empático con los alumnos y presentar una cierta cercanía, obviamente todo dentro del contexto del respeto y del cumplimiento de roles.” (Profesor 3)

En suma, la labor docente en la enseñanza de la disciplina tiene la potencialidad y debe tributar a la integralidad del estudiante, formando en valores y actitudes donde el docente debe tener una posición propositiva al cambio siendo empáticos con su entorno y generando un vínculo con el estudiantado para que puedan desarrollar de mejores formas las habilidades cognitivas, ya que la enseñanza de la Historia tributa al aprendizaje del comportamiento humano a través del tiempo en todas sus dimensiones.

#### **4.3.- Los énfasis temáticos en la enseñanza de la Historia escolar desde las voces del profesorado**

En este apartado se desarrollarán las categorías que hacen referencia al objetivo específico tres de esta investigación, que busca identificar discursos respecto de los énfasis temáticos en la enseñanza de la Historia escolar, desde las voces del profesorado de la disciplina.

Los énfasis temáticos en esta investigación son entendidos como los contenidos, procesos históricos y/o temas de estudio que profundizan o les otorgan más tiempo los docentes en su enseñanza de la disciplina, estén o no en los programas de estudio propuestos por el MINEDUC. Hay que tener en cuenta que los focos temáticos de la enseñanza de la disciplina demuestran una intención formativa, ya sea consciente o subconsciente.

Sobre esta base se desarrollarán las siguientes categorías de estudio, de acuerdo a los datos obtenidos por los participantes en las entrevistas.

#### **4.3.1.- Desarrollo social del siglo XIX**

En esta categoría, se da a conocer el interés de los profesores en profundizar en temáticas referidas al desarrollo social del siglo XIX, sobre todo en Historia de Chile en constante dialogo con el mundo. La mayoría de los docentes -6 de 8- se detiene en este siglo principalmente por ser la base de la conformación del Estado-Nación en Chile.

El caso del profesor 3, confirma que el estudio social de este siglo es de su preferencia porque se sientan las bases del país y es fundamental para comprender los procesos durante el siglo XX.

“Lo que es el siglo XIX lo profundizo mucho para que entiendan lo que posteriormente fue el siglo XX, entonces para que tenga una continuidad, una secuencia de los conocimientos.” (Profesor 3)

En este sentido el docente 4, también confirma su preferencia en enseñanza media sobre el siglo XIX, para que los estudiantes puedan comprender su presente de forma reflexiva.

“Es en la enseñanza del siglo XIX y para que sean capaces de entender como el presente se ha construido desde ese tiempo” (Profesor 4)

Dentro de este siglo, los mismos docentes van enfocando algunas temáticas que les parecen relevantes de enseñar y ocupar su tiempo dentro del aula. Para esto, el desarrollo de las clases sociales, sus luchas y la economía enfocada en las mismas capas, son temas de mayor importancia para poder comprender las decisiones actuales. Uno de los profesores lo da a entender de la siguiente forma:

“Las características sociales, como se forjan las clases sociales y los temas fundamentales del siglo XIX y consecuencias del siglo XVIII que han llegado a la actualidad, el tema económico que trasciende a la actualidad y transforma las sociedades, una sociedad en clases sociales, liberal, democracias representativas republicanas, ideas que tienen más aceptación en la actualidad.” (Profesor 4)

En general el profesor 4, lo que hace es recoger las bases históricas de los temas que en la actualidad están presentes y que resultan indispensables enseñar a los estudiantes para una plena comprensión de su entorno social. La descripción que hace el profesor 7 es similar, siendo más específico en la temática en la cual enfatiza, la cuestión social, proceso que se inicia en el siglo XIX y que la asocia a la realidad de los estudiantes en su contexto.

“El tema de la cuestión social, sobre todo. Pero más que nada abarcando el área social con los jóvenes porque eso lo podemos abarcar con la realidad que ellos viven.” (Profesor 7)

Esta temática también la tiene de preferencia el profesor 8, dando especificidad en el tema de la reflexión con los estudiantes, para comprender los conflictos sociales, de hecho, las reflexiones de los docentes dejan entrever también una preocupación de los estudiantes por los problemas sociales que estallaron en octubre de 2019. Lo expone de la siguiente manera:

“Nos detenemos en los ámbitos sociales y culturales, entonces los chicos dicen ah por eso, entonces no había una clase política que estuviera en contacto con los problemas reales de la ciudadanía y a partir de eso se generan los conflictos sociales.” (Profesor 8)

Por tanto, esas temáticas profundizadas por los docentes, son influidas directamente por el interés de los estudiantes. El docente 1, también hace referencia al desarrollo social

sumándole la economía, apuntando a los movimientos sociales, los cuales irán marcando el devenir del siglo XIX con los conflictos sociales y el desarrollo de las capas medias y bajas. Su idea la desarrolla de la siguiente manera:

“Creo que el tema social y económico son fundamentales desde el siglo XIX y XX y hasta el presente. Hacemos un particular énfasis en esas dos categorías, social y económico sin desmedro del resto entendiendo los siglos a los cuales nos estamos refiriendo, siglo XIX (...) pero también está lo social, los movimientos sociales a finales del siglo XIX, las distintas corrientes ideológicas durante todo el siglo XX, es un desarrollo entre el ámbito social y económico.” (Profesor 1)

Finalmente, el docente 2, coloca su énfasis temático en el siglo XIX de acuerdo al desarrollo cultural, social e ideológico del liberalismo que se toca sobre todo en 1° medio, principalmente por una cuestión de entendimiento de la causalidad de los procesos históricos. Lo cual, también es válido para el ámbito social, ya que esta secuencia de procesos permite explicar mejor los procesos sociales y económicos que se viven en Chile durante el siglo XIX.

“Mira yo considero que la materia de siglo XVIII que se ve en octavo básico, se debería ver en enseñanza media, creo que entender el fenómeno de la ilustración como un proceso holístico, cultural ayudaría de mejor manera a entender el liberalismo y la idea de progreso que para los estudiantes de enseñanza media en primero medio les cuesta demasiado,” (Profesor 2)

El desarrollo social en el siglo XIX está íntimamente ligado a la categoría de la enseñanza de la disciplina como fuente del pasado social, dejando el enfoque de los megarelatos y situándolo en la realidad nacional y de cada estudiante para un mejor entendimiento del pasado y una mejor comprensión del presente. Si bien, esta temática se encuentra en los programas de estudio, los profesores realizan el proceso de enseñanza con un método social inductivo.

#### **4.3.2.- El desarrollo del surgimiento del Estado en el siglo XIX**

En esta categoría están las declaraciones de los profesores por su preferencia en el desarrollo de la institucionalidad republicana en el siglo XIX, principalmente la conformación del Estado. Son cuatro docentes que colocan énfasis en estos temas, prácticamente como una segunda opción debido a que, han encontrado dificultad en el aprendizaje de los estudiantes por lo abstracto de las temáticas o porque simplemente son los contenidos curriculares que luego se evalúan en pruebas estandarizadas.

En tal sentido el profesor 4, enuncia que necesariamente hay que entender la política como consecuencia del progreso del país y del desarrollo social.

“consecuencia del progreso, por tanto, el énfasis ahí es entender el lado de la política” (Profesor 4)

En la misma línea, la profesora 7 enuncia que en primero medio los principales contenidos tienen que ver con el periodo luego de la independencia, por ende, coloca énfasis en ellos debido a la orientación de los cambios curriculares.

“Con el cambio curricular nosotros vemos (...) en primero medio los principales contenidos tienen que ver con el periodo post independencia, los ensayos constitucionales, las constituciones” (Profesora 7)

Mismo caso que la profesora 5, también ha puesto énfasis en el proceso de Independencia de Chile, debido a la dificultad de abstracción que tienen los estudiantes, también por problemas de la multicausalidad del proceso, lo cual refuerza la importancia del pensamiento crítico en la enseñanza de la Historia.

“me ha tocado darle énfasis propiamente tal al proceso de Independencia de Chile. Me di cuenta que no es un proceso fácil de comprender para los chiquillos de primero medio en este caso porque yo parto siempre de la base que cada hecho histórico es un proceso, yo tengo que explicar los 13 años que duró el proceso de Independencia de Chile y a los chiquillos les cuesta dimensionar o darse cuenta cómo salimos de una cosa y entramos a otra y llegamos a esto.” (Profesora 5)

Por último, para el profesor 8 la Historia política no se debe satanizar, ya que es un punto de partida para explicar la Historia social, por tanto, también coloca énfasis en ella en el cambio de siglo.

“Siendo sincero, a veces se tiende a satanizar la historia política de nuestra asignatura, pero desde la Historia política podemos construir y podemos comprender lo que pasaba en el aspecto social, político, cultural (...) cuando vemos el cambio de siglo XIX hacia siglo XX hay una serie de eventos y pasamos el aspecto político.” (Profesor 8)

En suma, estos énfasis temáticos de la institucionalidad republicana principalmente son enseñados por los profesores por el nivel de dificultad que tienen para los estudiantes, porque están dentro de los programas de estudio y porque desde ellos también se pueden explicar otros aspectos de la vida social, cultural y económico del pasado.

#### **4.3.3.- El valor de los DD.HH. y la vuelta a la democracia**

Esta categoría presenta el tercer énfasis temático que reconocen los profesores, orientado a los DD.HH. y la vuelta a la democracia. En tal sentido son solo dos profesores los que colocan hincapié en estos temas debido a los cambios curriculares y a la contextualización que usan con los estudiantes en sus establecimientos.

En el caso de la profesora 7, también coloca su énfasis en el retorno de la democracia en 1990, proceso que identifica propicio debido a su enfoque en Historia de Chile y a elaborar temáticas de enseñanza en segundo medio. Lo enuncia de la siguiente manera:

“Con el cambio curricular nosotros vemos sobre todo en segundo medio el retorno a la democracia, el periodo de dictadura, porque ahí nosotros nos abocamos principalmente a la Historia de Chile.” (Profesora 7)

Así también, para el profesor 6, existen objetivos propicios para desarrollar temáticas actuales como la violación de los DD.HH. y la contextualización de lo que ocurre en el país para generar una formación más integral en los estudiantes, lo da a conocer de la siguiente forma:

“la preponderancia que le doy a todos los contenidos es que se pueden ahondar naturalmente por la naturaleza de la temática y de los objetivos, hay otros que son más propicios para eso, como por ejemplo lo que podemos desarrollar recientemente a propósito del 11 de septiembre recién pasado y la violación

sistemática de los derechos humanos entre otras cosas y ahí uno es más crítico, es más social por todo lo que implica la historia reciente de nuestro país.” (Profesor 6)

Si bien son solo dos docentes que colocan sus énfasis en estos procesos, es interesante, ya que existe una visión crítica hacia la Historia nacional reciente y también da a conocer que este énfasis temático de los profesores puede estar perdiendo su profundidad debido a los cambios curriculares en 1° y 2° medio, donde se ha redoblado la carga de procesos históricos para enseñar en menos tiempo.

#### **4.4.- Caracterización del aporte formativo disciplinar de la Historia**

En esta sección realizaremos el cruce de información que emana de los documentos curriculares y de las visiones de los docentes con respecto al valor formativo de la Historia que responde al objetivo específico 4 de esta investigación, caracterizar el código disciplinar predominante en la enseñanza de la asignatura de Historia considerando el valor formativo y énfasis temáticos. Así, se busca determinar atributos peculiares que tiene la disciplina en contraste con las fuentes consultadas.

##### **4.4.1.- Presencia de dimensiones tradicionales en el valor formativo**

En lo referente a la presencia de dimensiones tradicionales del código disciplinar de la Historia, se encuentran dos categorías referidas netamente a declaraciones expuestas en los programas de estudio de la asignatura. Estas categorías son; la enseñanza de la Historia para la formación en identidad republicana y la enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido, correspondientes a los puntos 4.1.4 y 4.1.5 respectivamente.

Ambas son consideradas dimensiones tradicionales del código por mantener particularidades de una enseñanza a ultranza dentro de la Historia caracterizada por Cuesta Fernández (1997). En el primer caso, las declaraciones de algunos OA dejan entrever tanto explícita como implícitamente la enseñanza para la formación de una empatía común por las decisiones estatales a través del tiempo debido a la seguidilla de encuentros y desencuentros con la institucionalización republicana. Por tanto, la mirada de este tipo de enseñanza histórica es netamente desde arriba, sin darle mayor importancia el rol de las capas medias y bajas sobre todo durante el siglo XIX. El entendimiento de la

institucionalidad política guarda un lugar privilegiado para el entendimiento de los estudiantes.

Misma situación ocurre con el punto 4.1.5, el cual da a entender la enseñanza de la Historia formando una idea de progreso indefinido, en este sentido, el elemento de persistencia del código disciplinar es la linealidad y las periodizaciones históricas que muestra el programa de la asignatura. Se da a entender una enseñanza donde la continuidad y cambio no es una fase natural del estudio del pasado, sino que el desarrollo económico y social de elite intensivamente dan lugar a crecimiento y desarrollo social, sobre todo en el caso de 1° medio en la unidad 2, donde el OA 4 ocupa reiteradamente el concepto de progreso indefinido y el de positivismo histórico desde el siglo XIX en adelante.

Respecto a esto consideramos que los programas de estudio, correspondientes al curriculum nacional aún tienen elementos que perpetúan una formación tradicional de la enseñanza de la Historia, reconociendo una disciplina enseñada desde arriba, es decir, desde la elite y una Historia lineal utilizando sobre todo periodizaciones históricas clásicas, sin dar mayor importancia al cambio y retroceso de las sociedades, teniendo temáticas limitadas durante el siglo XIX en 1° medio y durante la segunda mitad del siglo XX en 2° medio. Los docentes en las entrevistas no dieron luces en sus respuestas sobre esta modalidad de enseñar la disciplina, al contrario, denotan que esa visión la tienen totalmente superada, enseñando una formación histórica social con énfasis en la capas medias y bajas para comprender los procesos sociales, lo cual se puede contrastar con la categoría 4.2.3 sobre la enseñanza de la Historia como fuente de conocimiento del pasado social contextualizado en el estudiante. En cuanto al progreso indefinido, también lo critican, asumiendo una minoría que las periodizaciones solo son una herramienta para generar el desarrollo del pensamiento temporal y espacial, enfocándose principalmente en elementos de continuidad y cambio debido a la simultaneidad de los procesos históricos.

Tabla N°3. Síntesis de la presencia de dimensiones tradicionales en el valor formativo.

N° Categorí	Categorías	Visión de los documentos	Visión de los profesores	Caracterizació n
----------------	------------	-----------------------------	-----------------------------	---------------------

<b>a</b>		<b>curriculares</b>		
4.1.4	Enseñanza de la Historia para la formación en identidad republicana	Los programas de estudio declaran un valor formativo de la Historia generando una empatía por las decisiones republicanas del país y una comprensión lineal indefinida y de progreso constante.	No existen categorías que se refieran a estas persistencias tradicionales, al contrario, se problematiza con las categorías 4.22 y 4.2.3.	Los documentos curriculares representados en los programas de estudio tienen persistencias respecto al valor formativo de la disciplina tradicional, lo cual es superado y criticado por la visión docente.
4.1.5	Enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido		Tienen superada la enseñanza de la Historia desde arriba y/o desde las elites. Critican la enseñanza de una Historia lineal, sin embargo, reconocen en las periodizaciones históricas una herramienta para generar la habilidad del desarrollo temporal y espacial. Además, reconocen que la simultaneidad y la continuidad y cambio son los temas más importantes.	

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4.2.- Atributos que promueven la transformación en el valor formativo

Tanto en los programas de estudio como en las voces de los docentes se pueden encontrar atributos sobre el valor formativo de la Historia escolar que dan cuenta de una transformación del código tradicional de la Historia. En este sentido, relacionando y cruzando la información de las categorías expuestas en los apartados anteriores, hemos reconocido las siguientes características atribuidas a una transformación del código disciplinar tradicional de la Historia, las cuales quedan resumidas en la tabla N°4 para luego pasar a su profundización.

Tabla N°4. Síntesis de los atributos que promueven la transformación en el valor formativo.

<b>Atributo</b>	<b>N°</b>	<b>Caracterización</b>
-----------------	-----------	------------------------

	<b>Categorías relacionadas</b>	
Promoción del pensamiento crítico como habilidad para la vida cotidiana	4.1.1 y 4.2.1.	Existe una coincidencia sobre el valor formativo del pensamiento crítico de la Historia tanto en los programas de estudio como en el discurso de los docentes, por tanto, sí se promueve y se impulsa. Los profesores le atribuyen mayor importancia que otras habilidades por las características propias de la disciplina.
Énfasis en la comprensión temporo-espacial como base para el entendimiento del pasado	4.1.1 y 4.2.2.	Existe coincidencia sobre el valor formativo del desarrollo del pensamiento temporal y espacial de la Historia tanto en los programas de estudio como en el discurso de los docentes. Los profesores le atribuyen menor importancia que otras habilidades colocando énfasis en dos elementos analíticos del pensamiento temporal y espacial; Continuidad y cambio y simultaneidad.
Fomento de la convivencia ciudadana para el estudiantado moderno	4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 y 4.3.3.	La visión de los profesores es solo compartida por dos temáticas -el valor de los DD.HH. y la vuelta a la democracia- para la formación del estudiante en comparación a las categorías de los programas de estudio, por tanto, incompleta. Si bien se puede establecer que se ha avanzado en integrar temáticas que fomentan la convivencia social, falta aún la prioridad de los docentes por el desarrollo de la convivencia intercultural para, eventualmente, superar conflictos del pasado.
Desarrollo de una enseñanza histórica social para el estudiantado	4.2.3, 4.3.1 y 4.3.2.	Las tres categorías de esta caracterización fueron levantadas desde las voces docentes. Esta se caracteriza por un marcado predominio del valor formativo de la Historia desde su función social, contextualizando al estudiante desde abajo como protagonista de los procesos históricos. Existe una desconexión entre las persistencias tradicionales del código disciplinar en los programas de estudio con lo que entienden los profesores como el aporte formativo social de la Historia.
Implementación vanguardista de una enseñanza en valores y actitudes	4.1.1 y 4.2.4.	Una enseñanza basada en valores y actitudes es plenamente compartida entre las declaraciones del profesorado con las de los programas de estudio, sin embargo, en ambos su análisis es muy superficial, no ahondando en su implementación ni en la forma de trabajo, solo reconociendo su aporte formativo y la trascendencia que tiene para el estudiante una formación integral desde la disciplina. Ante esto, que se hable de formación integral del estudiante, no solo en aspectos cognitivos, sino también actitudinales y emocionales demuestra una preocupación mayor por el alumno y una transformación del valor tradicional de la disciplina.

*Fuente: Elaboración propia.*

**- Promoción del pensamiento crítico como habilidad para la vida cotidiana**

La promoción del pensamiento crítico como habilidad formativa de la disciplina para la vida cotidiana del estudiantado es coherente tanto en las declaraciones de los programas de estudio como con las visiones de los profesores. Las categorías que se relacionan en este apartado son la 4.1.1 enseñanza de la Historia como potenciadora para el desarrollo humano integral en su dimensión cognitiva y la 4.2.1 enseñanza de la Historia como potenciadora del pensamiento crítico, siendo esta última desde las voces del profesorado.

De acuerdo a la categoría 4.1.1 en su dimensión cognitiva de los programas de estudio, destaca la habilidad del pensamiento crítico entendida como la capacidad para realizar tareas y resolver problemas buscando el interés por conocer y evaluar distintas visiones de los procesos históricos estudiados. En este sentido, el pensamiento crítico es visto como una de las cuatro habilidades a desarrollar en la asignatura. Sin embargo, para los ocho profesores entrevistados es el principal aporte formativo que tiene la disciplina escolar hacia sus estudiantes para desenvolverse en el diario vivir. Si bien, es una habilidad transversal, los docentes reconocen que en la asignatura de Historia, tiene una particularidad formativa que corresponde al debate de temas actuales y también su enfoque al ámbito social, por tanto, para los profesores la disciplina cumple una función social generando en los estudiantes opinión propia para comprender el presente y situarlo en su contexto para la comprensión del pasado cumpliendo con características propias para formar al alumno en una sociedad disímil y de difícil comprensión.

Llama la atención que, si bien para los profesores este es el principal aporte formativo de la Historia disciplinar escolar, en el programa de estudio es una más que está en el tercer puesto de las cuatro habilidades de la asignatura. Esto se fundamenta con las características propias de la materia que le atribuyen los docentes, una función social, que es coherente también con el punto 4.2.3 que reconocen los profesores a la hora de enseñar y formar la disciplina en los estudiantes, el cual trata sobre la enseñanza de la Historia como fuente de conocimiento del pasado social contextualizado en el estudiante. Por ende, este elemento formativo podría ser considerado transformador de acuerdo a las características del código disciplinar de la Historia.

**- Énfasis en la comprensión temporo-espacial como base para el entendimiento del pasado**

Otro elemento de coincidencia sobre el valor formativo que le atribuyen a la disciplina tanto los documentos curriculares como los docentes es la comprensión temporal y espacial como base para el entendimiento del pasado. Estos elementos coinciden en las categorías 4.1.1 enseñanza de la Historia como potenciadora para el desarrollo humano integral en su dimensión cognitiva y en la 4.2.2 sobre la enseñanza de la Historia para el desarrollo del pensamiento temporal y espacial.

Para el caso de los programas de estudio, en su dimensión cognitiva, le atribuyen a la habilidad del pensamiento temporal y espacial el primer lugar de las cuatro habilidades, por tanto, un lugar de mayor importancia y base para comprender elementos de continuidad y cambio aprendiendo a representar secuencias cronológicas de los procesos históricos, comparando e identificando elementos de simultaneidad, poseyendo diferentes formas de trabajo en el aula con los estudiantes.

Cuatro docentes entrevistados reconocen en esta habilidad un aporte formativo de la disciplina histórica, la cual sí es particular de la asignatura. Empero, se produce una dicotomía, ya que esta habilidad formativa para los profesores está en segundo lugar, siendo que para los programas de estudio es prioridad, sin embargo, esto se puede explicar por la función social que atribuyen los docentes como particularidad de la disciplina al desarrollo del pensamiento crítico. Los profesores, colocan los siguientes énfasis en el desarrollo del pensamiento temporal y espacial; análisis de elementos de continuidad y cambio y reconocimiento de procesos de simultaneidad de acontecimientos. En este sentido son explícitos en desarrollar este tipo de habilidad con los estudiantes para su vida, es decir, que se transformen en competencias donde se sientan protagonistas de su tiempo y aprendizaje en el aula.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento temporal y espacial es congruente como valor formativo entre el MINEDUC y los docentes de aula, solo que la prioridad es distinta reconociéndose en ella una base para comprender el pasado, ya que el estudiante está inserto dentro de un sistema sociocultural que necesita desarrollar y comprender los elementos que han continuado y los que han cambiado, por lo cual podría

ser considerado un elemento de transformación a la formación tradicional de la disciplina tanto en los textos curriculares visibles como en las voces docentes.

#### **- Fomento de la convivencia ciudadana para el estudiantado moderno**

El siguiente apartado trata sobre la coincidencia de categorías en los programas de estudio con las voces de los profesores. En ambos se puede identificar una coherencia temática que tiene que ver con la convivencia ciudadana para el estudiantado moderno. En este sentido, las categorías coincidentes establecen el valor formativo de la disciplina para promover un ciudadano empoderado e informado, estas son las siguientes; 4.1.1 enseñanza de la Historia como potenciadora para el desarrollo humano integral en su dimensión cognitiva, 4.1.2 enseñanza de la Historia para la formación ciudadana, 4.1.3 enseñanza de la Historia como facilitadora de la convivencia intercultural y 4.3.3 el valor de los DD.HH. y la vuelta a la democracia.

La categoría 4.1.2 reconoce el valor formativo de la disciplina para la formación ciudadana, desarrollando al estudiante en los ámbitos político, económico y social dentro de la ciudad contemporánea cambiante y desafiante para el ser humano del siglo XXI, comprendiendo temas como el desarrollo sostenible, la equidad de género, el problema de la desigualdad, estar inserto en un Estado de Derecho y el respeto por las diferencias y los DD.HH. En estos dos últimos puntos se enlaza formativa y temáticamente con la categoría 4.3.3 sobre los énfasis temáticos de los docentes, específicamente dos de ellos reconocieron que entre sus prioridades disciplinares está el valor de los DD.HH. y la vuelta a la democracia para poder contextualizarlos en sus entornos y a los problemas actuales que sufre la sociedad. Este énfasis también tiene coherencia con la dimensión cognitiva de la categoría 4.1.1, en la cual se enfatiza que las líneas temáticas y de formación en el estudiantado tiene que basarse en el respeto por los DD.HH. De esta forma se produce una trilogía coherente entre lo que propone el curriculum expuesto por el MINEDUC y la temática de los profesores, ya que bien cabe recordar, los énfasis temáticos de los docentes, también tienen intrínsecamente un valor formativo hacia los estudiantes.

Para complementar la trilogía anterior, es que, basándose en una formación para la convivencia ciudadana, se le suma el respeto por las culturas indígenas en el curriculum expuesto, estableciendo en la categoría 4.1.3 una enseñanza de la Historia como facilitadora

para la convivencia intercultural, entendiéndola por ella todas las declaraciones de los programas de estudio para garantizar el respeto, aceptación y/o reconocimiento de los pueblos o etnias indígenas de nuestro país. Si bien, está declarado en los programas de estudio, para los profesores no es prioridad en los énfasis temáticos ni lo reconocen específicamente como un valor formativo de la disciplina, lo cual llama la atención, ya que, sobre todo el conflicto Mapuche ha sido una temática constante en la Historia y contingencia estatal.

De tal manera, la coherencia temática de la convivencia ciudadana entre documentos y profesores está relacionado al respeto por la diversidad, DD.HH. y valoración de la democracia como sistema de vida en comunidad. A pesar de estar declarado en los programas de estudio, ningún docente se refirió a la inclusión y convivencia indígena. De todas formas, esta coherencia formativa y temática da a entender una transformación de la enseñanza y el valor formativo tradicional, desarrollando al ciudadano en varias áreas, desde su diario vivir hasta su comprensión como ser humano sujeto a un Estado de Derecho.

#### **- Desarrollo de una enseñanza histórica social para el estudiantado**

Esta característica es coincidente con tres categorías obtenidas desde las voces del profesorado; 4.2.3 enseñanza de la Historia como fuente de conocimiento del pasado social, 4.3.1 desarrollo social del siglo XIX y 4.3.2 el desarrollo del surgimiento del Estado en el siglo XIX.

Los atributos principales de esta característica tienen estrecha relación con el valor formativo que le atribuyen los docentes a la disciplina en la categoría 4.2.3, en la cual entienden la formación histórica como el estudio del pasado social para la comprensión del mismo ser inserto en tiempo y espacio, por tanto, como protagonista de la misma disciplina. En base a esto, cada docente genera un trabajo de contextualización histórica para que sus estudiantes aprendan la disciplina. Así, es totalmente coherente con los énfasis temáticos que tienen, primero con el desarrollo social del siglo XIX, donde 6 de 8 docentes comprendiendo elementos de continuidad y cambios en el periodo finisecular hicieron hincapié en temáticas sociales, como la cuestión social y el surgimiento de la clase media para abarcar la realidad que ellos viven, dicho en las mismas palabras del docente 7.

Estas dos categorías también son coherentes con la categoría 4.3.2 sobre el énfasis temático en el desarrollo del surgimiento del Estado en el siglo XIX, ya que los docentes se detienen en temas como la independencia, ensayos constitucionales y construcción de la República principalmente por la dificultad de abstracción de las temáticas en los estudiantes pero lo utilizan inmediatamente para conectarlo con procesos sociales y culturales que enriquecen el aprendizaje, contextualizan al estudiante y refuerzan la coherencia con las categorías anteriores.

Esta caracterización de las categorías levantadas exclusivamente por las voces docentes, se problematiza estrechamente con el primer apartado sobre la presencia de dimensiones tradicionales en el valor formativo. Se produce una contradicción, por un lado los programas de estudio establecen una formación para la identidad republicana y una idea del progreso indefinido, sin embargo, los docentes de la disciplina, si bien realizan el proceso de aprendizaje, modifican la enseñanza para brindarle un enfoque formativo social que demuestra este grupo de categorías del profesorado otorgando una caracterización con enfoque formativo social, por ende, queda de manifiesto transversalmente que existe un código en el discurso docente transformado a lo que estipulan los documentos curriculares.

#### **- Implementación vanguardista de una enseñanza en valores y actitudes**

Esta característica se encuentra tanto en las categorías de las declaraciones en los programas de estudio como en las levantadas sobre el aporte formativo desde las voces de los profesores. Las categorías que tienen coincidencia son la 4.1.1 enseñanza de la Historia como potenciadora para el desarrollo humano integral desde su dimensión actitudinal y emocional del estudiante y la 4.2.4 sobre la enseñanza de la Historia para la formación valórica y actitudinal.

Si bien existe una coherencia de categorías en las declaraciones de los programas de estudio y en las enunciaciones de los docentes, en ambos casos son abordados de forma superficial. Con esto queremos decir que, desde la dimensión actitudinal y emocional de la primera categoría de esta investigación es que se establece como aporte de la disciplina el afianzamiento del desarrollo personal, moral y social de los estudiantes trabajados desde los OA. Coincide plenamente con la categoría 4.2.4, donde 3 docentes reconocen la importancia e implementación de un tipo de enseñanza específica de la Historia que es

formar valóricamente y actitudinalmente personas integrales argumentando que están educando seres con necesidades más allá de lo cognitivo, por ende deben ser empáticos, reconociendo la potencialidad de la disciplina para tributar a la integralidad del estudiante poseyendo una actitud propositiva al cambio y generando vínculos que perduren para un mejor ambiente de aprendizaje.

Sin embargo, también reconocen los docentes que este aporte aún está al debe principalmente por la escasa preparación docente y el tiempo que se le dedica en el aula.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se presentan las principales discusiones generadas a partir de la interpretación de los resultados obtenidos del capítulo anterior, considerando los apartados presentados en el marco teórico, en relación al código disciplinar de la Historia en la escuela, el valor formativo de la Historia y las perspectivas discursivas en la enseñanza de la Historia.

Las tres ideas presentadas y problematizadas en esta sección son: La criticidad y el tiempo como valor formativo, la conciencia ciudadana y social de la Historia y los discursos tradicionales oficiales imperantes sobre la disciplina histórica escolar.

En el caso de la criticidad y el tiempo como valor formativo de la Historia escolar, es importante tener en cuenta la comprensión del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), como una tradición social inventada, habiendo tradicionalmente – en la disciplina- particularidades arcaicas, nacionalistas, memorísticas y elitistas. Estas características conservadoras en la enseñanza de la Historia actualmente parecen ir desapareciendo, ya que, tanto los programas de estudio como el reconocimiento de los profesores sobre el valor formativo de la Historia coinciden en que las habilidades son un aporte de la Historia en la formación de los alumnos, específicamente el pensamiento crítico y la comprensión temporal y espacial. El orden de importancia que le dan los docentes es respectivo, siendo que los programas lo hacen al revés, independiente del puesto que se le asigna, es importante contrastar que estas son un aporte formativo en los estudiantes que viene a transformar la cátedra tradicional siendo la base para la formación de competencias. En este sentido, los programas de estudio declaran un valor formativo desde la dimensión cognitiva de la enseñanza, tomando como tercera habilidad fundamental el pensamiento crítico entendida como la capacidad para entender y resolver problemas comprendiendo los fenómenos en estudio y tomando como primera habilidad fundamental el desarrollo del pensamiento temporal y espacial que se puede generar de cuatro formas diferentes en el aula. Este es el paso previo para adentrarse en el trabajo mismo del método histórico

reconociendo los ritmos y duraciones de los procesos históricos (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016).

Ocho docentes entrevistados reconocieron en el pensamiento crítico un aporte formativo fundamental, atribuyéndole el primer lugar con características que acrecientan su importancia: Debate de temas actuales, formación de opinión propia para comprender el presente y situar al estudiante en su contexto para comprender el pasado, mientras que cuatro docentes entrevistados reconocen en el desarrollo del pensamiento temporal y espacial un aporte formativo fundamental, atribuyéndole el segundo lugar colocando énfasis en el análisis de los elementos de continuidad y cambio y los procesos de simultaneidad de acontecimientos, lo cual se puede apreciar en el apartado de los atributos que promueven la transformación en el valor formativo.

La disparidad de orden en la importancia de las habilidades que aducen los programas y los profesores se explica principalmente por la función social que le otorgan los docentes y que se fundamenta con lo expuesto por Florescano (2012), sobre el encuentro intelectual con lo irrepetible. El mismo autor habla sobre el registro del transcurrir temporal, donde la Historia es entendida como los cambios constantes en las sociedades y los individuos a través del tiempo, lo cual refuerza la idea que el pensamiento temporo espacial es una digna contribución de la disciplina a los estudiantes. Ambas habilidades son aportes transformadores en la enseñanza formativa de los estudiantes, ya que se basa en una de las necesidades intelectuales de los estudiantes en la época contemporánea, así Prats y Santacana (1998), examinan que el valor formativo de la Historia tiene que ver con el desarrollo de las capacidades de nuestros jóvenes, reconociendo que uno de los fines de la Historia es preparar a nuestros estudiantes para la vida ofreciendo -la Historia- un marco de entendimiento para los problemas actuales usando críticamente la información y formando una plena conciencia ciudadana. Los mismos autores, dan a conocer que uno de los principales objetivos de la enseñanza de la Historia es comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto, lo que refuerza la idea de la trascendencia del pensamiento temporal y espacial donde se reconocen elementos de continuidad y cambio y la multicausalidad de los procesos históricos. Carretero, Rosa y González (2006), reafirman esta orientación dando a conocer

que la disciplina científica se basa en la reflexión crítica para crear ciudadanos activos y participativos, encontrándose en comunión incesante con el apartado de convivencia ciudadana del estudiantado moderno.

De acuerdo a los autores, ambas habilidades como aportes formativos disciplinares no se pueden separar de la segunda idea a analizar; la conciencia ciudadana y social de la Historia. Si bien los docentes son tajantes en atribuir como aporte las dos habilidades antes mencionadas, para la mayoría de los autores estas deben contribuir a un aprendizaje holístico en el estudiante desde la comprensión de los hechos del pasado para comprender el presente hasta generar una plena conciencia ciudadana (Prats y Santacana, 1998). En tal sentido, los programas de estudio son claros y precisos en sus declaraciones sobre la convivencia y el desarrollo ciudadano contemporáneo, se realza el valor de los DD.HH. para la formación del alumnado, pasando por la formación ciudadana en los aspectos políticos, económicos y sociales hasta llegar a la formación de una persona que respete e integre a etnias y culturas originarias (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016). Mientras que los docentes comparten el valor de los DD.HH. y la vuelta a la democracia como elementos formativos disciplinares, sobre todo para contextualizar a sus estudiantes dentro de un mundo contemporáneo convulsionado para reafirmar la vida en comunidad y fortalecer la democracia como sistema político.

Lo anterior se funda en la entrega de valores democráticos a través del estudio de la disciplina enunciados por Scalona (2015) y Prats y Santacana (1998), orientándose a una educación para la ciudadanía. Scalona (2015), por su parte apunta a la formación del ciudadano incorporando enseñanza de valores democráticos, respeto a los DD.HH., entendiendo que la ciudadanía se asienta en la inclusión de las diferencias de género y étnica abarcando aspectos sociales, igualdad de oportunidades y equidad sobre el derecho a la educación (Plá y Pagés, 2014; Santisteban y Jara, 2018). Por su parte, Gómez y Rodríguez (2017), avalan esta posición agregando valores cívicos y sociales con derecho a la participación basados en la reflexión crítica. La opinión de los autores denota un punto que no fue abarcado por los docentes, pero si en los programas de estudio, la convivencia étnica e intercultural. En nuestro país, existe un problema histórico con el pueblo Mapuche,

sin embargo, en ninguna de las respuestas docentes hubo alusión a tenerlo como énfasis temático ni reconocerlo como aporte, lo cual pareciera preocupante.

Dentro de la convivencia intercultural, Turra (2012), da a conocer que uno de los propósitos tradicionales de la enseñanza de la Historia ha sido contribuir a la formación de una identidad vinculada con la proyección estatal. En este sentido los programas de estudio parecen estar abiertos a reconocer la pluralidad cultural, por lo que asumen una enseñanza de la Historia como facilitadora para la convivencia intercultural. Sin embargo, en los docentes no aparece como materia formativa orientando el aporte ciudadano a aspectos sociales, políticos y económicos en detrimento de la identidad multicultural que debiesen generar, siendo este un fin en la enseñanza de la Historia según Prats y Santacana (1998) y para Florescano (2012), por lo cual se produce un vacío docente en este aspecto formativo para completar su integralidad.

Otra dimensión de este ámbito es la conciencia social como aporte en la enseñanza de la Historia, principalmente desde las voces del profesorado existe un discurso sobre el desarrollo de una enseñanza histórica social para el estudiantado. Dentro de la investigación no existe ninguna categoría de la visión de los documentos curriculares respecto al desarrollo de una enseñanza con enfoque social para el alumnado. Al contrario, esta caracterización se puede contrastar con las serias persistencias de un código formativo tradicional en las declaraciones de los programas de estudio. En este sentido, los docentes establecen el valor formativo de la Historia en una enseñanza desde abajo contextualizada en el estudiante, lo cual está íntimamente relacionado con los niveles socioeconómicos de sus establecimientos. Las temáticas apoyan esta visión enfatizando en un desarrollo social durante el siglo XIX y generando un aprendizaje social desde la apertura política hacia los problemas sociales de la comunidad finisecular.

La reconstrucción crítica del pasado que hablan algunos autores, desde el punto de vista del profesorado, está íntimamente ligada a la contextualización social del estudiante desde una Historia enseñanza desde abajo y no desde los poderes clásicos de las elites. Esta posición es compartida por Florescano (2012), el cual da a conocer que aparte de preparar a los jóvenes para vivir en sociedad y de generar una reconstrucción crítica de lo acaecido, debe existir un encuentro irrepetible con el pasado donde se proceda con el criterio de

autenticidad dándole una significación propia, duradera y original dentro del desarrollo humano, en fin, también se entronca con lo que dicen Prats y Santacana (1998), los cuales enuncian que necesariamente este proceso de identificación con la Historia lleva consigo una inducción al trabajo con el método histórico, al menos desde el análisis de fuentes en enseñanza media. En este sentido, Goodson (1995), da a conocer que el curriculum es un artefacto social que puede moldearse y flexibilizarse a las necesidades de los estudiantes redefiniéndose constantemente lo que debe y puede ser enseñando. De esta forma comprenden el curriculum los docentes porque como veremos más adelante existe una discrepancia entre el enfoque curricular y el enfoque de la enseñanza práctica en el aula. Cuesta (1997), refuerza esta idea dando a conocer que el curriculum implica una selección cultural y su valor formativo viene de decisiones sociales que en este caso son modificadas por los profesores dando énfasis en ciertas temáticas y enfoques. Gregorini (2015), asegura que no hay modelo social para estudiar el curriculum, sin embargo, sí se pueden estudiar ciertas experiencias particulares como esta, donde los profesores contextualizan socialmente al estudiante para que se sienta protagonista de un proceso lo más cercano posible para generar vínculos que ayuden al aprendizaje autorregulado y formativo de la disciplina.

Una tercera idea para analizar son los discursos tradicionales oficiales imperantes sobre la disciplina histórica escolar. Según Cuesta (1997), todos los curriculum son opciones culturales, por tanto, dan a entender un modo o concepción de ver el mundo y las disciplinas escolares, las cuales -establece- que son cuerpos simbólicos que erigen en el sistema educativo como efecto de decisiones administrativas estatales y/o gubernamentales. Lo anterior da a entender que la aparición o desaparición de la Historia como disciplina en la escuela es causa y efecto de los intereses sociales de una época determinada, por tanto, estos discursos también son un componente principal del código disciplinar porque expresan un reconocimiento o un desconocimiento de un saber, siendo parte y viviendo eternamente en los textos visibles.

En tal sentido, la enseñanza de la Historia ha estado en el curriculum nacional desde la primera mitad del siglo XIX (Soto, 2000), siendo abordada por diferentes lineamientos a través de los siglos, habiendo siete reformas en el siglo XX (Zúñiga, 2015), con múltiples

enfoques didácticos, políticos y estratégicos para la enseñanza en los estudiantes. Desde el siglo XXI, la asignatura pasó a tener mayor amplitud temática y a relacionarse con otras disciplinas promoviendo no solo conocimiento, sino también actitudes y habilidades para el entendimiento de sociedades complejas que pudieran aportar al desarrollo de competencias para la vida de los estudiantes.

Es así que, en la actualidad, el curriculum de Historia se basa en una enseñanza potenciadora para el desarrollo del ser humano integral abarcando las dimensiones cognitivas con el desarrollo de habilidades como la comunicación, pensamiento crítico, tiempo y espacio y el análisis de fuentes. También actitudes para fortalecer el aprendizaje moral y social del estudiantado en un mundo tan dispar. Emocionalmente se busca a través de las orientaciones didácticas trabajar temas transversales que busquen la convivencia, sexualidad, afectividad, género y autocuidado (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016). Esto es coincidente con lo que enuncia Picazo (2007), el cual sostiene que la legitimidad de los documentos curriculares en el presente está dada principalmente por su carácter integrado y amplio hacia el estudio de la sociedad civil en variados ámbitos.

A pesar de las declaraciones contemporáneas en los programas de estudio de la disciplina, los cuales aparecen integradores y completos, existen resabios declarativos tradicionales que se asemejan a las características del código clásico que se refiere Cuesta (1997). Entre ellos se encuentra una enseñanza de la Historia para la formación en identidad republicana entre los estudiantes, la cual se caracteriza por declaraciones de los programas de estudio donde, reiteradamente, existe una intención de empatizar con los acuerdos y desacuerdos de la institucionalidad política en la Historia de Chile. También la enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido, donde establece como lineamiento general el desarrollo constante del siglo XIX y XX a nivel mundial y local para comprender los procesos históricos sobre todo del ámbito económico.

Según Cuesta (1997) y Turra (2020), respecto a las características tradicionales de la enseñanza de la Historia en su dimensión valórica formativa, existe la persistencia del arcaísmo en estas declaraciones debido que denota una hegemonía ideológica y cultural del liberalismo clásico buscando moralizar la conducta de ciertos grupos privilegiados durante la Historia, sobre todo la burguesía y las elites políticas del siglo XIX en el caso chileno.

También se reconoce una linealidad histórica cronológica que no deja espacio a la problematización multicausal que deberían tener los estudios de los procesos históricos, solo tomando los procesos de crisis como un evento al final de un camino para reformular una economía imperante a nivel mundial durante el siglo XX, la cual se entrega como designio providencial y única a nuestro país. Se asemeja mucho a lo que apuntan Gatti, Camancha y Camara (2019), sobre la Historia enseñada tradicional donde se fabrica un manual contenedor de verdades morales, racionales y lineales mientras que en la contemporaneidad la enseñanza de la disciplina debiese ser estudiada desde distintos puntos de vista a través de métodos cognoscitivos avanzados para problematizar la Historia tradicional, deshaciendo estereotipos de clases, género, étnicos y nacionales, teniendo en cuenta siempre que los textos de estudio son fundamentales.

Esta forma de exponer la enseñanza de la Historia por parte de los programas de estudio se contrapone totalmente a las voces de los docentes respecto al enfoque de la conciencia ciudadana y social que le dan los profesores para contextualizar al estudiante. Por ende, vemos la flexibilidad y protagonismo que tiene el docente para elegir el tipo de enseñanza que quiere dar de la disciplina, lo cual no es un tema menor, ya que influye el modo de pensar, el contexto, la formación, la didáctica y el sistema de valores en su forma de pensar. Si bien, la disciplina escolar ha tenido numerosos cambios, en la actualidad existen más puntos de encuentro que de desencuentros entre los textos visibles y las voces docentes, teniendo aún resabios que debiesen ser superados para un valor formativo amplio, diverso e integral de la disciplina en el aula, en beneficio netamente del alumnado.

En suma, en la actualidad el código disciplinar de la Historia escolar en la educación pública de la Región de Ñuble dentro de su valor formativo, se encuentra en vías avanzadas de transformación, enseñando Historia de forma integral desde los discursos en los programas de estudio como las voces docentes. Sin embargo, esta transformación no es total por persistencias en las declaraciones ministeriales sobre las lecciones de la disciplina, respondiendo a características de enseñanza arcaicas que colocan de manifiesto un desafío importante para los encargados estatales de generar los lineamientos educativos y para los docentes a modo desentrañar una mejor forma de enseñanza formativa de la disciplina en los estudiantes. De esta forma, con la problematización de los resultados y la literatura

especializada, existe un horizonte donde los aportes, fines y objetivos de la disciplina se pueden mejorar para darle un valor formativo más característico al contexto de cada persona, profesor y establecimiento, e ir superando la concepción del código disciplinar de características tradicionales.

## CONCLUSIONES

Este último apartado está referido a la presentación de conclusiones elaboradas luego del análisis de la información expuesta anteriormente, buscando dar respuestas a la premisa que dirigió nuestra investigación, las preguntas y objetivos de estudio. A esto se le suma una reflexión sobre las principales limitaciones del estudio y los posibles alcances para dar una continuidad a la investigación dentro del ámbito del código disciplinar de la Historia escolar.

La premisa que guio nuestra investigación fue la siguiente:

*A pesar de los cambios en las orientaciones curriculares y la perspectiva contemporánea docente sobre la enseñanza de la Historia como disciplina escolar, desde su dimensión de los discursos sobre el valor formativo y énfasis temáticos existen persistencias en lo referente a la mantención de las características del código disciplinar tradicional.*

En base a lo anterior, podemos concluir que a pesar de los incesantes cambios curriculares que han ocurrido en la asignatura de Historia y tomando como ejemplo concreto los ajustes curriculares del año 2016, junto con la perspectiva contemporánea docente sobre el valor formativo y los énfasis temáticos, aún persisten características del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997) y que Turra (2020), ha denominado tradicional. Dentro de este ámbito, el único discurso que presenta características tradicionales del código disciplinar, no se encuentra en las voces docentes ni en sus énfasis temáticos, sino en los programas de estudio de la asignatura en educación media. Específicamente, el curriculum establece que la asignatura se basa en una enseñanza integral del ser humano, integrando no solo el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también actitudes y orientaciones didácticas. Sin embargo, en el análisis exhaustivo de las declaraciones en los programas, emergen dos categorías que se relacionan con lo arcaico en la ilustración de la disciplina, en este sentido, primero se encuentra la enseñanza de la

Historia para la formación de una identidad republicana orientando el rol del docente a la instrucción de generar reiterada empatía por la institucionalidad política, sobre todo en la Historia de Chile en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Otro resabio es la enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido, donde los programas de estudio generan una linealidad histórica de un desarrollo incesante durante el XIX y XX a nivel mundial, produciendo un dialogo constante con la Historia de Chile.

Estas dos características son consideradas persistencias tradicionales del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), ya que son atributos arcaicos y elitistas. El primero porque está considerada un hegemonía cultural correspondiente al liberalismo con un desarrollo incesante en las sociedades entregando una linealidad histórica y segundo, podríamos considerar el elitismo, ya que se genera un énfasis temático en clases privilegiadas como el desarrollo de la burguesía y las clases altas que gobernaron este país en sus primeros años de institucionalidad, buscando generar una afinidad, incluso con tintes compasivos por los problemas políticos de la época.

Cabe señalar que lo anterior es solo una parte de las declaraciones de los programas de estudio, ya que también, posee declaraciones que van en la línea de una transformación del código disciplinar como la formación de ciudadanos, la convivencia intercultural y las dimensiones de desarrollo humano integral en la enseñanza de la Historia. En cuanto a las voces docentes respecto al valor formativo y los énfasis temáticos, su visión es totalmente transformadora, atribuyendo a la enseñanza de la disciplina la promoción de habilidades, el fomento de la convivencia ciudadana, desarrollo de una enseñanza histórico social contextualizado en el estudiante con énfasis en valores y actitudes. Solo se debe apuntar que en sus declaraciones no existe un énfasis declarativo explícito sobre la convivencia con los pueblos indígenas.

En tal sentido, podríamos pensar que se ha logrado parcialmente una superación de las características tradicionales del código disciplinar, es, decir, el estado del código en su dimensión sobre los discursos sobre el valor formativo se encuentra en un estado de transformación avanzado, pero aún no en su totalidad, solo frenado por ciertas declaraciones en los programas oficiales. En este contexto, el código disciplinar de la Historia se constituye como un importante elemento heurístico para analizar, en el cual hoy

persisten elementos tradicionales y transformaciones que permiten avanzar en la enseñanza de la disciplina. Entendiendo a los profesores como los principales protagonistas del cambio, es optimista pensar que sus declaraciones son transformadoras con un sentido crítico y holístico de la enseñanza disciplinar, siendo los documentos oficiales los que no permiten avanzar a una transformación total del código.

Además, creemos que los objetivos señalados en nuestra investigación fueron desarrollados en su totalidad siendo analizados y comprobados respecto a nuestro supuesto inicial.

Nuestro objetivo general fue:

*Develar discursos docentes sobre el valor formativo de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar para definir un código disciplinar predominante.*

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

La primera pregunta de investigación correspondiente al objetivo específico 1 fue: *¿Cuál es la visión de las orientaciones curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza media escolar?* En lo relativo a los programas de estudio de 1° y 2° medio, los cuales son las orientaciones curriculares oficiales del MINEDUC, se pudo establecer cinco categorías de estudio. En las primeras tres categorías se evidencia una superación del discurso tradicional en la enseñanza de la disciplina escolar, referidas principalmente al desarrollo humano integral, pasando desde la dimensión cognitiva del estudiante hasta lo actitudinal y emocional, a esto se le suma la enseñanza de la disciplina para la formación ciudadana y como facilitadora para la convivencia intercultural. En este sentido, es un discurso transformado en la enseñanza de la Historia, ya que se preocupa de diversos ámbitos de la formación del estudiante, potenciando sus habilidades para su uso en la vida cotidiana.

A pesar de lo anterior, existen declaraciones que no han superado la visión tradicional del código y que hacen referencia principalmente a la formación de una identidad republicana y a la idea de progreso indefinido, las cuales fueron analizadas anteriormente. Si bien, estas están en forma explícita como implícita, es importante darlo a

conocer para establecer lineamientos que puedan generar una superación completa del tradicionalismo en la enseñanza de la Historia, ya que no coincide con las voces docentes, las cuales son tajantes en su visión sobre el aporte formativo de la disciplina escolar, lo que es interesante, ya que, constituye un llamado de atención desde la labor docente entendido como protagonista y experto en educación, hacia los lineamientos oficiales que muchas veces obvian las voces de las bases.

Respecto al segundo objetivo específico, la pregunta que orientó la investigación fue: *¿Cuál es o son los aportes del conocimiento histórico en la educación escolar según los profesores de Historia de enseñanza media?* Para responder a esta pregunta, se hizo a través del levantamiento de información en las entrevistas donde emergieron cuatro categorías sobre el valor formativo de la disciplina histórica desde las voces del profesorado, asignándole el rol de experto en educación y dándole tribuna para generar una investigación que emergiera desde la persona que orienta sus prácticas educativas de acuerdo a sus intereses, lineamientos oficiales y del establecimiento y a los intereses de los estudiantes que constituyen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En lo referente al estado del código disciplinar, los profesores tienen superado el tradicionalismo en la enseñanza de la disciplina. Emergieron cuatro categorías referidas netamente a un tipo de enseñanza orientada a desarrollar las habilidades de los estudiantes como el pensamiento crítico y el pensamiento temporal y espacial, como forma de generar competencias que le sirvan en su vida. Este aprendizaje significativo es orientado a través de la enseñanza de la Historia como fuente de conocimiento del pasado social, es decir, los docentes contextualizan el contenido histórico a las realidades de los estudiantes para que puedan comprenderla mejor y genere una cercanía histórica. Esto se contradice con lo que apuntan los programas de estudio respecto a la formación de una identidad republicana y a la idea de progreso indefinido, por tanto, sería interesante poder seguir ampliando esta investigación desde otras dimensiones del código disciplinar. También reconocen la enseñanza desde una formación valórica y actitudinal, lo cual, si bien es nombrado en los programas de estudio, los docentes reconocen una superficialidad y su trabajo es más bien autónomo para atender a la diversidad en sus aulas. Estas características dan a entender una

superación de lo tradicional, ya que, los docentes realizan una labor de la enseñanza centrada en la persona y su contexto, dejando de lado los megarelatos.

La pregunta que orientó el tercer objetivo específico fue: *¿Cuáles son los énfasis temáticos en la enseñanza de la Historia escolar según los profesores de educación media?* Esta está íntimamente relacionada con la pregunta anterior, ya que, identificar los énfasis temáticos que ocupan los docentes en la enseñanza de la Historia escolar denota una razón formativa, su objetivo en profundizar en ciertas temáticas o su intención de hacerlo, necesariamente genera una acción formativa que puede interpretarse como el valor que le dan a la asignatura. En tal sentido, sus énfasis temáticos son coherentes con el valor formativo que le atribuyen a la disciplina, estos tienen que ver con el desarrollo social y el surgimiento del Estado en el siglo XIX y el valor de los DD. HH. puntualizando la vuelta a la democracia. La transformación del código en el relato de los docentes queda de manifiesta porque a la par de las temáticas, argumentan potenciar las habilidades con el contexto histórico de los estudiantes, generando una cercanía y puentes que unen la disciplina con la vida cotidiana, lo cual genera un aprendizaje significativo dejando de lado solo la enseñanza de la Historia desde un punto de vista piramidal.

La cuarta pregunta enfocada a la caracterización del aporte formativo disciplinar de la Historia fue: *¿A la luz de sus discursos, qué características posee el código disciplinar de la Historia según los profesores de Historia de educación media?* Referente a cumplir el último objetivo, el cruce axial de la información recabada por los docentes y de acuerdo a las categorías emergentes, dan a conocer que las características tradicionales sobre el valor formativo solo están presentes en los documentos curriculares en dos categorías de estudio, mientras que se puede vislumbrar un código transformado en las declaraciones de los profesores y también en tres de las cinco categorías emergidas de los programas de estudio. Ante esto se puede hablar de un código disciplinar en vías avanzadas de transformación atribuyéndose las siguientes características para la enseñanza de la Historia; la Historia escolar en enseñanza media según parte de los documentos curriculares y referente a las voces docentes de cuatro liceos públicos de la región de Ñuble, se enseña promoviendo y/o valorizando el pensamiento crítico como habilidad para la vida cotidiana y el pensamiento temporal y espacial como base para el entendimiento del pasado, fomentando un

entendimiento histórico social basado en el contexto del estudiante para generar puentes didácticos y cognitivos que desarrollen un aprendizaje significativo que les permita desenvolverse como ciudadanos activos con valores y actitudes dentro de un mundo complejo y disímil.

Por último, es importante señalar que colocar el énfasis en los docentes es darle la dignidad que la educación merece, ya que, el proceso de enseñanza es uno de los protagonistas de la educación, del cual preocuparnos hace remitirnos a la reflexión docente, por consecuencia poder mejorar nuestras prácticas y develar la coherencia existente entre la teoría curricular oficial y las necesidades de cada contexto de aprendizaje. De esta forma podemos revalorizar la disciplina escolar y justificar su existencia en las aulas chilenas, levantando investigaciones que ayuden a transformar el código disciplinar tradicional.

### **Limitaciones y proyecciones del estudio**

En esta instancia debemos dejar declaradas las limitaciones de nuestro estudio, las cuales están referidas a solo una realidad de la educación chilena, la pública en la Región de Ñuble. Tampoco pudimos dar cuenta de las otras dimensiones del código disciplinar; las prácticas docentes y los contenidos, siendo esta última solo estudiada tangencialmente por el análisis curricular, sin duda estas servirían para caracterizar el código disciplinar en todas sus categorías de estudio. A su vez, esto permite proyectar el estudio para comprender el estado del código a través de las prácticas profesionales estudiando el rol docente, reflexión e investigación en el aula. También se puede profundizar en el cuerpo de contenidos de la disciplina definidos por el cambio curricular en enseñanza media donde todas las temáticas y objetivos se redujeron a la mitad del tiempo en aula.

## REFERENCIAS

- AGUIAR, LILIANA Y CERDÁ, CELESTE. (2008). La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración. *Revista Escuela de Historia*, 1(7), 1-24.
- BELAVI, GUILLERMINA Y MURILLO, JAVIER. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 5(1)
- BERNSTEIN, B. (1988), *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, España: Akal.
- BERNSTEIN, BASIL. (1985), “La relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos”, *Revista Colombiana de Educación*, 15, 1-8.
- BOLÍVAR, A. (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. En *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. 191 -219, Fundação Manuel Leão,
- BRASLAVSKY, CECILIA. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.
- CAMACHO, TANIA, FLORES, MARÍA, GAIBO, DENIRIS, AGUIRRE, MABEL, CASTELLANOS, YESID Y MURCIA, GLORIA. (2012), *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá, DC.
- CARR, E. (1985). *¿Qué es la historia?*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- CARRETERO M., A. ROSA Y M. F. GONZÁLEZ, “Enseñar historia en tiempos de memoria”, en M. Carretero et al. (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, 2006, 11-36.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

- CUESTA, RAIMUNDO. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 1 (14), 23-31.
- CURRICULUM EN LÍNEA, [base de datos] Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-151450.html#ejes\\_objetivos](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-151450.html#ejes_objetivos)
- CURRICULUM EN LÍNEA, [base de datos] Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de <https://curriculumnacional.mineduc.cl/docente/629/w3-propertyvalue-209508.html>
- CURRICULUM EN LÍNEA, [base de datos] Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120096.html>
- DE MAYER, ROSITA. (1964). La filosofía de la historia de RG Collingwood. *Revista de Filosofía*, 4 (14), 165-172.
- DENZIN, NORMAN Y LINCOLN, YVONNA. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ªed.). Londres: Sage.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan
- DÍAZ, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. Caracas, Venezuela: Fondein-UPEL.
- DONOSO, SEBASTIÁN. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135.
- FLICK, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata S. L.
- FLORESCANO, E. (2012). *La función social de la historia*, México: Colección Breviarios.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- GATTI, DÉCIO, MONARCHA, CARLOS, Y CAMARA, MARÍA. (2019). *La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional*. Salamanca: FahrenHouse.
- GEHRIG, RAINER Y PALACIOS, JOSÉ. (2014). *Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa*. España: UCAM.
- GOODSON, I. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- GREGORINI, VANESA. (2015). La enseñanza de la Historia una compleja relación entre norma y práctica. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 457-478
- HOPKINS, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. London: Milton Keynes, Open University Press.
- JARA, MIGUEL Y SANTISTEBAN, ANTONI. (2020). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Argentina: Río Negra.
- KVALE, S. (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, España: Morata.
- LA EDUCACIÓN CHILENA DE CARA AL 2030 (2016). [en línea] Chile: Educación 2020. Recuperado el 16.06.2020 de [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan\\_nacional\\_capitulo\\_1.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_capitulo_1.pdf)
- LUNDRÉN, U. (1992), *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, España: Morata.
- MINEDUC (2016). Programa de estudio Primero Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. [base de datos] Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf)
- MINEDUC (2016). Programa de estudio Segundo Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. [base de datos] Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441_programa.pdf)
- PICAZO, INÉS. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo*, 1, 313-333.
- PLÁ, SEBASTIÁN Y PAGÈS, JOAN. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F.: Bonilla Artigas Editores.
- PRATS, JOAQUIM Y SANTACANA, JOAN. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En: *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial., 1998. (Vol. 3).
- PRATS, JOAQUIM Y VALLS, RAFAEL. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25 17-35.
- RIVERA, PATRICIO Y MONDACA, CARLOS. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 393-401.

- RODRÍGUEZ, DAVID Y VALDEORIOLA, JORDI. (2009). *Metodología de la investigación*. España: Universitat Oberta de Catalunya.
- RODRÍGUEZ, GREGORIO, GIL, JAVIER Y GARCÍA, EDUARDO. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RUGARCIA, A. (1999). *Los valores y las valoraciones en la educación*. México: TRILLAS.
- RUIZ OLABUÉNAGA, JOSÉ, ARISTEGUI, IRATXE Y MELGOSA, LEIRE. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos monográficos del ICE*, vol. 7.
- SANTOS LA ROSA, MARIANO. (2011). El código disciplinar histórico y la identidad nacional. Los procesos de construcción y sedimentación de “lo nacional” en la historia escolar. En: Actas de las IV Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca. Argentina, Universidad Nacional del Sur., 2011.
- SCALONA, ELVIRA. (2015). El valor formativo de la Historia. Cambios y continuidades en los diseños curriculares para la educación secundaria. Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín, Universidad Nacional de Rosario
- SCOTT, CYNTHIA. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].
- SOTO, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile: CPEIP.
- TOLEDO, MARÍA ISABEL, GAZMURI, RENATO Y MAGENDZO, ABRAHAM. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 77-92.
- TURRA, O. (2020). El código disciplinar de la historia en Chile. Un análisis curricular. En Plá, S. y Turra, O. (2020). *La enseñanza de la historia y el currículum en México y Chile*. (Libro en edición)
- TURRA, OMAR. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ.*, 15, 81-95

- TURRA, OMAR. (2017). La identidad negada: Historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cuadernos de Pesquisa*, 47. 342-356.
- VALENZUELA, JUAN MIGUEL, LABARRERA, PÍA Y RODRÍGUEZ, PAULA. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129- 145.
- VASILACHIS, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VILLALOBOS, CRISTÓBAL Y QUARESMA, MARÍA LUISA. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- VIÑAO, ANTONIO. (2001) ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador, em Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) *Educação no Brasil. História e historiografia*, Campinas, São Paulo, Autores Associados.
- VIÑAO, ANTONIO. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42.
- ZINCKE, CLAUDIO Y FALABELLA, ALEJANDRA. (2019). Dispositivo de evaluación educacional y gubernamentalidad en Chile: los orígenes (1844-1970). *Cultura-hombre-sociedad*, (AHEAD), 0-0.
- ZÚÑIGA, CARMEN. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento educativo*, 52(1).



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

## ANEXO 1

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a Profesor/a:

Patricio Andrés Guzmán Contreras, Rut 17.196.609 - 4, estudiante tesista del Magíster en Educación, se encuentra realizando una investigación respecto a los “Discursos docentes sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar”, proyecto dirigido por el Dr. Omar Turra Díaz del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, de la Universidad del Bío-Bío.

En el marco de este trabajo de investigación, deseamos solicitar su autorización para realizarle registros orales por medio de una entrevista, que obedece al objetivo a investigar, en este caso, “Develar discursos docentes sobre el valor formativo de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar para definir un código disciplinar predominante”.

El registro de la entrevista resguardará su anonimato y en ningún caso se juzgará su desempeño académico ni personal, por lo tanto, toda información que se obtenga será mantenida bajo estricta confidencialidad.

Cabe señalar que usted, puede autorizar o rechazar su participación en la investigación, sin que esto genere algún inconveniente.

Si tiene alguna pregunta sobre nuestro trabajo, puede comunicarse con el profesor Omar Turra Díaz, quien responderá a cualquier pregunta que usted tenga. El teléfono de contacto es 42 2463507 o al email: [oturra@ubiobio.cl](mailto:oturra@ubiobio.cl), Así como también con el investigador, Patricio Guzmán Contreras fono de contacto 9 51241237 o al email: [paguzman@historia.ucsc.cl](mailto:paguzman@historia.ucsc.cl)

Este consentimiento se firmará en dos ejemplares, quedando una copia en su poder.

Agradeciendo su respuesta, le saluda atentamente,  
Patricio Andrés Guzmán Contreras.

### ACEPTACIÓN

Yo, \_\_\_\_\_, he leído el procedimiento descrito arriba. Voluntariamente doy mi consentimiento para que el investigador pueda realizar la entrevista mediante registros de audio. He recibido copia de este documento.

\_\_\_\_\_  
Firma entrevistado/a

\_\_\_\_\_  
Firma de Investigador

Chillán, \_\_\_/\_\_\_/2020



## ANEXO 2

### **Discursos docentes sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar**

#### **Objetivos de investigación**

##### **General:**

Develar discursos docentes sobre el valor formativo de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar para definir un código disciplinar predominante.

##### **Específicos:**

1. Identificar las orientaciones curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde los programas de estudio de la asignatura.
2. Distinguir discursos sobre el aporte del conocimiento histórico en la educación escolar, desde las voces del profesorado de Historia.
3. Identificar discursos respecto de los énfasis temáticos en la enseñanza de la Historia escolar, desde las voces del profesorado de Historia.
4. Caracterizar el código disciplinar predominante en la enseñanza de la asignatura de Historia considerando el valor formativo y énfasis temáticos.

#### **Guion de preguntas**

##### **Objetivo específico 2:**

¿Desde su perspectiva cuál es la contribución o aporte de la enseñanza de la Historia en educación media?

¿A su juicio en qué ámbitos del desarrollo personal y social de los sujetos adquiere relevancia la disciplina histórica?

##### **Objetivo específico 3:**

Desde su perspectiva ¿cuáles son los temas o contenidos donde coloca mayor énfasis en su enseñanza? ¿Por qué?

¿Cuáles son los temas que quisiera trabajar más? ¿Por qué?