



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO**

**Facultad de pedagogía**

**Departamento de Pedagogía en historia y ciencias sociales.**

**Integración curricular entre historia y literatura.  
Potencialidades y dificultades de una didáctica  
interdisciplinaria**

Autor: Pablo Lientur Castro Caneo

Profesor guía: Jorge Fabián Cabaluz Ducasse

## **Planteamiento del problema**

### **Justificación y delimitación**

Desde el área pedagógica existe gran cantidad de investigaciones referentes a la interdisciplinariedad, abocándose a la importancia de la misma, generalmente hablando desde la teoría y en un ámbito más bien general. A partir de allí surge la necesidad de realizar esta investigación, poniendo el foco en un contexto más específico, siendo nuestra intención la de plantear una interdisciplinariedad escolar entre las áreas correspondientes a *Historia, Geografía y Ciencias sociales* y *Lengua y Literatura*, desde la postura de un/a educador/a de esta última. Esto es debido a que existe una clara complementariedad entre ambas áreas, por lo que la práctica de esta interdisciplinariedad, si bien está enfocada en quienes ejerzan el área relacionada a historia, también puede ayudar a quienes ejercen el área relacionada a lenguaje.

La unión de ambas asignaturas generaría una mayor comprensión lectora, a la vez que otras formas de percibir y comprender la historia y, por ende, la realidad. Y, si bien desde los planteamientos entregados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) se promueve la interdisciplinariedad entre distintas áreas -en especial la transversalidad del área de Lengua y Literatura- son muy vagas o nulas las propuestas del mismo en cuanto a su ejecución, a la vez que el contexto escolar chileno tampoco otorga demasiada cabida a un trabajo en conjunto entre el profesorado.

Ahora bien, centrándonos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su propuesta desde el MINEDUC, podemos apreciar gran cantidad de unidades escolares que pueden ser narradas desde la literatura, y es que esta nos permite una mayor proximidad frente a los acontecimientos históricos estudiados, pues nos acerca a la visión que tenía la gente de otras épocas. Además, existe una mayor transversalidad en cuanto a clases sociales se refiere, habiendo textos abocados tanto a sectores pudientes -los cuales generalmente escriben la historia oficial- como a sectores más marginales, siendo estos últimos generalmente desechados de la historiografía oficial, o nombrados más por su utilidad, casi como una cifra, no demostrando sus vivencias, tanto positivas como negativas.

Si bien es claro que la narrativa nos plantea ficción, también es cierto que esta ficción está relacionada con la realidad y el contexto de la época en que se escribe, cosa que podemos

apreciar no tan solo en la historia contada y sus personajes, sino en la selección de distintos contextos de la época para escribirla, la narrativa usada, las ideas propuestas, e incluso en el contexto de quien escribe.

Es por estos motivos que no queremos la exclusión de estas formas de ver la historia, pues consideramos indispensable, por ejemplo, la perspectiva entregada por Manuel Rojas sobre la realidad chilena de las clases excluidas durante la primera mitad del siglo XX, como también la visión de Pedro Lemebel, mostrando otro tipo de exclusiones, y en periodos aún más efervescentes socialmente.

Pero no podemos quedarnos solo en el contexto local, y es que la literatura universal también es rica en entregarnos muestras de la realidad de ese entonces, como lo son las expectativas e idealización de un mundo nuevo -supuestamente- descubierto y por descubrir que podemos apreciar en textos como Los viajes de Gulliver, de Jonathan Swift, o en Utopía, de Tomás Moro. O las nuevas ideas que conformaron parte importante en nuestra sociedad actual, reflejadas en la famosa obra Los Miserables, de Víctor Hugo, o en escritos de un carácter más parecido al ensayo, como lo es el cuento Micromegas, de Voltaire. La realidad desamparada de las clases sociales bajas en una Rusia pobre, antes de la revolución, que nos pueden entregar los distintos textos de Dostoievski, o el temor debido al fantasma latente del autoritarismo y las guerras mundiales, vistos en 1984, de George Orwell, o Un mundo feliz, de Aldous Huxley. E incluso, las expectativas de un mundo que avanzaba cada vez más rápido y cómo la sociedad se adecuará a las nuevas tecnologías, que podemos apreciar en textos de Ray Bradbury; siendo estos solo algunos ejemplos de la infinidad que podrían considerarse para la concepción de la realidad histórica y cómo la literatura nos ayuda a su comprensión.

Sabemos, de todas formas, las dificultades que el contexto educativo chileno posee, por lo cual este trabajo, si bien promueve una interdisciplinariedad, también propone hacerlo desde el quehacer personal, aunque llamando siempre a buscar posibilidades que conlleven el trabajo en conjunto, pues este nunca podrá ser reemplazado.

Finalmente, decir que la realización de esta investigación responde también a intereses personales, basados en la mala experiencia escolar, pues durante toda la educación media, jamás encontré real incentivo para aprender las distintas materias, cosa que es posible apreciar en los dos años en los que repetí de curso, siendo mi espacio de aprendizaje y descubrimiento habiendo ya salido del colegio, redescubriendo las posibilidades que me entregaba la literatura y la historia, pasando largas horas aprendiendo en la biblioteca, pero siempre desencantado del sistema escolar, motivo por el cual me mantuve alejado de los estudios institucionales por años,

hasta decidirme por la enseñanza de la historia, buscando evitar que esta experiencia se repita en más personas, entregándoles herramientas que yo no tuve.

## **Hipótesis**

La integración curricular entre historia y literatura promueve una mayor profundidad de análisis en el estudio de la historia, generando una dialogicidad entre pasado y presente, interpelando la historia de manera crítica y con distintas perspectivas subjetivas dadas por el relato y su interpretación, relacionándolas, también, con el contexto propio del estudiante, además de servir como puente hacia la comprensión de otras realidades, gracias a la creación de un universo interno dado por la recreación del periodo estudiado.

## **Preguntas de investigación**

¿Qué potencialidades nos entrega un trabajo interdisciplinario entre historia y literatura?

¿Qué dificultades enfrentan los docentes al momento de implementar un trabajo interdisciplinario entre historia y literatura en el aula?

## **Objetivo general**

Analizar la potencialidad y dificultades de la integración curricular a partir del trabajo interdisciplinario entre las materias Historia, Geografía y Ciencias sociales y Lengua y Literatura, mediante el análisis del currículo nacional y la experiencia de docentes de Historia, Geografía y Ciencias sociales.

## **Objetivos específicos**

-Reconocer potencialidades de una educación interdisciplinaria en el contexto educativo escolar

-Caracterizar la complementariedad entre la literatura y el estudio de la historia mediante la integración curricular

-Analizar las dificultades a las que se enfrenta el profesorado al momento de implementar didácticas interdisciplinarias en el contexto áulico chileno.

### **Estado del arte:**

Para la realización de este trabajo se realizará la revisión de distintos antecedentes existentes en relación con la interdisciplinariedad entre literatura e historia, para así poder contextualizar y orientar el problema en cuestión, siendo estos antecedentes tanto de carácter nacional como internacional, pues la cantidad de antecedentes de carácter nacional es muy reducida. Aun así, como criterio de selección de la información, se ha priorizado la revisión de material hispanohablante, al ser más cercanos los contextos socioculturales con el caso chileno.

Es así como la tesis presentada por Miranda, Olivero, Veas, y Verdugo, “El género testimonial como fuente de análisis literario-histórico, a través de una propuesta didáctica diseñada para segundos años medios”, nos presenta un acercamiento complementario entre la literatura y la historia, planteando un enriquecimiento del carácter reflexivo del lector, pues mediante la ficción se genera un acercamiento dialógico con el presente, comprendiendo el pasado desde una subjetividad y reconstruyéndolo por medio de una selección crítica, relacionándose con el contexto de una época distinta a la vivida, interpelándola y generando distintas conclusiones.

Así, se nos señala que el “género literario, posee la particular característica de relatar episodios del pasado que enmarcan la experiencia de un sujeto envuelto en un contexto particular de crisis social, por ello se erige como una especie de canal o medio con el presente.” (Miranda et al., 2018, p. 68), siendo este un planteamiento indispensable para la realización de este trabajo, pues es sobre esta premisa que basaremos la necesaria interdisciplinariedad entre los ramos de Lenguaje e Historia.

Además, a esto debemos sumarle la propia complejidad de la realidad social en la que se enmarca el/la estudiante. Siendo esta sociedad compleja e integral, necesitará distintas ópticas, tanto lógicas, críticas y reflexivas para la resolución de problemas, siendo la interdisciplina una herramienta para enfrentarse a una sociedad compleja.

Esto último lo comparte también Garrido (2016) en su tesis “La relevancia de la interdisciplinariedad en la comprensión lectora de textos expositivos de ciencias sociales en segundo año de enseñanza media”, y en donde además suma el análisis de las dificultades para una aplicación efectiva de la interdisciplinariedad en el aula, tanto por el desconocimiento de la misma y su importancia, como por el limitado tiempo que posee el profesorado para el

desarrollo de actividades, aunque insiste en la necesidad de llevar a cabo este tipo de intervenciones, por la producción de “un enriquecimiento del universo interno y de la comprensión de otras realidades” (p. 83) y “además permiten garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades, tanto de carácter intelectual como práctico” (p. 65)

Es con estos antecedentes, ambos de carácter nacional, que podemos apreciar la importancia de la interdisciplinariedad como tal, a la vez que sumamos la complementariedad entre las áreas de Lenguaje e Historia, contextualizándolo en el caso escolar chileno actual y sin dejar de lado las dificultades del profesorado para llevar a cabo estas intervenciones. La primera tesis está centrada en la visión de profesores/as de Lenguaje, quienes incluyen la historia a su área, mientras que la segunda corresponde a la integración del texto expositivo en la enseñanza de la historia.

Entonces, ya teniendo las bases, ahora nos centraremos en los textos narrativos, pues esta es la literatura objetiva que guía nuestro trabajo. Para esto tomaremos la tesis de Cuesta, “Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia”, quien nos sumerge no solo en la implementación de la literatura narrativa, sino que además propone una creación literaria por parte del estudiantado, llevando a cabo una interdisciplinariedad efectiva, pues considera que la historia es de por sí un tipo de relato. Esto no significa que su veracidad sea anulada, ya que nuestra realidad está conformada en base a una serie de relatos, los cuales dan pie a creencias, significados y valoraciones de esta, necesarios para una conservación de tradiciones y cultura. Todo esto puede ser replicado por el estudiantado, quien es capaz de entender dicha conformación del mundo, y su importancia dentro del mismo.

Para esto se nos ejemplifica con autores naturalistas como Emile Zola o Gustave Flaubert, quienes, mediante una narrativa descriptiva, realizan una observación sociológica de la realidad (Cuesta, 2007, p. 62).

Para esta integración del carácter creativo de la narrativa dentro de la enseñanza, Cuesta lleva a cabo estudios de campo, con lo cual podemos apreciar la factibilidad de llevar a cabo actividades interdisciplinarias en el aula en las que se pueda mostrar al estudiantado la posibilidad de integrar sus propios saberes en la conformación del aprendizaje. Este, además, es colectivo, lo que puede generar mayor interés hacia el estudio y contribuir a dejar de lado la apatía característica hacia las tareas relacionadas con la escuela, la cual, al diseccionar los saberes en distintas disciplinas “conduce al desinterés y obtura el dispositivo de búsqueda-curiosidad que conduce al conocimiento” (Cuesta, 2007, p. 39), siendo necesario eliminar la visión de una necesidad solo credencialista de las instituciones educativas.

Otro punto mencionado es la dificultad que tiene el estudiantado al momento de situar cronológicamente las materias, a la vez que mantienen enraizadas concepciones culturales propias, llevándolas a las culturas estudiadas, lo que demuestra una falta de comprensión real de la historia. Este problema es también abordado por Palazuelos (2015) en su tesis “El hecho histórico como motor de aprendizaje literario en un aula de primaria”, proponiendo la adquisición de contenidos contextualizados por medio de la literatura, lo cual, según estudios realizados a estudiantes, generan “una mejor retención de forma ordenada en el tiempo” (p. 40). Para esto, establece la necesidad de fijar bases históricas en el estudiantado, las cuales deben buscar no solo su buen desarrollo cultural, sino que se “fomente la continuación del aprendizaje en sus tiempos de ocio” (p. 5).

Este asunto lo podemos enlazar con la apatía ya mencionada por Cuesta, siendo también tarea de estas propuestas interdisciplinarias el cambiar la mentalidad tradicional que se tiene de la escuela y buscar un disfrute por parte del estudiantado para evitar el condicionamiento del aprendizaje, ayudando en este trabajo tanto las áreas de historia como literatura.

Entonces, la interdisciplinariedad busca que se

establezca[n] conexiones entre textos, contextos, historia y concepciones de determinada época; que [los/as estudiantes] establezcan conexiones con sus propias vivencias y al mismo tiempo permita generar nuevos significados frente a la obra propuesta y así ella restablezca su valor social y cultural que poco se aborda en la escuela. (Cuesta, 2019, p. 18)

lo cual es abordado también por Yésica y Yolima Piedrahita, y Marilyn Palacio en su tesis “La interdisciplinariedad, la intertextualidad y la literatura enlazadas entre las áreas de lengua castellana y ciencias sociales como posibilitadoras de aprendizaje histórico, social y cultural de los estudiantes de la básica primaria”, agregando también el término intertextualidad, con lo que podemos continuar con la idea de la necesidad de cambio de paradigma para poder enfrentarse a una realidad social compleja, pues al referirse este término a la relación entre distintos textos, sumado a la mezcla entre historia y literatura, es que podemos apreciar una entrega totalmente integral hacia el estudiantado, pudiendo este desenvolverse con mayor facilidad en la resolución de problemas.

Otro punto que creemos indispensable en la realización de este trabajo es la consideración que se hace acerca del lenguaje, pues se establece que este “no está en el humano, sino que lo constituye” (Piedrahita et al., 2019, p. 23), con lo cual podemos revestir la literatura de una importancia formativa, tanto a nivel individual como a nivel de sociedad, al tener esta

una conformación por medio del lenguaje, estando así relacionada con todas las actividades que se llevan a cabo.

Finalmente, y sintetizando esta idea de la interdisciplina e intertextualidad, tenemos que “el conocimiento de la humanidad ha construido alrededor de la historia nunca ha estado desvinculado, todo genera una interconexión” (Piedrahita et al., 2019, p. 25), por lo que consideramos fundamental la necesidad de generar nuevas intervenciones en el aula. Es por esto que en este trabajo se propondrá un plan de intervención interdisciplinaria entre historia y lenguaje para la primera unidad de segundo medio, la cual se basará en los estudios cualitativos de campo realizados en las tesis ya mencionadas. Estos serán usados como guía, independientemente de la nacionalidad del estudio, pues consideramos importante la recolección de todas las experiencias posibles, ya que en el caso específico de la interdisciplina literatura-historia en el aula, al no haber tantos antecedentes de estudio, cada uno de estos cobra un carácter indispensable.

## Marco Teórico

### **1. Currículo:**

Al momento de plantear un proyecto educativo, debemos considerar primeramente el concepto de currículo, pues, en la descripción dada por Coll (2007), tenemos que el currículo “preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”. (Coll, 2007. P.31)

Esta definición nos señala que dentro del currículo se enmarcan el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar, en otras palabras, “está directamente vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido y de sus objetivos dentro de los sistemas educativos” (Coll, 2007. P.31).

Es así como el currículo no solo engloba lo acaecido en el aula, sino que se puede extrapolar al sistema educativo completo, el cual responde a “determinaciones epistemológicas, contextuales, históricas, económicas, políticas y sociales” (Alterman, s.f. p5), siendo en este caso, dado por el MINEDUC., el cual legitima y organiza estos preceptos.

A este concepto se le distinguen distintos tipos, según el enfoque que se le quiera dar a la elaboración y ejecución del mismo, siendo de interés para la elaboración de este trabajo, los conceptos de currículo oficial, currículo oculto y currículo integrado.

#### **1.1 Currículo Oficial**

Este tipo de currículo corresponde a la perspectiva dada hegemonicamente por los entes encargados de generar planes y programas educativos, estableciendo, muchas veces contenidos mínimos y objetivos a alcanzar de carácter más bien utilitarista, con “una concepción más práctica del conocimiento, siendo prioridad la enseñanza de habilidades básicas del cálculo y la alfabetización, herramientas próximas a una educación comercial o técnica” (Alterman, s.f. p9)

Los contenidos del currículo oficial son dados de manera explícita, al estar relacionados principalmente con materiales y temáticas a tratar, siendo estos contenidos, generalmente, regidos por un carácter nacionalista, el cual responde a los valores hegemónicos de la sociedad.

Entre los problemas que podemos apreciar en este tipo de currículo, es que, al ser un “documento administrativo, (...) no trata adecuadamente la realidad concreta de la escuela” (Sánchez Redondo, 1995, p.172), lo que se relaciona con su característica homogeneizadora a nivel nacional, desconociendo la heterogeneidad cultural, racial, de clase, género, etc, que pudiese existir en el territorio aludido.

Cabe destacar que estos currículos no son generados espontáneamente, por lo que responden a ciertos intereses, y si hablamos de una desconexión entre las distintas realidades y el currículo oficial, es porque esta “homogeneidad cultural (...) [está] basado en la confianza en procedimientos empresariales” (Sánchez-Redondo, 1995, p.171), es decir, se basa en los ideales de una sociedad capitalista, en la cual es necesario que existan perdedores para que otros triunfen, siendo esta característica competitiva reflejada también en las escuelas, tanto dentro de las mismas como entre otras escuelas, segregando quiénes puede acceder a una mejor posición en la sociedad, basándose en los méritos medibles en el currículo oficial.

Así como el currículo oficial “reproduce las relaciones de acumulación del capital, y forma y selecciona la fuerza de trabajo (...) [transmitiendo] el conocimiento de los grupos dominantes y lo constituye en conocimiento legítimo, (...) al mismo tiempo es un espacio en lucha” (Wanschelbaum, 2018, p.122), pues el poder requiere disputar los espacios, encontrándose, en los mismos, situaciones de resistencia, tanto por parte del estudiantado como del profesorado, quienes buscan la generación de un currículo más adecuado a los distintos valores de una sociedad heterogénea, sin lineamientos rígidos capitalistas.

Es por esto que el “trabajo docente (...) se ha intentado limitar mediante el control externo del currículum y técnicas administrativas que garanticen resultados y comportamientos estandarizados.” (Sánchez-Redondo, 1995, p.169), apelando a una neutralidad desde el currículo, sus valores y conocimientos.

Recordando a Apple, este nos plantea que

los mensajes transmitidos por una escuela y por los docentes se configuran mediante un proceso de tradición selectiva de una serie de valores y hábitos que responden a los intereses de grupos dominantes y poderosos, y de este modo, la escuela participa en la reproducción ideológica, cultural y económica del orden social establecido” (Sánchez-Redondo, 1995, p.168)

Lo que nos sugiere erradicar todo atisbo de un currículo neutral, a la vez que se hace un llamado a generar espacios de resistencia y otros modos de plantear el currículo, saberes y valores, situación que se abarca en mayor profundidad en el llamado Currículo oculto.

## 1.2 Currículo Oculto

Por su parte, el currículo oculto tiene como característica principal “el ser implícito y desarrollarse simultáneamente con los procesos abiertos de escolarización” (Cisterna, 2002. p42), lo que significa una integración de procesos de transmisión del conocimiento, tanto dentro como fuera de la escuela.

Entre estos procesos de transmisión del conocimiento, podemos encontrar los “diferentes tipos de relaciones que se establecen con los maestros, tanto a nivel formar como informar” (Cisterna, 2002. p42), así como también las relaciones entre pares, es decir, el conjunto de “relaciones de poder y jerarquía que surgen y se expresan en el contexto tanto del aula como del patio de la escuela” (Cisterna, 2002. p42).

Con esto, podemos determinar que “no es la cantidad de contenido específico lo que determina o no el desarrollo de los procesos cognitivos, los que tampoco dependen de los objetivos determinados, sino más bien la forma correcta en que se utilicen las herramientas intelectuales” (Cisterna, 2002. p46), pues los contenidos específicos muchas veces no se condicen con los contextos sociales del estudiantado, al poseer un carácter homogéneo y normativo, para lo cual el currículo oculto propone al niño como centro, enmarcando “los procesos de aprendizaje sobre el contexto social en los cuales ocurren” (Cisterna, 2002. p46).

Todo lo anteriormente dicho lo tomamos desde un carácter crítico, pues se busca conflictuar las relaciones jerarquizadas repetidas en la escuela, como también el qué y cómo se enseña, con el objetivo de proveer al estudiante de las herramientas necesarias para desarrollar “una autonomía intelectual que le permita tomar posesión sobre la selección e interpretación de las situaciones encontradas más allá del contexto escolar” (Cisterna, 2002. P47), pues, como vimos anteriormente, dentro del currículo oculto se toma en consideración los aprendizajes paralelos al contexto escolar, habiendo en este carácter crítico una búsqueda de contraposición al carácter utilitario y mercantil del currículo oficial, destinado más bien al desarrollo de nuevos profesionales, pues esto solo genera un carácter segregador, entre quienes se pueden o no desarrollar académicamente.

Para este cometido podemos, en el currículum oculto, buscar la “reforma y cambio en las funciones tradicionales de la escuela, ya que lleva a la necesidad de romper ataduras” (Cisterna, 2002. P48), subvirtiéndola, desde un enfoque en la acumulación de contenidos, a uno enfocado en aprender a aprender, lo que, a su vez, subvierte el carácter homogeneizador a

uno que promueve la singularidad, siendo este un carácter no promovido por el currículo oculto-, haciendo al estudiante consciente de sí mismo.

Cabe destacar, que esta promoción de la singularidad no debe ser confundida con individualismo, pues esta subversión de métodos y valores lo que busca es justamente lo contrario, recoger los valores sociales, incluyendo, más o menos explícitamente, discusiones de carácter político, relacionadas con las “realidades sociales inmediatas de la comunidad escolar” (Cisterna, 2002. p49), a la vez que pueden ser extrapoladas a contextos mayores, en la búsqueda de reivindicar “el rol de la escuela como puente para el cambio social, entre lo que la realidad es y lo que puede llegar a ser, lo real y lo ideal” (Cisterna, 2002. p49).

Hasta ahora hemos hablado principalmente desde la perspectiva crítica del currículo oculto, pero debemos tener en claro que currículo oculto y visión crítica no son términos semejantes, pues es el currículo oculto de las escuelas, basado en valores hegemónicos, el que mantiene los “elementos normativos (...) para mantener la hegemonía ideológica de las clases más poderosas en esta sociedad” (Apple, 1998. P. 74) dentro de la escuela.

Es así como dentro del aula podemos ver la presencia de una masa estudiantil, carente de singularidad, o es al menos lo que se busca perpetuar en la misma, eliminando el carácter social del estudiante y la preocupación sobre el mismo no habiendo una “atención a características personales y si existe, no es aquella que seguramente requiere esa persona” (Bertín, 2009. P. 62), asunto que podría ser discutido ante la imposibilidad de proveer una educación individual a cada estudiante dentro del contexto escolar, a lo que debemos tener claro, nuevamente, que el currículo oculto hegemónico no se basa en la incapacidad escolar, sino que es parte de su mismo cometido, reprimiendo “las diferencias, que en lo concreto significa reprimir a los diferentes, lo que conlleva a la estandarización y al sometimiento cultural y social” (Bertín, 2009. P. 62).

Finalmente, y tomando en consideración los planteamientos de Giroux (1990), se plantea desde esta visión crítica del currículo oculto la necesidad de “integrar conciencia crítica, procesos sociales y práctica social, de tal modo que los estudiantes tomen clara conciencia no solo de cómo actúan las fuerzas de control social, sino también de cómo es posible sobreponerse a ellas” (Giroux, 1990. P. 79)

### **1.3 Currículo Integrado**

El currículo integrado es un tipo de currículo enfocado en la integración didáctica de distintas disciplinas y formas de saber, con el propósito de “enriqueces el conocimiento de los

sujetos con una visión más compleja del mundo” (García et al, 1996. P. 13), tomando en consideración formas de saber como el científico, filosófico, artístico, cotidiano, etc, en su conjunto.

Este planteamiento lo que busca es la formación de un alumnado capaz de comprender y utilizar el conocimiento tanto dentro como fuera del aula, trascendiendo “los niveles memorísticos y la mera utilidad escolar” (Guarro, 2009. P. 30).

Para esto, es necesario considerar el conocimiento escolar “no como un fin en sí mismo sino como un instrumento” (Pérez, 2007. P. 66), el cual debe ser capaz de formar capacidades que ayuden al sujeto a un buen desarrollo social, como también que sea capaz de enfrentar el cambiante mundo contemporáneo.

Esta formación es la tarea principal por parte del profesorado, mediante la construcción de “propuestas curriculares lo más coherentes posibles” (Guarro, 2008. P. 31), las cuales, deben buscar, además de la integración de distintas disciplinas, ayudar a las personas a comprender sus roles y responsabilidades en la sociedad y su cambio en pos del beneficio colectivo

Esto significa, necesariamente, la búsqueda de temáticas que resulten interesantes para el estudiantado -tarea buscada a través de la integración de disciplinas-, a la vez que sean relevantes desde el punto de la formación académica, integrando, también, cuestiones morales y políticas en la confección del currículo.

Para esta tarea, Beane (2010) enmarca la necesidad de cuatro enfoques dentro del currículo integrado, siendo las que designa como: la integración de las experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos, y la integración como diseño curricular.

En cuanto a la integración de las experiencias, nos señala la necesidad, por parte del estudiantado, de experiencias constructivas, permitiéndoles así una mayor reflexión de sí mismos como del entorno que les rodea, siendo el papel de las escuelas integrar experiencia y conocimiento como un solo conjunto, y no tratarlas, separadamente, “como una especie de *capital* que se acumula y como un adorno cultural” (Beane, 2010. P. 25), respectivamente.

Por su parte, la integración social propone la inclusión de temas personales y de interés de los estudiantes, permitiendo integrar, como su nombre lo dice, un interés social, sumando el *yo*, democratizando, así la toma de decisiones dentro del currículo, a la vez que puede generar un carácter crítico de la sociedad y el contexto en el cual se encuentre inmerso el estudiante.

Como se dijo anteriormente, el currículo integral busca la comunión de distintas áreas en la solución de un problema, lo cual corresponde a la integración de los conocimientos, pues este enfoque busca dar fin a la fragmentación del conocimiento, entendiendo que al momento

de enfrentarse a un determinado problema durante su vida, las personas no pueden solucionarlo fragmentando los conocimientos, sino haciendo uso, simultáneamente, de todas las áreas necesarias en su resolución. Sumado a esto, este enfoque nos plantea que un currículo integrado hace más significativo el aprendizaje, pues se enmarca en contextos con un mayor sentido para los estudiantes.

Otro punto a considerar en la integración de los conocimientos, y que podemos unir con las resistencias hacia los currículos hegemónicos, planteadas en las otras categorías curriculares, concierne al poder que genera el conocimiento, ya que “contribuye a proporcionar a las personas cierto grado de control sobre su propia vida” (Bean, 2010. P. 28), siendo, por el contrario, la fragmentación del conocimiento en distintas asignaturas, una limitación y disminución de este poder y sus usos.

Finalmente, cuando nos referimos a la integración como diseño curricular, hablamos de “una participación de los alumnos en la planificación curricular”, lo cual está directamente relacionado con los enfoques antes dicho, pues les otorga el poder de integrar conocimientos y experiencias enmarcadas en sus propios contextos, democratizando, así, la educación.

Cabe destacar, que para que un currículo sea integrado, no basta simplemente anuar distintas temáticas del conocimiento, pues estas deben estar relacionadas con el estudiante y su entorno, como se ha dicho anteriormente, así como también deben procurar dinamismo y creatividad en el estudiante, pues si giran en torno a temas irrelevantes, pierden el poder cotidiano que entrega el conocimiento, por lo que el currículo integrado debe poner como centro de interés al estudiante y no al profesor.

## **2. Interdisciplinariedad**

Consideraremos interdisciplinariedad bajo las ideas de Fiallo (2001), quien plantea que esta procura “establecer conexiones y relaciones de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de conducta, sentimientos, valores humanos en general, en una totalidad no dividida y en permanente cambio” (p. 27)

Con esta síntesis, podemos apreciar que, al igual que el currículo integrado, la interdisciplinariedad centra su foco en el estudiante, siendo el profesorado más bien una guía.

Esto es debido a que la “interdisciplinariedad se alcanza por los sujetos que intervienen en la misma” (Chacón et al, 2013. P 4).

De hecho, según Fiallo (2001), "la integración es un momento de organización y estudio de los contenidos de las disciplinas, (...) se debe considerar una etapa de la

interdisciplinariedad y, a la vez la interdisciplinariedad necesita de la integración de las disciplinas” (p. 26), siendo ambos conceptos complementarios al momento de plantear una interdisciplinariedad.

Así mismo, la interdisciplinariedad nos propone una “visión holística para el análisis de los hechos, procesos y fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento” (Chacón et al, 2013. P. 7), con lo cual es indispensable su consideración al momento de formular un currículo de carácter crítico, entendiendo una preparación del sujeto al mundo cambiante e integrador en la actualidad.

Para esto, debe existir un trabajo metodológico por parte del profesorado, el cual, al momento de hacer interactuar los contenidos de distintas disciplinas en un estudio en específico, busque alcanzar las aspiraciones antes mencionadas, siendo este “proceso metodológico [el] que garantiza el desarrollo de la orientación para que el alumno despliegue sus procesos internos” (Chacón et al, 2013. P. 7)

A su vez, la interdisciplinariedad solo se consume en la actividad práctica, por lo que esta integración de saberes y metodologías de diferentes ciencias deben estar enfocadas en un contexto aplicativo.

Entre las consideraciones metodológicas básicas planteadas por la interdisciplinariedad, tenemos las referidas al cómo hacer y con qué hacerlo, “que mejor favorezcan el establecimiento de mecanismos apropiados para permitir a los sujetos alcanzar estas finalidades” (Chacón et al, 2013. P. 9), incluyendo tanto los aprendizajes curriculares como el desarrollo de habilidades que le permitan actuar en y sobre la sociedad.

Una diferencia entre el currículo integrado e interdisciplinariedad, para clarificar de mejor manera este último concepto, es que la interacción de diversas disciplinas busca, también, la conformación de un nuevo conocimiento, distinto de los propuestos desde una disciplina independiente, logrando, a su vez, una flexibilidad curricular.

Esta nueva propuesta curricular busca un incremento de la capacidad de adquirir conocimiento por parte de las disciplinas en distintos contextos, a su vez, “permite sintetizar e integrar [conocimiento] para producir originalidad; también aumenta el pensamiento crítico y desarrolla la humildad, al tiempo que empodera” (Escobar, 2010. P. 161) al estudiantado, como también, inclusive, al investigador.

Existe una crítica a la interdisciplinariedad que busca invalidarla, al considerar una falta de profundidad de los conocimientos, lo cual es considerado infundado por Escobar (2010), pues plantea que la interdisciplinariedad permite fortalecer “el abordaje de los

problemas desde perspectivas diferentes, lo cual ayuda a entender temas que no son claramente visualizados desde una sola perspectiva” (p. 163).

Además, no podemos omitir la generación de un pensamiento divergente, necesario en toda ciencia, a la vez que, en su carácter pedagógico, es promotora de la “flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, movilidad en la diversidad, y aceptación de nuevos roles, entre otros (Escobar, 2010. P. 161)

Es así como la interdisciplinariedad posee un factor crítico ante la hegemonía del conocimiento, reconociendo fuentes más allá de solo el texto escolar y el profesor.

### **3. Historia Crítica**

Teniendo en consideración el carácter crítico al momento de plantear el currículo, es que debemos considerar también una visión crítica de la disciplina tratada, en este caso, la historia.

El concepto de Historia crítica busca la reflexión de distintos procesos, entendiendo el diálogo entre pasado y presente, por lo que esta reflexión está enfocada en la negación de los contenidos “como realidades terminadas, ya hechas y naturales cuando, en realidad, constituyen construcciones sociohistóricas” (Cuesta, 2001. P. 24)

Es bajo esta perspectiva que existe un diálogo con el concepto de interdisciplinariedad, pues interaccionan distintas disciplinas, necesarias para entender este constructo social, las cuales generan, a su vez, una memoria social, formadora de la sociedad, como también de “La conciencia histórica, individual y colectiva” (Cuesta, 2001. P. 27)

En cuanto al contexto escolar, la Historia crítica considera que el uso de la historia en la escuela ha promovido “un sentido histórico (...) puesto al servicio de la construcción y perpetuación de los estados nacionales” (Cuesta, 2001. P. 27), ya sea mediante los programas de estudio o las prácticas del profesorado, negando una posibilidad de “pensar a partir del presente... no partiendo de su aceptación, sino de su posible supresión” (Cuesta, 2001. P. 19), con lo cual se plantea una reflexión constante del pasado, considerando cómo hubiese sido el curso ideal del mismo, en la constante búsqueda de un cambio social en el presente.

Mostrándole al estudiantado estos acontecimientos que pudieron ser, generando también un presente distinto, con sus respectivos cambios sociales, es que se busca generar una conciencia en pos de la transformación social, suplantando la enseñanza repetitiva de la historia por parte de la cultura hegemónica.

Por su parte, Pappé (2001), plantea que esta reflexión tiene estrecha relación con la “representatividad, objetividad, verdad y verosimilitud” (p. 13) de la historia, pues analiza el cómo y por qué del pasado, tanto desde lo “que aconteció y es comunicado (...) [como del] pasado que recupera la historia desde el presente y para el presente” (p. 16), teniendo en consideración valores actualizados, como lo podría ser, por ejemplo, un análisis crítico de acontecimientos pasados desde una visión feminista, o desde un sentido crítico del racismo naturalizado en el pasado, entendiendo que estos contextos históricos pasados, no deben ser asilados ni naturalizados, pues es necesario el cese de su reproducción.

Esta visión también analiza una integración o negación de las distintas culturas en función del poder político, buscando justificarse y legitimarse, a la vez que sancionar cualquier contraposición al mismo, lo cual significa un mantenimiento de los valores y costumbres sociales, negando la posibilidad de un cambio.

Como podemos ver, la historia crítica genera una politización de la historia, factor que ha sido constantemente reprimido en la enseñanza de la historia en el contexto escolar, lo que produce una imposibilidad de comprender a cabalidad el desarrollo de los distintos procesos históricos, siendo esta una base para la transformación social.

## **Marco Metodológico**

Tamayo & Tamayo (2012), definen marco metodológico como “Un proceso que, mediante el método científico, procura obtener información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (p. 37). Esto quiere decir que en el marco metodológico se presenta la información necesaria para el análisis y resolución de los problemas planteados en la investigación, proceso indispensable para un avance claro de cualquier trabajo investigativo, exponiendo el material recolectado y la función que cumple en la conclusión de la investigación.

### **Enfoque y diseño**

Considerando la importancia de la recolección y análisis de datos, es que este trabajo investigativo posee un carácter cualitativo, pues, guiándonos en las definiciones de Hernández et al (2010), la utilización y análisis de datos, la posibilidad y flexibilidad para plantear interrogantes, y la perspectiva interpretativa -indispensable si se trabaja desde y para el sentir y pensar humano-, son características que, metodológicamente, se adaptan de mejor manera al enfoque de esta investigación y a la posibilidad de encontrar una respuesta y solución a nuestra interrogante acerca de la implementación interdisciplinaria en el aula.

En cuanto al diseño utilizado en este trabajo, hemos considerado utilizar el diseño bibliográfico, el cual consiste, según Sabino (1992), en la obtención de datos e información desde fuentes secundarias y por diseños de campo, entre los cuales se incorporan las entrevistas, teniendo así, también, fuentes primarias de información, hecho que consideramos necesario a la hora de plantear una propuesta pedagógica, pues carecer de un acercamiento primario sería buscar soluciones sin el conocimiento contextual de quienes se ven afectados.

En esta misma línea, se hará uso de entrevistas de carácter abierta, las cuales se efectuarán a docentes, con el fin de caracterizar de mejor manera el contexto educativo chileno y las dificultades al momento de una implementación interdisciplinaria, información que no podría ser recabada correctamente a través de una revisión bibliográfica oficial, a la vez que no se ha encontrado investigaciones con el tema específico planteado entre lenguaje e historia en el contexto chileno. Para esto, también nos apoyaremos en la flexibilidad que entrega este tipo de entrevistas, y así recibir una visión más amplia del entrevistado, sin enmarcarse de manera rígida en las preguntas propuestas, las cuales podrían dejar de lado ciertos temas relacionados al trabajo investigativo.

## **Alcance de la investigación**

Debido a la poca o nula investigación existente acerca de la interdisciplinariedad educativa entre lenguaje e historia en Chile, es que el principal alcance que tomaremos para esta investigación corresponde al de tipo exploratorio, pues, basándonos en la definición entregada por Hernández (2014), este tipo se enfoca en la investigación de temas poco estudiados o novedosos, por lo cual buscamos generar un aporte investigativo que sirva en la apertura de más investigaciones sobre el tema tratado.

Aun así, la investigación no será completamente bajo este tipo investigativo, pues también tendrá un carácter explicativo, el cual considera causalidades de eventos o fenómenos sociales (Hernández, 2014), los cuales serían, en este caso, las variables de interdisciplinariedad y escuela, pudiendo así enfocarnos en “por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables” (Hernández, 2014 p.131).

## **Método de análisis de contenido**

Para este trabajo investigativo usaremos como opción metodológica el análisis de contenido, pues nos posibilita la utilización de distintos tipos bibliográficos, incluyendo los testimoniales, dando una mejor comprensión de “La complejidad de la realidad social que estamos interesados en estudiar, en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (Ruiz, 2004 p. 46), integrando un nivel analítico previo al interpretativo.

Este nivel analítico es posible tras un ordenamiento, a partir de distintos criterios, de la información recabada, mientras que el nivel interpretativo consiste en la propia capacidad de quien investiga de entregarle un sentido nuevo a la información antes ordenada.

La bibliografía recabada fue extraída de distintos buscadores académicos, a lo que se suman textos gubernamentales referidos al currículo, extraídos de las webs oficiales correspondientes al Ministerio de educación, todo con el fin de determinar el objeto de análisis, es decir, lo que se quiere investigar, siendo en este caso nuestro objeto de análisis las potencialidades de una implementación interdisciplinaria entre historia y literatura.

Como fue nombrado con anterioridad, este proceso analítico solo es posible tras un ordenamiento de la información recabada, siendo una primera categorización de las fuentes utilizadas, la correspondiente a documentos curriculares oficiales, para reconocer los posibles

espacios y las propuestas oficiales relacionados a un trabajo interdisciplinario, mientras que la segunda categoría corresponde a las fuentes secundarias, centradas en el análisis de las potencialidades que nos entregaría un trabajo interdisciplinario y al análisis crítico de los documentos dentro de la primera categorización

Documentos curriculares para la enseñanza de los ramos Historia, Geografía y Ciencias sociales y Lengua y Literatura:

Objetivo Específico	Documento analizado
Reconocer potencialidades de una educación interdisciplinaria en el contexto educativo escolar	Bases Curriculares (2015)
	Marco curricular (2009)
	Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (2019)
Caracterizar la complementariedad entre la literatura y el estudio de la historia mediante la integración curricular	Guía didáctica del docente de Historia, Geografía y Ciencias sociales 1° y 2° Medio
	Guía didáctica del docente de Lengua y Literatura 1° y 2° Medio
	Programa de Estudio Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° y 2° Medio (2020)
	Programa de Estudio Lengua y Literatura 1° y 2° Medio (2020)

Fuentes secundarias de análisis interdisciplinario:

-Beane, J (2010). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. España. Ed. Morata

Cap. I: *Una clase especial de unidad*. (p. 21-39)

-Lenoir, Y. (2013). *Interdiscipliniedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización*". Revista Interdisciplina Vol. I, N° 1 (p. 51-86)

-Políticas para el desarrollo del curriculum. Reflexiones y propuestas (2018) Ministerio de educación:

Flórez, T. Cap 12 “*Repensar la evaluación a gran escala en función de una formación integral: análisis crítico de los sistemas vigentes y posibles caminos alternativos*”

-Reveduc N°376 (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Pérez, M. (ed.)

-Mancilla, E. et al (2018) *Análisis del desarrollo curricular. Un aporte a las experiencias de aprendizaje*. Ministerio de educación

Sumado a la bibliografía mencionada, se incluirá la realización de entrevistas con el fin de recolectar datos subjetivos y experiencias personales de docentes y estudiantes, las cuales serán de carácter formalizado, pues, basándonos en las definiciones de Sabino (1992), consideramos que un listado fijo de preguntas nos permite recabar de mejor manera la información necesaria para nuestra investigación, lo cual no significa que la información recabada sea perjudicialmente limitada, pues estas permiten respuestas amplias que entreguen gran cantidad de información.

Entrevista efectuada a docentes de Historia, Geografía y Ciencias sociales:

<b>Datos del/la entrevistado/a</b>	Nombre: Sexo: Edad: Formación: Años de ejercicio docente en escuelas: Establecimiento en el que trabaja actualmente: Años de ejercicio docente en el establecimiento actual:	
<b>Objetivo Específico</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Posibles preguntas derivadas</b>
Reconocer potencialidades de una educación interdisciplinaria	¿Cuál es tu motivación en el diseño y/o implementación de didácticas interdisciplinarias?	

en el contexto educativo escolar	Cuéntanos acerca de una experiencia implementando una didáctica interdisciplinaria en el aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuánto tiempo llevo a cabo el diseño y posterior implementación?</li> <li>- ¿Cuántos docentes participaron?</li> <li>- ¿Crees que es un trabajo que puede llevarse a cabo de manera independiente, o se necesita el trabajo en conjunto de varios docentes?</li> </ul>
	¿Considera que estas experiencias han sido beneficiosas para el estudiantado? ¿Cómo y por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al momento del diseño, ¿participaron estudiantes?</li> <li>- ¿Existió resistencia por parte del estudiantado durante la implementación?</li> </ul>
	¿Crees que la implementación de una didáctica interdisciplinaria ayudaría a promover un pensamiento crítico? ¿Cómo y por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Consideras que las bases curriculares promueven de manera efectiva el pensamiento crítico?</li> <li>- ¿Cuál crees tú que es la importancia de que fortalezca el desarrollo del pensamiento crítico en historia?</li> </ul>
Caracterizar la complementariedad entre la literatura y el estudio de la historia mediante la integración curricular	¿Cuáles crees tú que son los aportes de implementar didácticas interdisciplinarias entre lenguaje e historia?	- ¿Crees que estos aportes son tomados en consideración de manera efectiva en las bases curriculares de la enseñanza media?
Analizar las dificultades a las que se enfrenta el profesorado al momento de implementar didácticas interdisciplinarias en el contexto áulico chileno.	¿Qué dificultades encontraste al momento de la implementación por parte del establecimiento?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Fue necesario replantear la implementación o pudieron sobrellevar estas dificultades? ¿Cómo?</li> <li>- ¿Crees que estas dificultades se debieron al tipo de establecimiento, o que son un factor común en las escuelas chilenas?</li> </ul>
	¿Cuáles crees tú que son las condiciones ideales que debe proporcionar un establecimiento para llevar a cabo una implementación de didácticas interdisciplinarias?	- ¿Sabes de establecimientos con estas condiciones?
	¿Hay algo que te gustaría agregar?	

Estas entrevistas se realizarán a docentes de Historia, Geografía y Ciencias sociales, para una recolección empírica de información relacionada a la implementación de didácticas metodológicas en el aula y las problemáticas a las que se enfrentan.

La realización de entrevistas corresponderá exclusivamente a docentes, y buscará contemplar distintas realidades, buscando tanto similitudes como diferencias en cada contexto, abarcando distintos tipos de establecimientos y en distintas comunas de la Región Metropolitana. Así, se contará con un total de tres entrevistas a realizar, correspondiéndose una a un docente de establecimientos particulares, otra a un docente de establecimientos municipales y una última a un docente en establecimientos particular subvencionados.

Sintetizando, la bibliografía abarcada para el corpus de nuestro trabajo investigativo se basa en tres ejes: una primera parte teórica, que nos permite un acercamiento a las bases epistemológicas de los conceptos de interdisciplinariedad y currículo integrado, su análisis y justificación para una propuesta metodológica; para a continuación analizar las bases curriculares y las propuestas de su implementación por parte de organismos oficiales, es decir, desde el Ministerio de educación; y el análisis e interpretación de las entrevistas, las cuales nos entregarán una visión crítica del segundo eje, siendo esta información contextualizada, al ser de primera fuente.

### **Limitaciones y dificultades de la investigación**

La investigación realizada se encuentra en el contexto de la pandemia mundial que nos afecta desde el año 2020, por lo que esta se basará principalmente en información bibliográfica, descartando la posibilidad de un trabajo investigativo dentro del aula como lo es la observación como técnica de acercamiento contextual, la cual sería indispensable si pretendiéramos aplicar la una propuesta metodológica, haciendo parte, también, sus resultados como fuente de información.

Por otro lado, la falta de bibliografía que aborde la interdisciplinariedad entre las áreas de historia y literatura, tanto chilena como de habla hispana, limita el acceso a información de carácter empírico y contextualizado, por lo que se hace uso de bibliografía, en su mayoría, de carácter teórico.

## **Interdisciplinariedad en la enseñanza de la historia**

### **Potencialidades, desafíos e implementación**

#### **Análisis de nudos temáticos**

A continuación, se realizará el análisis de tres nudos problemáticos, siendo el primero referido a las potencialidades de la interdisciplinariedad y su implementación a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, para luego analizar los desafíos a los que se enfrentan los docentes al momento de planificar e implementar metodologías interdisciplinarias, finalizando con el análisis de la interdisciplinariedad entre historia y literatura y su ausencia en el currículo nacional.

Todo esto se hará en base al análisis de fuentes de información oficiales de parte del Ministerio de Educación, como también de entrevistas, las cuales nos sirven como fuente de información de carácter empírica, a lo que se suma lo expuesto en el apartado del Marco Teórico, con el fin de triangular la información recabada.

#### **Potencialidades de la interdisciplinariedad y su implementación mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos**

Considerando la definición de Educación Media, por parte de la Ley General de Educación, en su artículo 30, podemos apreciar que señala que en aquellos cursos se debe “procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad” (Bases curriculares, p16), todo lo cual podemos situarlo de manera clara en lo que Beane llama el currículo integrado.

Es así como reconocemos que, en las Bases Curriculares, se apela de manera fundamental a una educación interdisciplinaria e integrada, mediante el Aprendizaje Basado en Proyecto, para lo cual existe un documento oficial del MINEDUC, llamado *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos*, el cual nos señala las bases del ABP, así como recomendaciones para una mejor implementación en los establecimientos.

De hecho, podemos observar que, dentro de las Bases Curriculares, al referirse a la definición de aprendizaje, se nos señala que este “se entiende como un proceso dinámico en el cual los estudiantes desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada (...) [esperándose] que el aprendizaje trascienda la etapa escolar, se proyecte y se siga

desarrollando a lo largo de la vida” (manual abp, pp6), para lo cual se considera como metodología fundamental el Aprendizaje Basado en Proyecto (ABP), el cual considera una educación interdisciplinaria, pues para la generación de un proyecto es necesaria una visión multidimensional.

En este documento, se define el ABP como una metodología que

“promueve que los alumnos organicen, durante un periodo extendido de tiempo, en torno a un objetivo basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad -normalmente surgida desde sus propias inquietudes- que pueden abordar desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, fomentando la interdisciplinaria” (manual abp 11),

lo cual va de la mano con las Bases Curriculares, las cuales “promueven la interdisciplinaria, es decir, la interrelación entre diversas disciplinas en función de un objetivo común”. (manual abp 6)

Con todo esto, lo que queremos señalar es que, desde el currículo oficial, entregado por el Ministerio de Educación, se nos presenta la interdisciplinaria como parte esencial de la educación, señalándola incluso en la definición de la misma, promoviendo, a su vez, una metodología que abarque la integración curricular de diversas asignaturas, como lo es el Aprendizaje Basado en Proyectos, metodología que, ha sido abrazada oficialmente por el currículo de 3ro y 4to medio, y ha sido implementada paulatinamente en niveles anteriores, existiendo un desafío de extenderla hasta 1ro básico.

Uno de los aspectos a reconocer del Aprendizaje Basado en Proyectos es que no centra su enfoque únicamente en la adquisición de contenido, sino que busca integrar de manera efectiva distintas habilidades, mediante un mayor compromiso en la relación estudiante-aprendizaje, pues, entre uno de los elementos tratados en el Aprendizaje Basado en Proyectos, se encuentra la posibilidad de elección por parte del estudiantado, ya sea del mismo proyecto, o de la metodología para llevarlo a cabo, pues “tener voz en un proyecto crea sentido de pertenencia en los estudiantes; les importa más el proyecto y trabajan más duro” (manual 14)

Este compromiso por parte del estudiante hacia su proceso de aprendizaje es algo que nos señala también nuestro entrevistado 1, quien nos señala que el Aprendizaje Basado en Proyectos “permite plantear que la educación es un proceso constante, no solo de escuela (...);

por ejemplo, es muy enriquecedor cuando un estudiante propone hacer un proyecto de peluquería y trae sus propias ideas; o cuando proponen un huerto” (anexo 1, p6), lo que nos da a entender, primeramente, que este planteamiento no solo refleja de manera efectiva la teoría y la práctica, sino que nos acerca hacia el concepto de currículo integrado, propuesto por Beane, pues elimina la frontera entre escuela y realidad a la hora de generar conocimiento, preparándolos para su desempeño en la vida real, haciendo uso efectivo de los conocimientos entregados en el espacio educativo oficial que es la escuela.

Para una efectiva integración del proceso educativo más allá de la escuela, es que se debe reconocer como válido todo tipo de conocimiento y habilidad, propiciando la escuela una guía de diversos conocimientos, y no la reducción de ciertas asignaturas como único conocimiento válido, pues esta manera de parcelar el conocimiento genera una incapacidad a la hora de trabajar interdisciplinariamente, situación que nuestro entrevistado 1 relata en base a su experiencia con uno de sus estudiantes:

“tengo un estudiante que todavía no sale de cuarto, y él tiene un negocio en donde arregla celulares, entonces tiene habilidades motrices, sabe la mecánica del celular, todas cosas que yo no sé, y ese conocimiento que él tiene es tan válido como el que yo tengo en historia, en donde uno no prevalece sobre el otro; esa validación es lo que me lleva a trabajar de manera interdisciplinaria” (anexo 1, p1)

Con estos antecedentes podemos identificar, entre las potencialidades de la interdisciplinariedad al momento de generar un aprendizaje de manera más efectiva, la integración de conocimientos, ya no solamente entre asignaturas, sino también de los conocimientos cotidianos vistos fuera del espacio escolar; siendo el Aprendizaje Basado en Proyectos una metodología que busca, también, sortear esta segregación, llevando a cabo proyectos seleccionados por el estudiantado, mancomunando sus propios conocimientos con los que el o la docente le facilita a lo largo del proceso.

La necesidad de generar conocimientos que ayuden a la autonomía del estudiantado más allá de la escuela -factor declarado de importancia por las mismas Bases Curriculares y la

Ley General de Educación-, se complementa con la adquisición de habilidades, en donde podemos reconocer la toma de decisiones como una habilidad.

Es en este sentido que podemos apreciar, según el testimonio de nuestro entrevistado 2, que el Aprendizaje Basado en Proyecto es capaz de mancomunar una gran cantidad de habilidades, puesto que en un solo proyecto se puede trabajar “el trabajo colectivo, la comunicación, la expresión oral, la presentación, el revisar videos, el revisar cápsulas, editar videos, audio, traducir, un montón de habilidades que enriquecen el proceso de los chiquillos” (anexo 2, p4).

Por su parte, nuestro entrevistado 3 nos señala otro factor importante en el trabajo con habilidades, y es el grado de complejidad de los mismos, señalando que un trabajo interdisciplinario, por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos, “estimula más las habilidades de orden superior, que tienen que ver con la reflexión, con poder producir (...), con el tema de la creatividad, con el tema de la reflexión, con el tema de la metacognición” (anexo 3, p3), con lo cual, nuevamente, no solo se logra la adquisición de contenidos, sino habilidades necesarias para el cotidiano de sus realidades, siendo indispensable estas últimas, pues, por ejemplo, la metacognición nos permite que el estudiantado aprenda el cómo aprendió o solucionó determinado problema mediante distintas perspectivas, situación a la que se verá enfrentado en la realidad, al ser esta de carácter holístico.

Son estas habilidades de orden superior las que se propone, de manera oficial, abordar mediante la interdisciplinariedad por parte de las Bases Curriculares, estipulándose tres habilidades esenciales:

“A. Conocer diversas formas de responder las preguntas sobre el sentido de la existencia y la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.

B. Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.

C. Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad.” (manual, p 5)

Y es que esta interdisciplinariedad “permite fortalecer conocimientos y habilidades de pensamiento complejo que faculten la comprensión profunda de ellos” (manual p6), para lo cual se alienta a los y las docentes abordarla mediante la Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos.

A su vez, en *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos*, se nos señala que, dentro de una actualización curricular, es necesario considerar distintas habilidades, las llamadas *Habilidades para el s.XXI*, las cuales corresponden a formas de pensar, incluyendo la creatividad, innovación, pensamiento crítico y metacognición, siendo varias tratadas hasta el momento, al menos en los testimonios por parte de nuestros entrevistados.

Es esta necesidad de abordar una diversidad de habilidades para un mejor desarrollo por parte del estudiantado en donde podemos apreciar una potencialidad de la interdisciplinariedad, abordada mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, pues esta metodología considera esta diversidad de habilidades, pudiendo abarcarlas en un proyecto, incluyendo, también, las habilidades con un grado mayor de complejidad.

Es en este aspecto que podemos apreciar en *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos* una serie de recomendaciones para llevar a cabo un proyecto de manera adecuada (ver anexo 4), así como también elementos para evaluar la implementación del mismo.

Entre los aspectos a tomar en consideración, apreciamos, y nuevamente reconociendo la importancia de la autonomía por parte del estudiantado, que estos deben tener “oportunidades para tomar responsabilidades significativas y trabajar lo más independientemente del profesor como sea apropiado hacerlo, pero de manera guiada” (manual p27), con lo cual ahora se aborda, también, el rol del docente, que consiste en guiar el proceso educativo.

Este rol del docente es abordado por nuestro entrevistado 3, quien señala la importancia de una guía, validando las capacidades del estudiantado, pues si se “adopta un sentido paternalista o maternalista y [se] le enseña al estudiante desde un lugar de jerarquía (...), siempre viéndolo casi como una persona con inteligencia inferior, por más bien intencionado que esté, [el o la docente] siempre educa para la servidumbre” (anexo 3 p4), lo cual significaría una contradicción frente a la validación de conocimientos de los estudiantes, y la pérdida en la búsqueda de promover el desarrollo de habilidades, en especial las más complejas.

Los elementos necesarios para un proyecto exitoso incluyen una pregunta o problema central, indagación sostenida, autenticidad, voz y elección del estudiante, metacognición,

crítica y revisión, y, finalmente un producto público; con lo cual podemos apreciar, en base a la crítica y la metacognición, que un proyecto bien implementado contribuye en el desarrollo de un pensamiento crítico, lo cual también responde al carácter que tome el proyecto, pues este debe responder a un problema real o a una necesidad, con un grado de complejidad que le entregue un desafío al estudiantado, todo lo cual justificaría la participación y conexión de distintos saberes y disciplinas. (manual p. 30)

Nuestros entrevistados consideran a la interdisciplinariedad como una forma de desarrollar el pensamiento crítico y, al haberla trabajado todos por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos, podemos reconocer la importancia que se le entrega a esta metodología al momento de generar pensamiento crítico en el estudiantado.

Revisemos las distintas visiones en torno al pensamiento crítico por parte de nuestros entrevistados, quienes consideran este factor como otra potencialidad de la interdisciplinariedad:

Nuestro entrevistado 1, al referirse al pensamiento crítico, nos señala que “cuando el estudiante se reconoce en torno a sus habilidades e intereses, le va a fluir mucho más el conocimiento de asignaturas, pues tiene que reconocer el abanico de posibilidades que tiene” (anexo 1, p8), lo cual vuelve a conectarse con la autonomía de la cual hablamos anteriormente, pues es esta capacidad de tomar sus propias decisiones, analizar las posibilidades y reconocer el porqué del proyecto a realizar, es que podemos señalar un desarrollo en el pensamiento crítico del estudiantado.

Esto es señalado posteriormente, pues nuestro entrevistado 1 se refiere a esta toma de decisiones como un desafío, siendo este “desafío constante [el que] lo lleva a pensar y a conflictuar (...), a razonar de una manera distinta, en donde no basta con llegar a un resultado, sino entender cómo y por qué llegó a ese resultado (...), todo lo cual le va permitiendo el desarrollo de un pensamiento más complejo, más crítico” (anexo 1, p8).

Este tipo de metodologías genera un quiebre con la estructura tradicional educativa, en donde es posible apreciar en reiteradas ocasiones, el traspaso de contenidos mediante la copia de los mismos en el cuaderno, siendo más un ejercicio de transcripción que de desarrollo cognitivo.

Finalmente, nuestro entrevistado 1 nos señala que

Muchas veces los chiquillos están acostumbrados a que se les den las cosas hechas e inamovibles, y cuando uno les cambia ese paradigma se les va generando el pensamiento crítico, en donde van entendiendo que las ideas van cambiando, o las tecnologías, y así todo en el entorno va variando, a la vez que existen cosas que no lo hacen, pero lo importante es entender el porqué de todas esas cosas, y no quedarse con que el mundo es así y no cambia. (anexo 1,p9)

Siguiendo con la idea de esta conexión entre aprendizaje y realidad, es que nuestro entrevistado 2 nos señala que

El pensamiento crítico evidentemente se desarrolla más cuando tú incentivas a los chiquillos a que puedan investigar y que puedan estar conscientes de la realidad y también potenciar temas que tu sientes que les interesan (...). Cuando uno está monitoreando los trabajos, uno va incentivando el desarrollo de este pensamiento crítico en los chiquillos, ya sea en las fuentes que escogen, en las preguntas que hacen, en cómo presentan, en cómo investigan, y cómo van desarrollando a lo largo de este proceso estos proyectos. (anexo 2, p5)

Lo cual reafirma el rol del docente como guía, pudiéndole entregar las herramientas necesarias al estudiantado para desarrollar el pensamiento crítico, siempre desde una distancia que les permita desarrollarlo en base a la autonomía.

Finalmente, nuestro entrevistado 3, continuando con la necesidad de reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje como forma de desarrollar el pensamiento crítico, es decir, a la metacognición llevada a cabo dentro del proceso, nos señala que “un buen diseño didáctico debe incluir reflexión de los estudiantes respecto de su propio proceso, respecto a su propio aprendizaje” (anexo 3, p5)

Es con todo lo anteriormente expuesto, que podemos identificar al Aprendizaje Basado en Proyectos como una metodología que aborda todas las potencialidades entregadas por la interdisciplinariedad, incluyendo el desarrollo de diversas habilidades, un acercamiento entre la realidad y los conocimientos abordados en el establecimiento, la unión de distintas áreas del conocimiento, entre otras.

**Dificultades de la implementación interdisciplinaria: Necesidad de un cambio de paradigma en la educación chilena**

Habiendo analizado, en el apartado anterior, los beneficios que conlleva la interdisciplinariedad, en especial bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, quisiéramos ahora centrarnos en las dificultades de su implementación, para lo cual nos basaremos principalmente en los testimonios entregados por nuestros entrevistados.

La dificultad en la que más se hace énfasis, es en la falta de tiempo, situación que incluso puede visibilizarse al revisar las recomendaciones para implementar un proyecto, por parte del MINEDUC, pues en *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos*, se nos señala que “si la asignatura es de 2 horas a la semana, se recomienda incorporar un proyecto acotado, o bien abordar toda una unidad de aprendizaje mediante esta metodología” (manual, p31), lo cual nos deja en claro que no todas las asignaturas tienen los mismos medios al momento de implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos, aunque esta situación no es exclusiva de las asignaturas con menos horas semanales.

También, en el texto *Tres experiencias educativas: Un aporte para la reflexión curricular*, elaborado por el Ministerio de Educación, se entregan evidencias de las distintas dificultades que enfrentan las y los docentes, siendo, también, una de estas la carencia de tiempo suficiente:

Los y las docentes plantean que existe poco tiempo para desarrollar los procesos de planificación, todo es sobre la marcha, a pesar del 70-30 el tiempo no alcanza (...) Si bien en las comunidades educativas, existen espacios en que las y los docentes pueden diseñar sus planificaciones, en la realidad, estos espacios no se implementan, ni son suficientes para realizar un análisis del logro de los aprendizajes de las y los estudiantes. (experiencias, p23)

De lo expuesto podemos reconocer dos problemáticas: la falta de tiempo no necesariamente responde a la cantidad de horas semanales de cada asignatura, sino al tiempo no lectivo que posee el profesorado, el cual resulta insuficiente, tanto para la planificación de proyectos como para el análisis de su ejecución; por otro lado, podemos reconocer que la existencia de planificaciones no garantiza el espacio para llevarlas a cabo, situación que responde a las condiciones de cada establecimiento y en la cual profundizaremos más adelante.

En cuanto a la falta de tiempo no lectivo, el texto *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos*, en su apartado de orientaciones para la implementación de proyectos, señala que es necesario “propiciar espacios de reflexión que permitan reconocer en el trabajo colaborativo una oportunidad para mejorar la gestión de tiempo y recursos” (p.5), es decir, un proyecto

requiere el tiempo necesario para no solo su planificación, sino su análisis posterior, buscando mejorar distintos aspectos, con el fin de generar mejores implementaciones futuras.

Así también lo demuestra el análisis expuesto en el texto *Tres experiencias educativas*, pues en base a los testimonios de distintos docentes, se visibiliza la problemática referida al tiempo utilizado, señalándonos que

“la gestión inadecuada del recurso tiempo no impulsa el desarrollo profesional, pues no se generan espacios suficientes de trabajo pedagógico, colaborativo, reflexión acerca de políticas educativas, gestión y desarrollo curricular, entre otros temas; dejando en segundo plano la conducción y acompañamiento efectivo, estratégico y con una meta común del establecimiento educacional” (experiencias 28)

En cuanto a nuestros entrevistados, estos también coinciden con la necesidad de mayor tiempo de planificación y análisis, proponiendo nuestro entrevistado 1 que el tiempo lectivo debe ocupar el 50%, teniendo un 50% para lo antes mencionado (entrevistado 1 p.4), a lo que nuestro entrevistado 3 complementa en un buen uso de ese 50% no lectivo, pues alega que en “Chile se pasa mucho tiempo en reuniones administrativas, que son informativas, más bien” (entrevistado 3, p7).

Este último, nos señala la importancia de un buen manejo del tiempo, apelando a que para que este sea utilizado de la manera correcta, los espacios no lectivos deben estar centrados en promover mejoras al momento del aprendizaje del estudiantado, secundando la importancia de reuniones informativas, puesto que si el tiempo utilizado “no va a tener un impacto en los estudiantes, entonces mejor que no exista, porque [el recurso tiempo] es escaso” (entrevistado 2, p7), centrando ya no solamente la carencia de tiempo como una problemática, sino también el mal uso del mismo.

El correcto uso del tiempo responde, también, al propio proyecto del establecimiento, pues nuestro entrevistado 2, reconoce haber tenido una implementación interdisciplinaria fracasada, puesto que el establecimiento no poseía un proyecto claro ni metodologías que lo respaldaran, al punto de no volver a repetir una implementación de ese tipo (entrevistado 2, p.2).

Esta situación se dio en un establecimiento de carácter municipal, los cuales se enfrentan constantemente a la necesidad de un buen resultado en pruebas estandarizadas, pues de lo contrario corren el riesgo de ser cerrados.

Es entendiendo este tipo de contextos educativos que reconocemos una nueva problemática, relacionada a la falta de proyectos educativos interdisciplinarios, y es que la educación de dichos establecimientos se centra en los contenidos de pruebas estandarizadas

como el SIMCE, para lo cual “reducen a temprana edad la multidimensionalidad del desarrollo de los sujetos y, por tanto, bajan significativamente la calidad de la educación, entendida esta desde una perspectiva de integralidad” (diagnóstico, p7).

La supeditación a este tipo de pruebas estandarizadas limita la aplicación de nuevas metodologías, a la vez que individualiza las asignaturas y, así mismo, la labor docente, puesto que no existe un trabajo en conjunto entre docentes, los cuales implementan se ven impedidos de problematizar los objetivos tratados en el currículo oficial.

Es importante señalar que en el texto *Metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos*, el tema del trabajo en conjunto por parte de los docentes es considerado esencial para una correcta ejecución del proyecto, debiendo “realizar una planificación conjunta con el o los otros docentes y solicitar a su jefe técnico o director un tiempo adecuado para ello” (manual, p31), lo cual no se condice con la realidad expuesta por los docentes, quienes alegan falta de tiempo, la inexistencia de proyectos educativos por parte de los establecimientos, y la desconexión del trabajo realizado entre docentes.

Así, en establecimientos en los que no existe un proyecto educativo interdisciplinario, los espacios en los que estos se hacen presentes se limitan a fechas conmemorativas, como lo son las fiestas patrias, el día de la mujer, el combate naval de Iquique, entre otros; en donde se trabajan elementos puntuales y que pueden considerarse interdisciplinarios, aunque no generen mayor trascendencia, a la vez que tampoco exploran metodologías menos tradicionales (entrevistado 1, p3)

Sumado a este tipo de situaciones, se debe tener en consideración que esta falta de comunicación entre docentes posee como tercer factor, junto con la falta de tiempo y proyectos educativos, la carencia formativa que les permita trabajar en conjunto distintos proyectos interdisciplinarios.

Esta situación nos la relata nuestro entrevistado 2, quien, a pesar de trabajar en un establecimiento que sí posee un proyecto educativo de Aprendizaje Basado en Proyectos, señala que “colegas nuevos que venían llegando sentían que perdían las horas cuando uno les entregaba el proyecto. Por ejemplo, con naturales estaban revisando cosas de naturales, y llevarle historia los descolocaba” (entrevistado 2, p2), demostrando una oposición por parte de los mismos docentes, quienes desconocen una manera de trabajar que no responda al carácter tradicional.

Por su parte, existen establecimientos que se vieron forzados a trabajar de manera interdisciplinaria, debido a la crisis sanitaria acaecida durante el año 2020, debiendo subsanar durante el mismo año escolar todas estas problemáticas, buscando alternativas que acogieran las necesidades surgidas por parte del estudiantado.

Esta es la realidad expuesta por nuestro entrevistado 3, quien trabaja en un establecimiento municipal, con estudiantes de bajos recursos, quienes se vieron enfrentados a la crisis sanitaria sin tener los recursos necesarios, tales como el acceso a internet, por lo que una de las soluciones dadas fue el trabajo interdisciplinario, con el fin de paliar, en cierta medida, las dificultades de acceso a internet, disminuyendo así la cantidad de horas de clases.

Entre las problemáticas relacionadas a la formación de los docentes, se señala “un paradigma en donde el profesor es celoso de su material, de su instrumento, de su método, y somos bastante reacios a ser observados” (entrevistado 3, p1), siendo esta última situación relacionada a las constantes evaluaciones a las que se ven enfrentados los docentes.

A pesar de esto, es enfático en señalar esta situación como una problemática multi causal, pues comprende que, sumado a la falta de formación docente, existen las problemáticas antes mencionadas, referidas al tiempo y proyectos educativos.

No solo tiene que ver con nosotros, sino con los diseños que elaboran los propios establecimientos, pero en general la clase no es pública ni tampoco lo que uno hace, entonces esto de, de pronto tener que, en este contexto, pasar a planificar con otros colegas, pasar a diseñar instrumentos con otros colegas, y bueno, nosotros estamos trabajando por proyectos o con perspectivas más largas, y creo que nos fuimos sumando a esto de a poco, o sea, hubo algún desfase, siempre en todas las culturas institucionales tienes que hay cierta resistencia a los cambios. La mayoría de los docentes preferiría seguir haciendo la clase, o al menos en su momento, preferían seguir haciendo la clase que venían haciendo hace mucho tiempo, en lugar de tener que cambiar. (entrevistado 3, p1)

Este tipo de problemáticas son también referidas en *Tres experiencias educativas*, puesto que se observa “la falta de comunicación laboral, [y que] no se articula ni se trabaja de manera integrada” (experiencias, p23) como una de sus debilidades, a pesar de que reconocen que “cuando se han planificado actividades conjuntas, se logra mejor disposición y aprendizaje en los y las estudiantes” (experiencias, p33)

Nuevamente nos vemos enfrentados a un paradigma educativo contrario al trabajo interdisciplinario, a pesar de reconocer sus fortalezas, manteniendo la estructura tradicional que aísla las distintas asignaturas, así como también a los docentes que las imparten, quienes “desconocen qué es lo que sus pares están realizando en sus respectivas clases, [a la vez que]

no existen espacios en que puedan compartir qué experiencias de aprendizaje despiertan más interés en las y los estudiantes” (experiencias, p54)

Es importante recordar que el currículo nacional reconoce el desarrollo integral como uno de sus objetivos, por lo cual este tipo de problemáticas deben ser abordadas por el mismo, tanto en los contenidos como en las metodologías, para que el trabajo cotidiano del profesorado encuentre una base en el mismo.

El problema surge cuando los docentes desconocen el currículo nacional, al “no considerar las Bases Curriculares como documento oficial al momento de planificar, sino más bien, esperan los textos escolares, para planificar su trabajo” (experiencias, p20), lo cual, puede asociarse al rendimiento que deben hacia pruebas estandarizadas como el SIMCE, recurriendo a los contenidos que son evaluados en este tipo de pruebas, los cuales, a su vez, requieren gran cantidad de tiempo, por la extensión que refieren, por lo que esta situación no necesariamente significa una carencia en la formación de los docentes, sino más bien una desconexión entre el currículo y la realidad a la que se ven enfrentados los establecimientos.

De hecho, “se observa que las y los docentes dominan los contenidos disciplinares, pero no los reconocen en el actual currículum nacional” (experiencias, p.20), lo cual se debe a esta desconexión antes mencionada, en donde no se refleja la realidad de los estudiantes, lo cual, señalan, “impide motivar y atraer a las y los estudiantes a ser protagonistas de su formación” (experiencias, p.20).

La desconexión entre el currículo nacional y la realidad de los estudiantes se agudiza cuando nos referimos a contextos vulnerables, ya que no se toman en consideración contextos en que la prioridad de los estudiantes no concuerda con el estudio, sino más bien responde a las necesidades económicas en las que se desenvuelven, debiendo, muchas veces, trabajar a temprana edad.

Es en estos contextos que los docentes señalan una “necesidad de priorizar en atender las necesidades emocionales de los y las estudiantes, relegando a un segundo plano la cobertura curricular” (experiencias, p.21), demostrando que el currículo nacional invisibiliza factores que no pueden ser medidos en pruebas estandarizadas, a pesar de ser indispensables para crear un entorno educativo favorable.

Por estos motivos, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios, más que una metodología que genere nuevas alternativas educativas y mejore la calidad de las clases para los docentes, se convierte en “un trabajo desafiante, sistemático, que requiere el apoyo entre pares, [con el fin de] analizar el currículum para encontrar objetivos comunes e integrales” (experiencias, p.49).

La suma de las problemáticas tratadas hasta ahora, generan un descontento por parte de los docentes, quienes apelan a la falta de condiciones laborales y de organización del trabajo docente, lo cual tiene “alto impacto en las condiciones de agobio laboral que viven los profesores (lo que repercute en el aprendizaje)” (diagnóstico, p.10).

Entre las condiciones que llevan a este agobio laboral, expresadas por los entrevistados, podemos encontrar el factor económico, puesto que la falta de recursos económicos en los establecimientos dificulta una implementación interdisciplinaria adecuada, como nos cuenta nuestro entrevistado 1, quien participó en el cambio metodológico de su establecimiento, pasando del enfoque tradicional a uno interdisciplinario.

Es en la búsqueda de mejores metodologías, nos cuenta el entrevistado 1, que el establecimiento busca implementar el “currículum integrado, pero en términos económicos no nos daban las horas suficientes, en horas pedagógicas y en equipos pedagógicos que se necesitaban para ese currículum integrado” (entrevistado 1, p.2).

Si bien plantea la necesidad de “incentivos económicos a quienes busquen innovación en la educación” (entrevistado 1, p7), también reconoce que los problemas económicos a los cuales se enfrenta la educación chilena actual son transversales, y afectan tanto a docentes como a establecimientos, situación con la que coinciden los demás entrevistados.

Entre los síntomas que podemos apreciar de esta precarización económica que viven los establecimientos, se encuentra la cantidad de estudiantes por sala, apelando a que “no debiesen haber más de 30 estudiantes en las salas” (entrevistado 1, p7), al ser necesario un acompañamiento más personalizado, para lo cual también se sugiere la participación de “un educador más un trabajador de la educación, trabajando en dupla (...), y ojalá que no sean de las mismas áreas” (entrevistado 1, p7), situación que mejoraría un trabajo interdisciplinario dentro del aula.

Así mismo, para un trabajo interdisciplinario efectivo, son necesarios espacios con los insumos necesarios, como lo son “espacios para deportes, artes escénicas o artísticas, el desarrollo de las ciencias (laboratorios)” (entrevistado 1,p7), entre otros, puesto que el estudiantado, al desenvolverse en un espacio didáctico con las implementaciones necesarias, desarrolla un mayor interés y compromiso con el proyecto planteado.

Cabe destacar que la existencia de estos espacios no garantiza una educación interdisciplinaria efectiva, puesto que depende de otros factores, tales como el propio proyecto educativo del establecimiento, existiendo establecimientos con una buena situación económica, “pero se quedan en la parcelación [de las asignaturas]. Aunque tengan laboratorios o gimnasios,

falta (...) la implementación de una metodología distinta, entonces no se le saca el provecho a lo que tienen” (entrevistado 1, p8)

Finalmente, debemos considerar dentro de las dificultades a las que se enfrentan los docentes, la propia oposición que ejercen los estudiantes, acostumbrados a metodologías tradicionales de educación.

Es importante considerar este punto, ya que, a pesar de los beneficios que puede entregar una educación interdisciplinaria, esto no significa que sea bien recibida por todo el estudiantado, existiendo incluso casos en que el choque entre una metodología tradicional y una interdisciplinaria pueda generar una mayor dificultad.

Nuestro entrevistado 1, relatando su experiencia en la aplicación de Aprendizaje Basado en Proyectos, nos señala el desafío que significa para el estudiantado el proponer, ellos mismos, un proyecto y cómo realizarlo, siendo “ellos quienes tienen que elaborar sus objetivos y metas, para cumplir y desarrollar su proyecto (...), [pero] te quedan mirando, preguntándote si no les vas a pedir nada, y no, nosotros no les pedimos nada” (entrevistado 1, p.5).

Este tipo de situaciones, conlleva, en algunos casos, que se deseche la opción de un currículo integrado, en donde los estudiantes tengan la posibilidad de influir en la toma de decisiones al momento de decidir contenidos, pues, como nos cuenta nuestro entrevistado 3, “existía ese temor de que se perdieran o no cacharan, entonces el adultocentrismo ahí opera” (entrevistado 3, p3).

Otro factor a considerar al momento de aplicar metodologías interdisciplinarias, en este caso, de Aprendizaje Basado en Proyectos, son las problemáticas socio emocionales, pues muchos de estos proyectos conllevan un trabajo en grupo, a lo cual pueden existir episodios de oposición por parte de los estudiantes.

Estas situaciones deben ser abordadas por los docentes, al ser este tipo de actitudes parte también del aprendizaje, a pesar de que no siempre se puedan subsanar, siendo estos casos en donde el docente debe poner “el foco, entre los intereses y qué le hace sentido al estudiante, con los conocimientos que uno puede llegar a desarrollar en cada uno de los procedimientos” (entrevistado 1, p6).

Situación similar nos señala nuestro entrevistado 2, quien nos relata que, refiriéndose a la disposición para trabajar de manera grupal, esta “no siempre se da, es algo que nunca pensé que iba a generar ruido, pero genera ruido (...). Además, la pandemia generó estas situaciones en donde no se podían juntar y era difícil generar estrategias que regularan este tema” (entrevistado 2, p.2)

Este tipo de oposiciones por parte del estudiantado requieren un acompañamiento constante y, dentro de lo posible, personalizado, requiriendo un mayor esfuerzo la implementación de metodologías interdisciplinarias, “y eso generalmente desmotiva a los profes” (entrevistado 2, p6).

Con esto último, nuestra intención no es dar un mensaje fatalista acerca de este tipo de implementaciones, sino señalar los desafíos a los cuales los docentes deben enfrentarse, a modo de herramienta, con el fin de poder llevar a cabo el trabajo con una mayor preparación, ideando metodologías que logren subsanar lo antes expuesto.

Es así como hemos podido evidenciar una gran cantidad de desafíos a los que se encuentra el profesorado al momento de planificar e implementar metodologías interdisciplinarias, habiendo diversas causas a este tipo de desafíos, como lo son la falta de recursos tales como el tiempo o de carácter económico, la falta de formación docente respecto a la interdisciplinariedad y, sobre todo, un cambio de paradigma en la educación chilena, al ser este último factor transversal a las demás problemáticas.

### **Ausencia de una interdisciplinariedad entre historia y género narrativo en el currículo oficial**

Habiendo analizado metodologías y dificultades en la implementación interdisciplinaria, es menester hacer un análisis acerca de la implementación de la interdisciplinariedad específica entre historia y literatura, para lo cual nos basaremos, principalmente, en las Bases Curriculares y en la *Guía didáctica del docente*.

Para esto, consideramos indispensable el recordar que, dentro de la Ley General de Educación, se reconoce la integralidad del currículo como un factor determinante en la formación de los estudiantes y, por lo tanto, como una metodología que los docentes deben considerar.

Así, analizando primeramente las bases curriculares de Lengua y Literatura, podemos apreciar que estas nos señalan que

La construcción y transmisión de las culturas, el establecimiento y mantención de las relaciones e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas no serían posibles sin la comunicación verbal. Lo que somos y el mundo en que existimos están, en importante medida, fundados en el lenguaje. (Bases, p 32)

Con lo cual podemos encontrar un primer punto de confluencia entre ambas asignaturas: la formación y transmisión de la cultura es por medio del lenguaje, siendo este transversal a las actividades humanas, a la vez que necesario en la conformación de la historia y su preservación.

Esto es todavía más claro cuando se nos señala “su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras” (bases, p33).

Así mismo, en cuanto a la lectura, se señala la necesidad de “adoptar una postura crítica [por parte de los estudiantes] sobre lo que leen y relacionarlo con distintos contextos sociales, culturales o disciplinarios” (bases, p.34), explorando un pensamiento crítico y la posibilidad de desarrollar la habilidad de identificar diversas causalidades relacionadas a un acontecimiento o idea.

Esta lectura crítica, permite reconocer “las creencias, prejuicios y estereotipos presentes en el relato, a la luz de la visión de mundo de la época en la que fue escrito y su conexión con el mundo actual” (bases, p.62), lo cual va de la mano con la conformación de un pensamiento histórico, el cual hace dialogar al pasado y el presente, bajo una postura reflexiva, jamás justificando acontecimientos por su contexto, sino comprendiéndolos bajo el mismo, pero con los valores del contexto actual.

Por su parte, las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias sociales nos señalan una visión multidisciplinaria de la asignatura, referida al diálogo entre las tres disciplinas referidas, asumiendo el rol fundamental de la perspectiva cronológica de la historia, pues es a través de esta que se logra analizar e integrar “distintas aproximaciones disciplinares para analizar la realidad social del pasado y del presente” (Bases, p.176).

Así también, “se busca desarrollar el pensamiento histórico a través de situaciones de aprendizaje que inviten a los y las estudiantes a preguntarse sobre el pasado, a conocer distintas visiones e interpretaciones y a buscar explicaciones” (Bases, p.177).

Estos planteamientos, pueden ser considerados comunes frente a la asignatura de Lengua y Literatura, al relacionarse con la transmisión de elementos culturales, así como de interpretaciones críticas acerca de los acontecimientos o ideas entregadas, reconociendo los contextos en los que acaecen, pero sin dejar de lado el diálogo con los valores actuales de la sociedad, para lo cual “se espera que sean capaces de contrastar información de distintas fuentes y extraer conclusiones, ya sea respondiendo preguntas dirigidas o formulando sus propias preguntas” (Bases, p.183)

Es importante recordar que, como vimos antes, el currículo nacional es desconocido para algunos docentes, debido a que lo consideran alejado de la realidad educativa chilena, así como que carece de elementos que aborden los intereses de los estudiantes.

Habiendo identificado algunos puntos en común entre las asignaturas de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias sociales, pasaremos a analizar las actividades señaladas en la *Guía didáctica del docente*, de Historia, Geografía y Ciencias sociales de 1ro Medio como posibles actividades interdisciplinarias junto a la asignatura de Lengua y Literatura, con el fin de encontrar propuestas interdisciplinarias que relacionen la literatura con la historia, poniéndose énfasis en el género narrativo.

Para esta labor debemos tomar en cuenta, primeramente, que al comienzo del texto se señala que: “Para enriquecer las actividades, la cápsula Trabajo interdisciplinario da recomendaciones o ideas para vincular los OA trabajados con otras disciplinas” (guía, p10), demostrando la consideración beneficiosa que se tiene del trabajo interdisciplinario, y la promoción que se hace al mismo.

Cabe destacar que los textos a analizar corresponden a la *Guía didáctica del docente*, la cual, si bien muestra los contenidos que se tratan en el texto entregado a los estudiantes, su composición es distinta, por lo que las actividades que se señalarán no necesariamente están en el texto del estudiante, así como tampoco corresponden las páginas.

Este texto se divide en dos tomos, teniendo el primero solo una actividad que se recomienda un trabajo interdisciplinario con el ramo Lengua y Literatura, la cual, enmarcada en la temática de la sociedad burguesa del s. XIX, presenta un trabajo interdisciplinario entre literatura e historia, aunque desde la perspectiva de una creación literaria, pues trata sobre escribir y dramatizar un cuento relacionado con la temática antes mencionada, dándole un mayor énfasis a la dramatización.

Esta actividad es de carácter grupal, la cual recomienda un apoyo del docente de Lengua y Literatura, consiste en:

1. Convertir el cuento en un pequeño guion, que incluya personajes y diálogos.
2. Preparar escenografía y vestuario acordes a la escena que van a representar.
3. Presentar la escena frente a su curso, o grabarla en vídeo para compartirla con sus compañeros. (guía, p30)

Como podemos apreciar, si bien la base de la actividad es referida a la creación de un cuento, la mayor parte de la misma responde al género dramático y su representación, lo cual

no coincide con el énfasis buscado en esta investigación, referido al género narrativo, por lo que consideramos que esta actividad sí presenta el énfasis con el género narrativo, pero no entrega la profundización necesaria.

En este mismo aspecto, podemos encontrar en el mismo tomo la utilización de textos del género lírico, pero estos son utilizados como bibliografía, y no se profundizan ni son utilizados en actividades, por lo que no los tendremos en consideración.

Por su parte, en el segundo tomo podemos encontrar más actividades que recomiendan un trabajo interdisciplinario con Lengua y Literatura, teniendo la primera como objetivo el “Analizar algunas expresiones literarias de pueblos originarios, valorando la diversidad cultural que existe en Chile” (guía, p68).

Para este objetivo, se presenta una leyenda Selk`nam y una Rapa Nui, además de entregar un enlace con más material relacionado, para quienes deseen profundizar más en el tema.

Parte de la actividad consiste en “crear un relato nuevo que rescate elementos de su cultura o la cultura de su localidad, fundamentando su elección” (guía, p69), lo cual está relacionado directamente con la literatura del género narrativo, fomentando, además, un carácter creativo de la misma, todo lo cual promueve un pensamiento histórico, con lo cual los estudiantes pueden reconocer su propia implicancia con la formación de la realidad y, por lo tanto, con los procesos históricos, además de validar su participación en los mismos, generando un diálogo entre el pasado y el presente.

Esta actividad está precedida por una mención hacia la importancia de la literatura en la historia, pues “las expresiones literarias de un pueblo, como sus leyendas, cuentos o poemas, son interpretaciones del mundo en que viven y mantienen viva su cultura” (guía, 68).

Las siguientes actividades que se sugiere trabajar de manera interdisciplinaria entre ambas asignaturas, tienen un factor común: no utilizan literatura del género narrativo.

Así, podemos apreciar que en una actividad se debe “analizar características de los medios de comunicación (...) [y] el impacto que tienen en la opinión pública” (guía, p75)

De igual forma, la siguiente actividad que promueve la interdisciplinaria entre ambas asignaturas, señala que los estudiantes realizan un juego de rol en el que son editores de un periódico, teniendo que considerar “los elementos propios de estos medios de comunicación y del tipo de texto que se utiliza en ellos” (guía, p141).

Por su parte, existe una actividad que propone un trabajo interdisciplinario que promueve el trabajo con más docentes, pues esta señala que “Se sugiere coordinar el trabajo de estas páginas con el profesor o profesora de Lengua y Literatura, quien puede presentarles a

sus estudiantes ejemplos de ensayos y leerlos junto con ellos” (guía, p.65), siendo esta actividad la única que explicita un trabajo conjunto entre docentes aunque, lamentablemente, no recurre al género narrativo, el cual presenta el foco de esta investigación.

Finalmente, existen dos actividades que relacionan la historia con la literatura, las cuales no explicitan un trabajo interdisciplinario, además de que esta relación entre ambas asignaturas posee un carácter optativo, pues la primera “recomienda profundizar en otras expresiones artísticas de las vanguardias (...). Algunos ejemplos a trabajar son (...): Literatura: Poeta en Nueva York (García Lorca, 1929-1930); Altazor (Huidobro, 1931); La metamorfosis (Kafka, 1912); Niebla (Unamuno, 1914)” (guía, p.54), existiendo también ejemplos de cine.

Mientras que la segunda actividad, para analizar las vanguardias artísticas, señala que los estudiantes pueden apoyarse “en obras, esculturas, murales, música o literatura” (guía, p.51), existiendo, nuevamente, una posibilidad de elegir la literatura como bibliografía para la actividad.

Es así como podemos apreciar, primeramente, la baja cantidad de actividades que requieren la mancomunidad entre el género narrativo y la historia, siendo esta solamente una, pues las demás presentan un factor optativo del mismo.

Así mismo, existe la revisión de bibliografía perteneciente al género narrativo, lo cual nos remite al uso e importancia que tiene la literatura en la historia, conformando parte de la misma, las culturas y sociedades en las que se enmarcan, aunque no se hace una profundización mayor en el uso de estas bibliografías.

Por su parte, el resto de actividades presentan una posibilidad de trabajo interdisciplinario, pero sin abordar el género narrativo, sino centrándose en la lectura y/o elaboración de textos más cercanos al ensayo.

Es en este punto que podemos argumentar que la labor docente no debe estar limitada por el uso de las actividades propuestas por el currículo nacional, existiendo la posibilidad de realizar planificaciones distintas a las presentadas en estos textos, pero, debemos recordar que, al analizar las dificultades de la implementación interdisciplinaria, se evidenció que, debido a factores como la rendición de pruebas estandarizadas, los docentes utilizan el material proveniente de estos textos.

Es por este motivo que la ausencia de actividades interdisciplinarias entre literatura narrativa e historia, su nula profundización, la inexistencia de metodologías que ayuden a su implementación -incluyendo el trabajo colaborativo entre docentes de ambas asignaturas-, puede significar que en la práctica esta mancomunidad de áreas del conocimiento no se lleve a cabo o, no se lleve a cabo correctamente.

También, cabe recalcar que los docentes que presentan el uso de los textos escolares como guía al momento de planificar, corresponden a los analizados en el texto *Tres experiencias educativas*, por lo que ahora analizaremos si los docentes entrevistados implementan, efectivamente, metodologías interdisciplinarias entre la literatura narrativa y la historia y si su implementación responde a un trabajo guiado por los textos escolares o no.

Es así como, analizando lo dicho por nuestro primer entrevistado, podemos apreciar que este, primeramente, reconoce un fomento en la lecto-escritura al trabajar interdisciplinariamente ambas asignaturas, aunque también reconoce que este fomento es transversal al mancomunar Lengua y Literatura con cualquier otra asignatura.

Por otra parte, señala que fue gracias al trabajo interdisciplinario entre ambas asignaturas que pudieron, en su establecimiento, salir

“de la parcelación de los conocimientos, entonces podríamos decir que es el puntapié inicial del trabajo que estamos desarrollando, y que los departamentos de Lenguaje e Historia lograron coordinar al resto de los equipos (...), entonces logramos demostrar que podíamos trabajar colaborativamente” (entrevistado 1, p6),

lo cual asocia a una mayor cercanía entre ambas asignaturas, lo que permite una mayor facilidad hacia un trabajo en conjunto entre las mismas.

Refiriéndose al trato que se le da a este trabajo conjunto por parte del currículo nacional, reconoce una deuda del mismo, por lo que “todo queda a la iniciativa personal de los trabajadores de la educación o del establecimiento, desde el equipo de gestión o del municipio” (entrevistado 1, p.6)

A pesar de esto, reconoce avances en el currículo nacional, el cual lentamente ha ido incorporando el trabajo interdisciplinario, aunque estos cambios tienden a ser lentos.

Como vemos, nuestro entrevistado 1, en general, nos entrega poca información acerca del trabajo interdisciplinario entre la historia y la literatura, evidenciando principalmente el beneficio hacia la lecto-escritura que entrega, pero no compartiendo metodologías o ejemplificando actividades que conjuguen estas áreas.

Esto puede deberse a que el establecimiento en el que trabaja está abocado al Aprendizaje Basado en Proyectos, en donde el trabajo interdisciplinario aúna varias asignaturas, por lo que los proyectos no tratan exclusivamente estas dos áreas.

Finalmente, podemos apreciar el reconocimiento de una deuda por parte del currículo oficial, a pesar de que en su establecimiento no utilicen estos libros escolares como guía, aludiendo a las propias motivaciones de los docentes involucrados.

Por su parte, nuestro segundo entrevistado, quien también trabaja en un establecimiento abocado al Aprendizaje Basado en Proyectos, reconoce que su única experiencia interdisciplinaria entre ambas asignaturas resultó en, bajo sus propias palabras, un fracaso, entre otros motivos, por falta del recurso tiempo.

Aún así, reconoce una afinidad entre ambas asignaturas, especialmente en el desarrollo de habilidades, entre las cuales destaca la lecto-escritura, la cual es visible en exposiciones o desarrollo de pruebas, así como también destaca el pensamiento crítico, visible en la toma de decisiones, las cuales les permiten “desarrollar un montón de situaciones que van cuestionando la realidad, y que permiten a los chiquillos también tener un cierto grado de autonomía” (entrevistado 2, p5).

En cuanto al desarrollo de actividades, si bien no explicita el tipo de actividades desarrolladas, sí nos relata que gracias a este desarrollo de habilidades sus estudiantes son capaces de abordar y relacionar temas sociales en las clases de historia y lenguaje,

“como el feminismo, migración, derechos humanos (...), entonces uno se da cuenta que efectivamente el desarrollo de habilidades o competencias de los chiquillos se genera con mayor facilidad (...), y tiene que ver con este proceso que viven los chiquillos desde pequeños” (entrevistado 2, p. 6)

Podemos observar, también, que hace referencia a una educación interdisciplinaria continua desde los primeros años de escolaridad, lo cual, responde al funcionamiento interno del establecimiento en el cual trabaja, pues utilizan el Aprendizaje Basado en Proyectos en todos sus niveles, situación que distingue al establecimiento, según nos dice nuestro invitado, de otro tipo de establecimientos, “como los Montessori (...), que son más gregarios”

En general, nuestro entrevistado no nos entrega mayor información sobre la mancomunidad de la historia y la literatura narrativa, sino, más bien, a los beneficios transversales de un trabajo relacionado al área de Lengua y Literatura, como lo son el desarrollo de la lecto-escritura y de las habilidades argumentativas, visibilizándolas en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales al momento de analizar temas sociales.

Finalmente, en cuanto a las metodologías, podemos apreciar su alusión al género dramático, al trabajar con obras de teatro, a la vez que no refiere a su presencia en el currículo, así como tampoco de los demás datos que nos entrega.

Por su parte, el entrevistado 3 sí reconoce al género narrativo al momento de referirse a la mancomunidad entre ambas asignaturas, aludiendo no solo al contenido que puede abordarse desde este trabajo conjunto, sino a habilidades como “la empatía, la tolerancia, la comprensión, darnos cuenta de que somos más hijos de nuestro tiempo que de nuestros padres” (entrevistado 3, p.8).

La empatía no tiene que ver, siento yo, con ponerte en los zapatos de otra persona, sino comprender que esa persona es única, y poder comprender a esa persona en su experiencia, y no uno, porque eso también es super egoísta, “si yo estuviera ahí”, hay que pensar desde la otra persona, desde la alteridad, y creo que ahí la literatura, aporta en esta habilidad. (entrevistado 3, p.8)

Con esto, podemos reconocer el desarrollo de un pensamiento histórico, en donde, como nos dice nuestro entrevistado, los estudiantes puedan reconocerse como sujetos históricos, comprendiendo que sus propios pensamientos y acciones se encuentran inmersos en un proceso histórico, así como también van conformándolo (entrevistado 3, p.8).

A pesar de esto, nuestro entrevistado 3 tampoco señala metodologías mediante las cuales se pueda implementar el género narrativo en la enseñanza de la historia, así como tampoco su presencia, o no, en el currículo.

En su mayoría, los entrevistados no aluden al trabajo entre historia y el género narrativo, salvo por el entrevistado 3, quien no profundiza en el tema, sino, más bien, reconoce sus potencialidades.

Otros factores en común son la falta de alusión al currículo oficial y el reconocimiento de potencialidades transversales del trabajo con la literatura en general.

Entonces, ¿por qué no vemos metodologías que aúnen la historia y el género narrativo?

Podemos aludir, primeramente, a algo tan simple como la falta de interés por parte de los docentes, priorizando otro tipo de metodologías, incluyan o no la interdisciplinariedad, así como también la constante evaluación mediante pruebas estandarizadas, lo que no les permite buscar alternativas.

Es bajo este segundo punto que podemos apreciar la necesidad de un cambio de paradigma educativo, así como también de un cambio curricular, en donde se expliciten este

tipo de metodologías en los materiales entregados a docentes, tales como la *Guía didáctica del docente*, ayudando a su implementación, así como también a suplir factores como la falta de formación a la que se pueden ver enfrentados los docentes.

Ahora bien, ahora nos surge una nueva pregunta: ¿Por qué esto no es incluido en el material entregado a los docentes?

Para responder esto, nos referiremos a lo planteado por Apple (1999) en *El libro de texto y la política cultural*.

En este texto, se nos indican cuestiones básicas a tener en consideración al momento de analizar el material curricular entregado, como el hecho de que su conformación no es azarosa, pues conlleva un trabajo previo de distintos grupos humanos, quienes poseen sus propios intereses políticos, por lo que estos materiales “no son simplemente «sistemas de transmisión» de «datos» (...) [pues] se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder” (Apple, 1999, p.110).

Si, a lo anteriormente dicho, le sumamos las pruebas estandarizadas que conforman parte de la educación chilena, y el uso prioritario que se le da a los textos escolares por parte de los docentes, para responder efectivamente a estas pruebas estandarizadas, es que podemos apreciar la gran influencia que este material posee, pues delimita, “a través de su contenido y de su forma (...), construcciones particulares de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de posibles conocimientos” (Apple, 1999, p.119).

Esto es debido a que el paradigma educativo del Chile actual responde a valores neoliberales, en donde la educación es vista como un bien de consumo, lo que valida la realización de estas pruebas, puesto que, supuestamente, generan un control de calidad del bien adquirido.

Apple, también nos menciona la presencia de elementos conservadores en los textos escolares, los cuales pueden variar según el grado de progresismo de la sociedad en la que se enmarcan, integrando elementos de carácter más progresista (Apple, 1999, p.120), todo lo cual podemos compararlo con la interdisciplinariedad, puesto que, a lo largo de los últimos años, esta ha sido reconocida en los textos aludidos, pero, como hemos podido ver, no se profundiza en la misma.

Es así como podemos afirmar que “es ingenuo considerar el currículo oficial como un conocimiento neutro” (Apple, 1999, p.110), ya que su propuesta segregadora de conocimientos responde a factores políticos que priorizan la productividad medible en pruebas estandarizadas.

Esto lo podemos apreciar, también, cuando nuestros entrevistados nos señalan dentro de las potencialidades de la interdisciplinariedad entre historia y literatura, el desarrollo de la

lecto-escritura, pues este es un elemento medible en las mismas pruebas, lo cual no significa que desvaloricemos el carácter intrínseco de su desarrollo, sino que nos llama a plantearnos sobre cómo este paradigma educativo conforma la realidad, valorando ciertas habilidades por sobre otras.

Aún así, es importante señalar que no todo “lo que se encuentra «en» los libros de texto es lo que realmente se enseña” (Apple, 1999, p.124), como puede verse en lo expuesto por nuestros entrevistados, quienes el contenido que producen y median es independiente de los textos escolares, a pesar de enmarcarse, a pesar de responder a los contenidos mínimos señalados por el currículo oficial.

Es así como esta investigación, dentro de sus objetivos, pretende hacer un llamado al desarrollo docente, el que incluya metodologías interdisciplinarias, ya que “los profesores poseen una larga historia como mediadores y transformadores de material” (Apple, 1999, p.124), llamado el cual desarrollaremos con mayor profundidad más adelante.

## Conclusiones

La intención de esta investigación fue plantear analíticamente las potencialidades y dificultades de la implementación de metodologías interdisciplinarias que aúnen la historia y el género narrativo en educación.

Se partió por reconocer las investigaciones previas acerca del tema o temas similares, ya que la especificidad del mismo nos enfrentó a una falta de bibliografía previa; junto con la caracterización de conceptos que serían fundamentales al momento de llevar a cabo esta investigación, especialmente los referidos a la propia interdisciplina y a las variantes de currículo, vinculándolos, en todos los casos, al contexto educativo nacional.

Desde una perspectiva analítica se reflexionó a partir de autores que han trabajado el currículo y/o la interdisciplinariedad de manera crítica, especialmente desde las propuestas de Beane (año), Apple (1999), Giroux (año), otro más, entre otros.

En este aspecto, es relevante considerar que para esta investigación fue necesario comprender analíticamente las críticas y propuestas realizadas al currículo, entendiéndolo como base en la labor docente, todo lo cual debió llevarse al contexto nacional actual.

Para esto, se analizaron diversas fuentes oficiales entregadas por el Ministerio de Educación, tales como las Bases Curriculares (año) o los textos escolares, todo lo cual nos presentó ideas generales acerca de las propuestas de implementación interdisciplinaria, al menos desde la teoría, así como también el reconocimiento de las actividades que mancomunan la historia con el género narrativo.

En la búsqueda de generar un conocimiento de base empírico y, a la vez contrastar la información adquirida en los textos oficiales del Ministerio de Educación, es que realizamos tres entrevistas a docentes en ejercicio, y que incluyan en su trabajo la implementación de metodologías interdisciplinarias entre Historia, Geografía y Ciencias sociales y Lengua y Literatura.

Es gracias al relato de estos docentes, que reconocemos factores no tratados desde la bibliografía oficial, tales como las diferencias sociales que enmarcan a los establecimientos, o la falta de recursos, no solo económicos, sino también de tiempo y formación, que dificultan o, incluso, imposibilitan la implementación de metodologías interdisciplinarias en el aula.

Teniendo estas tres fuentes, la teórica (proveniente desde los autores señalados), la oficial (bibliografía emanada por el Ministerio de Educación) y la empírica (a través de las entrevistas), es que pudimos triangular la información, con el fin de realizar un análisis más completo y que nos permitiera resultados más cercanos a la realidad, esto es, sin sesgos.

Mediante este análisis, nos fue posible identificar, dentro de la interdisciplinariedad, el Aprendizaje Basado en Proyectos, como metodología que la incluye, la cual se acerca a la integración curricular señalada por Beane (210), puesto que cumple con acercar la educación a la realidad de los estudiantes, al estos poder realizar proyectos que les permitan desarrollarse fuera del contexto escolar; en esta misma línea, cumple con una participación de los estudiantes, ya que se les entrega autonomía en la decisión de los proyectos a efectuar o, en caso de no darse esta situación, de decidir por sí mismos la forma en que lo abordarán, debiendo resolver problemas; y finalmente la resolución de estos problemas mediante el trabajo conjunto de diversas asignaturas.

Y es que podemos apreciar las potencialidades de un trabajo interdisciplinario a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, siendo este nuestro primer objetivo, el cual constatamos mediante la información y promoción que se le hace desde la bibliografía oficial, así como también desde las experiencias compartidas por los docentes entrevistados, los cuales todos utilizan o han utilizado esta metodología, con algunas variantes, dependiendo del contexto, lo cual también nos entrega una visión de su versatilidad, dentro de las propias potencialidades.

Siendo nuestro segundo objetivo referido a las dificultades a las que se enfrentan los docentes al momento de implementar metodologías interdisciplinarias, hemos puesto especial énfasis en la revisión de las entrevistas realizadas, pues es mediante estas que podemos constatar información empírica, la cual no necesariamente es referida en otro tipo de bibliografía.

Es así que, dentro de las dificultades señaladas por nuestros entrevistados, la que recibió un mayor énfasis en las respuestas fue la falta de tiempo como recurso para planificar y para realizar retroalimentación de las actividades realizadas por los docentes.

Otras dificultades que podemos apreciar es la falta inexistencia de un trabajo en conjunto entre docentes, la falta de formación de los mismos acerca de metodologías interdisciplinarias, falta de recursos económicos y de espacios en los establecimientos, la rendición de pruebas estandarizadas como prioridad por sobre otros contenidos o metodologías, la oposición por parte de estudiantes acostumbrados a las metodologías tradicionales, y la falta de herramientas en los textos escolares que aborden la interdisciplinariedad.

Todas estas dificultades las podemos enmarcar, como también lo hicieron nuestros entrevistados, en una necesidad de cambio de paradigma en la educación chilena actual, puesto que es debido al paradigma tradicional que estas dificultades no pueden ser sorteadas en su conjunto, ya que la lógica neoliberal que posee la educación actual prioriza otro tipo de

acciones, como la evaluación constante como forma de validar la supuesta calidad de los establecimientos.

Y es bajo este punto que podemos abordar el último objetivo, referido a la ausencia de una interdisciplinariedad que mancomune las áreas de historia y de literatura de género narrativo como metodología educativa en el currículo oficial.

Esta ausencia la presenciamos al analizar los textos escolares y las guías de los mismos, entregadas a los docentes, para su utilización, en donde pudimos apreciar una baja cantidad de actividades interdisciplinarias entre las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias sociales y Lengua y Literatura.

De las pocas actividades encontradas, solo una refiere a la literatura del género narrativo, mientras que la mayoría se centran en el análisis de texto más cercanos al ensayo. Además de esto, las actividades presentes en el texto no contemplan un trabajo conjunto entre docentes, así como tampoco indicaciones de cómo llevar a cabo el trabajo interdisciplinario.

De todas formas, no podemos dejar de reconocer que la integración entre ambas asignaturas, independiente del tipo de lectura que sea utilizada, conlleva beneficios en el aprendizaje de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades. En este caso, la habilidad desarrollada en las actividades corresponde a la lecto-escritura.

Con esto lo que queremos señalar es que no solo existe una deuda en la integración de ambas asignaturas, sino que la exclusión del género narrativo en las metodologías empleadas, significa que determinadas habilidades no sean desarrolladas, o no de una manera integradora, como lo es el pensamiento histórico, en especial desde una historia crítica.

Consideramos menester el reformular los textos escolares, entregando más herramientas a los docentes para llevar a cabo las actividades interdisciplinarias, así como también incluir más actividades de este tipo, en especial ligadas al género narrativo, puesto que este ha sido prácticamente omitido.

### **Contribuciones de la investigación para la enseñanza de la historia**

Primeramente, quisiéramos destacar el hecho de que esta investigación fue de carácter exploratorio, puesto que no existen antecedentes, al menos en habla hispana, que se refieran a la enseñanza de la historia por medio del género narrativo.

Es por este motivo que consideramos que esta investigación tiene como primera contribución el abrir pie a futuras investigaciones relacionadas con el tema, las cuales puedan profundizar y/o abarcar elementos que aquí no pudieron ser analizados.

En cuanto al primer objetivo planteado por esta investigación, correspondiente a las potencialidades de una implementación interdisciplinaria en la educación, consideramos que esta investigación realiza un análisis del Aprendizaje Basado en Proyectos, el cual se encuentra en una etapa temprana de implementación en Chile, a pesar de lo cual, no existe gran cantidad de bibliografía que considere esta metodología en específico, menos aún que se enmarque en el contexto chileno, a pesar de ser promovida por el currículo oficial, por lo que este análisis es un acercamiento a quienes estén interesados en esta metodología.

Además de esto, la inclusión de entrevistas como fuente, genera un contenido de carácter empírico, pudiendo enmarcar claramente el tema abordado en el contexto nacional, lo que, además, toma como premisa la diversidad al momento de buscar esta información, ya que los docentes provienen de distintos tipos de establecimientos, dándonos un mayor panorama de las realidades educativas chilenas y las posibilidades que podemos encontrar como docentes.

Así también, los docentes, al utilizar la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, nos entregan sus propias conclusiones y formas de implementación, siendo esta información un aporte a quienes deseen abordar también su enseñanza de la historia mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, teniendo el análisis, también, de las dificultades que este y otro tipo de trabajos interdisciplinarios conllevan.

Por otra parte, para todos aquellos docentes que deseen implementar el género narrativo en la enseñanza de la historia, se entregan algunas potencialidades de esta integración en específico, así como también se demuestra la ausencia de actividades en los textos escolares.

Es por medio de esto último, que se establece que mientras no exista un cambio de paradigma en la educación chilena, será necesaria una búsqueda propia de métodos para integrar el género narrativo con la historia, buscando y experimentando con el uso de material y actividades.

Es por esto que nuestra investigación, además de buscar ser un aporte para la enseñanza de la historia, es también un llamado a generar nuevos espacios que promuevan este tipo de metodologías dentro de los establecimientos, para lo cual es necesaria una constante formación por parte de los docentes, así como también un necesario análisis de lo implementado, buscando nuevos conocimientos, los cuales sean también un aporte para los docentes de Historia, Geografía y Ciencias sociales, tanto los en ejercicio como quienes se encuentran aún en formación.

Finalmente, queremos aclarar que este llamado no es exclusivo para docentes de nuestra asignatura, pues en la búsqueda de metodologías interdisciplinarias se hace indispensable el trabajo en conjunto entre docentes.

Es por esto que consideramos que parte del aporte de esta investigación se encuentra, también, en generar una fuente de discusión que integre a docentes de todas las áreas, con el fin de generar cada vez más espacios en los que esta educación integrada sea llevada a cabo.

Esto es visible en nuestro análisis de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, así como la integración de las experiencias de nuestro entrevistado 2, quien ejerce en un establecimiento que logra integrar diversas asignaturas en pos de llevar a cabo estos proyectos, experiencia que consideramos un gran aporte en la búsqueda de nuevas metodologías educativas, motivo por el cual fue incluida en esta investigación.

### **Orientaciones para un trabajo interdisciplinario entre historia y la literatura narrativa**

De manera muy breve, quisiéramos señalar que consideramos a 2° Medio como un nivel adecuado al momento de integrar la literatura narrativa en la enseñanza de la historia, tomando en consideración el desarrollo cognitivo de los estudiantes, así como también que la vasta bibliografía enmarcada en el siglo XX, siglo tratado en este nivel.

Cabe señalar que, de igual forma, consideramos que el trabajo interdisciplinario puede, y debe, realizarse en todos los niveles, siendo esta solo una propuesta que responde a una falta de material curricular suficiente en los textos escolares.

También señalar que la selección de textos responde a la necesidad de generar un pensamiento histórico, el cual tenga un carácter crítico, por lo que nos centramos en el reconocimiento de sujetos históricos que han sido sistemáticamente invisibilizados de la historiografía oficial y, por tanto, del currículo oficial y los textos escolares.

Primeramente, consideramos que para trabajar la unidad 1: *Crisis, totalitarismo y guerra: desafíos para Chile a inicios del s. XX*, un buen autor a analizar es Manuel Rojas, quien posee una vasta cantidad de cuentos que representan la realidad de campesinos, obreros, desocupados, bandidos y, en general, sujetos históricos marginados de la sociedad.

Es bajo la óptica de este autor, que los estudiantes podrán caracterizar de mejor manera la sociedad de inicios de siglo, comprendiendo las diferencias sociales existentes, lo cual, sumando al contenido relacionado a historia entregado en los textos escolares, les permite apreciar cómo los cambios políticos, sociales y económicos que vive el país afectan a la población en sus distintos estratos sociales.

La segunda unidad, titulada *El mundo bipolar: proyectos políticos, transformaciones estructurales y quiebre de la democracia en Chile*, proponemos abordarla desde la mirada de

una autora más contemporánea, con motivo de que su relato incluye un sujeto histórico que generalmente no es representado en la historiografía oficial: los niños y niñas.

Es así que proponemos la utilización del texto *Space Invaders* (2013), quien nos presenta la mirada de los estudiantes de un establecimiento de clase media, frente a los acontecimientos relativos a la dictadura cívico militar acaecida durante la segunda mitad del siglo, pudiendo utilizarse capítulos separados, ya que muchos pueden ser leídos como unidad, sin depender de otros capítulos.

Seguidamente, en la unidad 3, titulada *Dictadura militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*, consideramos la obra de Pedro Lemebel para ser trabajada en conjunto con el texto escolar.

Al igual que Rojas, Lemebel posee una basta cantidad de crónicas, así como también una novela, por lo que no proponemos un texto en común, sino más bien señalar la representación de sujetos históricos marginados, en este caso las disidencias sexuales, las cuales son representadas a lo largo de su obra, tanto en el contexto dictatorial vivido en el país, como durante el periodo de transición, mostrando los cambios que esto trajo a las disidencias sexuales, así como también la permanencia de distintos tipos de violencias vividas.

Finalmente, la Unidad 4, titulada *Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad*, al no centrarse en un periodo específico de la historia, sino más bien ser una aproximación a los temas tratados en niveles siguientes, es que consideramos que la obra de Arelis Uribe, *Quiltras* (2016), posee elementos que permiten trabajar la unidad de manera interdisciplinaria.

El motivo de selección de esta obra radica en la representación de la mujer pobre en la sociedad, siendo sujetas históricas que, al menos en las obras señaladas hasta ahora, no ha sido abordado, o al menos no como eje central.

Como puede apreciarse, estas propuestas son solo sugerencias, motivo por el cual no hemos apostado por una mayor profundización, ya que reconocemos que cada contexto educativo es diferente, y es bajo estas condiciones que la labor docente va adaptándose, siendo nuestro principal objetivo, en este apartado, además de presentar sugerencias, el mostrar que es posible trabajar de manera interdisciplinaria, existiendo bibliografía, la cual, además, situamos en todos los casos desde autores nacionales que presentan escenarios que permiten desarrollar el pensamiento crítico.

## **Temáticas emergentes**

Como dijimos con anterioridad, este trabajo interdisciplinario apela, directa o indirectamente, a todas las asignaturas escolares, por lo que consideramos que dentro de las temáticas que emergen de esta investigación, se encuentra la profundización en modos de implementar trabajo interdisciplinario entre las demás asignaturas, con sus especificidades y subcategorías características.

Dentro de estas especificidades, y retomando la interdisciplinariedad entre Historia, Geografía y Ciencias sociales y Lengua y Literatura, es que consideramos necesario el surgimiento de investigaciones que reconozcan las potencialidades del resto de géneros literarios, como el género dramático, mencionado por algunos entrevistados.

Esta profundización en subcategorías dentro de las propias asignaturas nos permitiría reconocer nuevas metodologías interdisciplinarias, nos enfrentaría a nuevos desafíos y, por tanto, es un paso importante en la construcción de nuevas modalidades de educación en el aula.

Y es en esta profundización de metodologías y en la integración de diversas asignaturas, que observamos como otra temática emergente la necesidad de investigar y ahondar en distintas metodologías para llevar a cabo una educación interdisciplinaria.

Para esto, consideramos indispensable la inclusión de información empírica, ya sea mediante entrevistas, como también mediante la observación y experimentación en aula, con el fin de reconocer de una mejor manera las dificultades que puedan surgir, así como también el cumplimiento de metas y potencialidades durante su ejercicio.

Esta búsqueda de metodologías incluye al Aprendizaje Basado en Proyectos, pues consideramos que la bibliografía existente, de carácter empírico y enmarcada en Chile, es insuficiente, por lo que urgen investigaciones que aborden las distintas maneras de implementarlo, así como una recopilación de distintas experiencias ya existentes.

Un tema que fue mencionado, pero en el cual, por diversos factores, no se pudo profundizar, fue en el desarrollo del pensamiento histórico por parte de los estudiantes, mediante la implementación de la interdisciplinariedad entre historia y el género narrativo.

Consideramos que esta es una temática que emerge de esta investigación, la cual requiere de mayor profundidad, abarcando tanto los beneficios de desarrollar esta habilidad, como la manera de abordarla mediante la implementación interdisciplinaria entre la literatura narrativa y la historia, temática correspondiente a nuestra investigación.

Por otra parte, otro aspecto que identificamos tras esta investigación, es la necesidad de profundizar acerca de la interdisciplinariedad en distintos tipos de establecimientos.

Si bien, por medio de las entrevistas realizadas abarcamos distintos tipos de establecimientos, en este caso, uno municipal, uno particular y uno particular subvencionado,

es menester abarcar aún más contextos, incluyendo distintos estratos socio-económicos en los que se enmarquen, o con una variedad de resultados en pruebas estandarizadas e, inclusive, dentro de los parámetros podría considerarse la cantidad de tiempo en que se llevan implementando metodologías interdisciplinarias.

Esto debe ir de la mano con el punto antes mencionado, referente al trabajo empírico, puesto que este es el medio para adquirir datos más cercanos a la realidad y llegar a un mejor resultado, tomando en consideración la falta de investigaciones enmarcadas en el contexto nacional, siendo este un muy buen aporte para docentes que deseen adentrarse en el tema de la interdisciplinariedad educativa.

Referente a esto último, también consideramos que un tema emergente en nuestra investigación, y el cual necesita una profundización, es acerca de la falta de formación docente en planificación e implementación de didácticas interdisciplinarias.

Esto lo pudimos apreciar al constatar que muchos docentes, según fuentes bibliográficas secundarias y las propias entrevistas, no tenían experiencias previas de carácter interdisciplinario, siendo su trabajo una experimentación, habiendo, incluso, un docente que nos señala esta experimentación como un fracaso.

Otro punto que nos señala una falta de formación docente, es la referida a que, también según fuentes secundarias y las entrevistas, no existe un trabajo conjunto entre docentes, lo que significa, en parte, que su formación no los ha preparado a trabajar en conjunto con otros docentes de áreas distintas a las suyas.

Creemos indispensable una investigación que abarque esta problemática, analizando los planes y programas de las universidades que imparten carreras pedagógicas, así como las exigencias por parte de los órganos oficiales, con el fin de analizar las causas y consecuencias de esta falta de formación docente en materia de interdisciplinariedad.

Finalmente, dentro de las temáticas emergentes, consideramos de suma urgencia la profundización del tema referido a las pruebas estandarizadas, específicamente, cómo estas afectan a la labor docente y a la enseñanza de los estudiantes.

La rendición constante de pruebas estandarizadas fue señalada, dentro de esta investigación, como una limitante para los docentes, al momento de querer implementar metodologías interdisciplinarias o, incluso, cualquier tipo de actividad o metodología que no se rigiera por las temáticas abordadas en las pruebas estandarizadas y, por ende, por un tipo de educación más tradicional.

Es así como consideramos que estas pruebas estandarizadas y su influencia en la labor docente, deben ser materia de estudio, identificando las consecuencias que traen y planteando

posibles soluciones, tanto en políticas públicas que las aborden, o modos de sortear esta problemática dentro del paradigma escolar actual.

## Referencias bibliográficas

Alterman, N (s.f.). “La construcción del *currículum* escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas”

Apple, M. (1999). “El libro de texto y la política cultural”. *Revista de Educación*. N° 301, pp. 109-124.

Beane, J (2010). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. España. Ed. Morata

Bertín, Javier (2009) “Currículum. Currículum Oculto, Dominación y Libertad”. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*. Año 6 (Número 7)

Chacón, D. & Estrada, F & Moreno, G (2013). “La relación interdisciplinariedad-integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. *Revista Ciencias Holguín, Volumen 19 (Número 3)*.

Cisterna, Francisco (2002). “Currículum oculto: Los mensajes no visibles del conocimiento educativo”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Volumen 1 (Número 1)

Coll, C. (2007). “Psicología y currículum”. México: Paidós Mexicana.

Cuesta, R. (2001). “Usos y abusos de la educación histórica”. *Revista Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Número 14

Cuesta, V. (2007). “Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia.” [Tesis de grado Licenciatura en Historia. Universidad Nacional de La Plata.] repositorio institucional <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>

Fiallo, J. (1996). “Las relaciones intermaterias: Una vía para incrementar la calidad de la educación.” La Habana: Editorial Pueblo y Educación

Flórez, Teresa (2018). “Repensar la evaluación a gran escala en función de una formación integral: análisis crítico de los sistemas vigentes y posibles caminos alternativos”. Arratia & Osandón (Ed.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 417-457).

Garrido, D. (2016). “La relevancia de la interdisciplinariedad en la comprensión lectora de textos expositivos de ciencias sociales en segundo año de enseñanza media.” [Tesis de grado Magíster en Didáctica de la lengua materna. Universidad del Bío-Bío.] repositorio institucional <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2781/3/Garrido%20Rubilar%2C%20Diego%20Ignacio.pdf>

Giroux, H & Penna, A. (1990). “Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica el aprendizaje”. Barcelona, editorial Paidós.

Hernández, R. et al (2014), “Metodología de la investigación”. México, Editorial Mc Graw-Hill

Guarro, A. (2009). “Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo”. *Revista investigación en la escuela. Número 66*. Universidad de La Laguna.

Lenoir, Y. (2013). *Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización*”. *Revista Interdisciplina Vol. I, N° 1* (p. 51-86)

Miranda, E. Olivero, E. Veas, M. y Verdugo, C. (2018). “El género testimonial como fuente de análisis literario-histórico, a través de una propuesta didáctica diseñada para segundos años medios.” [Tesis de grado Pedagogía de Lengua castellana y comunicación. Universidad Academia de humanismo cristiano] repositorio institucional <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/4621/TPLC%2040.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palazuelos, S. (2015) “El hecho histórico como motor de aprendizaje literario en un aula de primaria.” [Tesis de grado Maestro en Educación primaria. Universidad de Cantabria] repositorio institucional

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6612/SaiznPalazuelosSara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pappe, S. (2001). “Historiografía crítica. Una reflexión teórica”. Universidad Autónoma Metropolitana, México

Pérez, A. (2007). “Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Número 368.

Pérez, M. ed. (2016). Reveduc N°376. *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*.

Piedrahita, Y. Piedrahita, Y. y Palacio M. (2019) “La interdisciplinariedad, la intertextualidad y la literatura enlazadas entre las áreas de lengua castellana y ciencias sociales como posibilitadoras del aprendizaje histórico, social y cultural de los estudiantes de la básica primaria” [Tesis de grado Licenciatura en Lengua castellana. Universidad de San Buenaventura Colombia] repositorio institucional

[http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6618/1/Interdisciplinariedad Intertextualidad Literatura Cartagena 2019.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6618/1/Interdisciplinariedad_Intertextualidad_Literatura_Cartagena_2019.pdf)

Ruiz, A. (2004) Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. En UPN (Ed.) *La práctica investigativa en ciencias sociales* (p. 44-59). Universidad Pública Nacional.

Sabino, C. (1992) “El proceso de investigación”. Venezuela. Editorial Panapo.

Sánchez-Redondo, C. (1995) “La concepción del currículum escolar en Michael W. Apple”. *Revista Docencia e investigación*, Número 20, 165-207

Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación (2019) *Metodología de aprendizaje basado en proyectos*. Ministerio de educación

Wanschelbaum, C. (2018) “Educación, poder, conocimiento y desigualdad. Un recorrido por la Filosofía de la Praxis de Michael Apple”. En Gerlero, C. et al (ed), *Educadores con perspectiva transformadora*, 111-134