UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN

BANALIZADOS, JIBARIZADOS Y CERCENADOS: UNA APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS DE ESPACIO GEOGRÁFICO Y TIEMPO HISTÓRICO EN LOS LIBROS DE TEXTOS.

Alumnos: Pérez Cisternas, Nataly Andrea
Salgado Labra, Verónica Andrea

Profesor Guía: Garrido Pereira, Marcelo Esteban
Profesor Informante: Jiménez Morales, Maria Soledad

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación
Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales.

Santiago, 2008

A nuestras madres,
quienes nos inculcaron
la perseverancia y
el real valor de la educación.

AGRADECIMIENTOS

Más que agradecer a quienes apoyaron el proceso de trabajo que significó esta tesis, debemos detenernos para agradecer a quienes nos han acompañado durante el desarrollo de toda nuestra carrera, y ellos son en primer lugar nuestras familias.

Agradecemos también la infinita paciencia y comprensión de Andrés y Mario que han intentado ayudarnos de las más increíbles maneras.

Este proceso no habría sido igual sin la eterna y heterogénea compañía -en el sentido más amplio de lo que esto significa- de nuestros compañeros y amigos: Pauly, Monito, Carola y Tania, gracias por esas noches de largas conversaciones, las que acompañadas siempre de una cerveza, permitieron que soñáramos con arreglar el mundo y la educación. Y como olvidar en estas conversaciones las discusiones controversiales de Lore y la alegría de Juanito y Chico. Cada uno de ustedes con su sello particular hace posible que al mirar el camino recorrido, recordemos sólo buenos momentos.

Además, agradecemos de manera especial a los profesores y compañeros del Equipo de Geografía, que nos acogió y confió en nosotras, apoyándonos en nuestro crecimiento como profesionales y sobretodo como personas, dándonos confianza para construir nuevos lugares.

Por último, agradecemos a todos los profesores que apoyaron nuestra formación y que nos enseñaron que la educación de las Ciencias Sociales es una herramienta para cambiar nuestro mundo, especialmente importantes han sido: Marcelo, Maca, Pilar y Toli, gracias por enseñarnos que los profesores pueden ser también amigos.

Índice

1.- Contexto Introductorio……8

1.1 Planteamiento del Problema……8
1.2 Objetivos……14
1.2.1 Objetivo General……14
1.2.2 Objetivos Específicos……14

2.- Marco Referencial……15

2.1 Estado Actual de las Investigaciones……15
2.1.1 Texto de estudio como recurso educativo……15
2.1.2 Espacio y Tiempo: nociones básicas para el aprendizaje……23
2.1.3 Noción de Espacio Geográfico……26
2.1.4 Noción de Tiempo Histórico……41
2.2 Posicionamiento Teórico……48
2.2.1 Propuesta de nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico presentes en los libros de texto……65
2.2.2 Nociones espacio-temporales presentes en los libros de texto……67

3.-Diseño Metodológico……74

3.1 Muestra……76
3.2 Unidad de Estudio……79
3.3 Técnicas de Recolección……81
3.4 Técnicas de Análisis……83

4.- Desarrollo……86

4.1 Agentes ministeriales……86
4.1.1 Organización……86

4.1.2 Contenidos……90
4.1.3 Destinatarios……94
4.2 Autores y Editores……96
4.2.1 Editorial Mare Nostrum……96
4.2.1.1 Organización……96
4.2.1.2 Contenidos……104
4.2.1.3 Destinatarios……109
4.2.2 Editorial Santillana……115
4.2.2.1 Organización……115
4.2.2.2 Contenidos……120
4.2.2.3 Destinatarios……127
4.3 Textos escolares……130
4.3.1 Texto de estudio Mare Nostrum……130
4.3.1.1 Contenidos……130
4.3.1.2 Actividades……145
4.3.2 Texto de estudio Santillana……156
4.3.2.1 Contenidos……156
4.3.2.2 Actividades……168
4.4 Definición de las nociones espacio-temporales……172
4.4.1 Rol del texto……172
4.4.2 Nociones espacio-temporales……175
4.5 Desplazamientos Discursivos……180

5.- Conclusiones……188

6.- Bibliografía……194

7.- Anexos……199

7.1 Agentes ministeriales y requerimientos específicos……200
7.2 Entrevistas autores y editores……234
7.2.1 Editorial Mare Nostrum……234

7.2.2 Editorial Santillana……331
7.3 Textos de estudio……427
7.3.1 Unidades seleccionadas Editorial Mare Nostrum……427
7.3.2 Unidades Seleccionadas Editorial Santillana……476

1.- Contexto Introductorio

1.1 Planteamiento del problema

> *"La mayoría del conocimiento no tiene ninguna relación con las experiencias del diario vivir y, como tal, carece de significación para los jóvenes. Por consiguiente, "el aprendizaje" se concibe como la memorización de contenidos de información que entrega el profesor (a), directamente o, indirectamente, por medio del uso de textos o guías."*
>
> *(Edwards, Verónica et al, 1995, p. 116)*

En la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, es esencial el trabajo transversal con las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico, ya que éstas suponen una concordancia con los objetos de estudios de la disciplina geográfica e histórica respectivamente. La claridad de dichas nociones serán entonces, fundamentales para que quienes aprenden Historia y Geografía

comprendan el sentido de éstas disciplinas; la transmisión de topónimos, fechas o personajes de manera aislada no suponen real significancia si no es en función de entender las configuraciones espacio-temporales como construcciones tanto individuales como colectivas, que no se agotan con la memorización de sus componentes, sino que se enriquecen y reconstruyen con los aportes experienciales e ideales, concretos y utópicos, de la cotidianeidad.

La noción de Espacio Geográfico a fin de aportar a la comprensión de la disciplina geográfica y por sobre todo a la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, no puede estar centrada en la memorización de definiciones o ser entendida como acabada y ajena a los sujetos que la estudian y que a la vez la reconstruyen, es así como:

> *"El espacio geográfico, ya no se entiende más como un receptáculo, sino que como el resultado de una multiplicidad de interacciones entre los seres humanos y los contextos socio-naturales, toda vez que la movilidad de flujos permite la dinámica de los aparentes fijos"* (Garrido, 2005, p.140).

Lo mismo ocurre en el caso de la noción de Tiempo Histórico, crucial para comprender el sentido de los hechos y procesos, ya que si no aporta a construir el real sentido del estudio histórico sólo ayuda al entendimiento de la Historia como una sumatoria de hechos pasados sin mayor conexión con el presente:

> "*La enseñanza del tiempo histórico tendría por finalidad construir, a través del aprendizaje de la historia y mediante actividades programadas, el*

> *sentido de la diversidad temporal propia del conocimiento histórico actual. Es decir, sería necesario que el alumnado fuera construyendo la idea de sucesión de los hechos, la utilización correcta y no mecánica de algunas de las periodizaciones (...), los conceptos de larga duración, media duración y corta duración, el concepto de ritmo histórico, y el de simultaneidad de este tiempo en un período determinado."* (Trepat, 2000, p.48)

A partir de lo señalado, es importante que se visibilicen las nociones usadas antes y durante el proceso de enseñanza de la Historia y la Geografía. En este sentido, es primordial considerar de qué forma están presentes estas nociones y sus significados en los recursos que el profesor (a) utiliza en el aula, pues ello influirá en las estrategias de enseñanza y por lo tanto en el aprendizaje de los educandos.

Uno de los recursos más utilizados por los profesores (as) en la enseñanza de la Historia y la Geografía en el nivel de media en Chile, son los textos de estudio y en su mayoría aquellos que son licitados y entregados por el Ministerio de Educación:

> "*Del total de los profesores que señalan haber usado algún texto escolar para trabajar en su asignatura, la mayoría indicó haber utilizado los textos distribuidos por Mineduc (…). De esta manera, con excepción del texto de Matemática, sobre el 80% de los docentes usó alguno de los textos distribuidos por el Mineduc."* (Mineduc, 2004, p. 2) [1]

[1] El total de profesores (as) encuestados fue de un promedio de 237 por nivel y subsector estudiado.

Una consideración importante a este respecto, es que la enseñanza en general y la enseñanza de la Historia y Geografía en particular, son planteadas principalmente como transmisión de conocimientos, es decir, el profesor (a) es quien monopoliza el saber y lo entrega como un conocimiento acabado a los alumnos (as) que sólo cumplen el papel de receptáculo de información, minimizando por tanto la capacidad analítica, crítica y reflexiva de los estudiantes, negando la capacidad de construcción de realidades y aprendizajes, a partir de aquellos saberes previos o cotidianos inherentes al ser humano.

En relación a la enseñanza como transmisión Edwards (1995) señala que: *"…los conocimientos son reducidos, es decir, son simplificados y banalizados con la intención de facilitar el aprendizaje del mismo por los alumnos. Así, los contenidos escolares aparecen frecuentemente como "sin sentido" para los alumnos, haciéndose muy difícil el acceso al conocimiento y la apropiación significativa de los mismos."* (p.112)

La realidad manifestada en las palabras de Edwards (1995) muestra como se han deformado los contenidos en la educación, lo que puede manifestarse en tres problemáticas que no son excluyentes. La memorización o repetición de saberes sin conexión entre sí, que implica la pérdida de sentido siendo banalizado y alejándolo de la lógica de pensamiento que aportaría a quien aprende. Estos contenidos no sólo son trivializados sino también reducidos, tanto en sus definiciones como en la complejidad de sus procesos enunciados, siendo habitual la utilización de nombres comunes en vez de científicos, así como la disminución de las problemáticas asociadas a un proceso en general porque se cree que los

estudiantes no comprenderán tecnicismos. La tercera problemática será aquella que descontextualiza los contenidos de la vida cotidiana de los estudiantes, impidiendo que el aprendizaje se vuelva significativo, cercenando la realidad de quien aprende y los conocimientos previos respecto de aquellos que son transmitidos por el profesor (a).

Si esto es así, el texto escolar –entendido como el recurso más utilizado para la enseñanza- jugaría a favor de la transmisión de conocimientos en la medida en que las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico son parceladas en relación a los conceptos y componentes de cada disciplina, a la vez que son descontextualizadas de las realidades de los estudiantes. En este sentido, el rol determinante del texto queda establecido en la importante función que los profesores (as) le otorgan, concibiéndolo no sólo como una guía de apoyo para el aprendizaje, sino más bien como el "texto guía" de la enseñanza. De ahí lo primordial de las nociones que contiene, como es señalado por el Ministerio de Educación (2004) en el área de Historia y Ciencias Sociales así como en otros subsectores. Considerando entonces que el texto escolar es utilizado para la preparación de las clases más aún que el programa de estudio, resulta necesario visualizar los requerimientos específicos que debe cumplir cada texto licitado, de esta forma, se vislumbraría la ingerencia del Ministerio de educación en la producción de los textos escolares y como éstos responderían a los paradigmas pedagógicos que sustentan la postura del Mineduc.

A partir de lo anterior y dada la relevancia del libro de texto como recurso educativo, el presente estudio se centra en investigar las nociones de Espacio

Geográfico y Tiempo Histórico presentes en los textos de estudio licitados para primer y segundo año de enseñanza media, ya que en el primer nivel de enseñanza media es abordada una buena parte de los contenidos geográficos que se imparten durante la educación secundaria. Mientras que en el segundo nivel de enseñanza media se retoman desde la enseñanza básica aquellos contenidos netamente históricos y por lo tanto, deberían presentarse los sustentos básicos para la comprensión de los procesos temporales que permitirían la comprensión de la realidad social nacional.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, la investigación apunta a responder la pregunta sobre cuáles son las formas de trivialización, reducción y segmentación de las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico presentes en los textos de estudio licitados para primer y segundo año de enseñanza media.

1.2. Objetivos

1.2.1.- Objetivo General

Develar las formas de Trivialización, Reducción y Segmentación de las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico presentes en los textos de estudio licitados para primer y segundo año de enseñanza media.

1.2.2. Objetivos Específicos

Identificar y Reconocer los significados del Espacio Geográfico que se encuentran explícitos en los libros de estudio licitados para primer año de enseñanza media.

Identificar y Reconocer los significados del Tiempo Histórico que se encuentran explícitos en los libros de estudio licitados para segundo año de enseñanza media.

Determinar las formas en que los textos de estudio licitados Trivializan, Reducen y Segmentan las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico.

Evaluar las relaciones que se establecen entre requerimientos curriculares y respuestas didácticas en los textos escolares licitados para primer y segundo año de enseñanza media.

2.- Marco Referencial

2.1. Estado Actual de las Investigaciones

2.1.1. Texto de Estudio como recurso educativo:

La reforma curricular implantada desde la década del 90´ en nuestro país, se enmarca en un plano internacional que apunta a la creación de un sistema educativo renovado, "…*orientado a la obtención de saberes más complejos y sólidos, que los jóvenes debieran dominar al terminar la enseñanza escolar."* (Milos, Osandón y Bravo, 2003, p. 1)

De esta forma, tanto el rol del profesor como el del estudiante se han ido transformando, de modo particular el de este último ya no se plantea en el sentido de un sujeto desprovisto de conocimiento, al cual deben transmitírseles conocimientos acabados y que se encuentran en poder sólo del docente, sino más bien se exige que la educación se plantee desde los contextos particulares e integre las perspectivas de los estudiantes a fin de generar aprendizajes significativos.

En relación a dichas transformaciones, la reforma educacional, implica la implementación de nuevos focos de generación de recursos para la enseñanza, a fin de que ellos estén acordes a las nuevas concepciones educativas. Es así como estas transformaciones a nivel curricular, implican también la incorporación de

nuevas herramientas y para que tanto profesores como estudiantes asuman nuevos roles frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en lo que se ha entendido como el contexto constructivista de la educación. (Jiménez. 2006, p. 5)

De tal manera, los recursos educativos serían un apoyo a labor del docente, quien debería incluirlos en su planificación, de forma tal, de lograr una mayor comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes. Estas nuevas herramientas no sólo pueden ser gráficas, sino que también audiovisuales e informáticas, lo que pondría al contenido en relación con la cotidianeidad compleja del estudiante. Estas nuevas modalidades implicarían

> *"…la decodificación de los mensajes simbólicamente representados. Cada medio por la naturaleza de su sistema simbólico, por el modo de representación y estructuración de dichos mensajes, demanda de los alumnos que activen distintas estrategias y operaciones cognitivas para que el conocimiento ofertado sea comprendido, almacenado significativamente y posteriormente recuperado y utilizado."* (Area. 2003, p. 1)

En este contexto, en Chile se han generado una serie de documentos que apuntan a la transformación de la educación, el primero de ellos es la ampliación de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes durante su desarrollo escolar, ya que no sólo se apunta al aprendizaje de conocimientos conceptuales, sino también a la adquisición de competencias procedimentales y actitudinales o valóricas. (Milos, Osandón y Bravo. 2003, p. 3)

La implementación de este nuevo currículo nacional, implica mayores desafíos en cuanto al rol del docente, que debe ampliar su papel de transmisor de saberes enciclopédicos, a aquellos referentes a un contexto de una educación sociocrítica

> *"…los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas."* (Mineduc. 2003, p.9)

Desde este punto de vista, se hace preponderante la utilización de los distintos materiales didácticos que aportan al desarrollo de estrategias de enseñanza, por parte del profesorado, y al desenvolvimiento de los procedimientos de aprendizaje, por parte de los estudiantes. Dentro de estos materiales podemos encontrar

> *"…los libros de textos, vídeos didácticos, software educativo, fichas de trabajo, etc. Se trata de materiales elaborados con la finalidad de que el alumnado desarrolle los aprendizajes propios de un determinado nivel educativo y sus correspondientes áreas de contenido o materias. Sirven, fundamentalmente, para apoyar y desarrollar el curriculum en la acción, tanto en lo que se refiere al aprendizaje de los estudiantes como en lo que concierne al mismo quehacer y, en ocasiones, aprendizaje de parte de los profesores." (*Area. 2003, p.2)

De esta forma, la inclusión en el aula de estos materiales, confirmaría la intención de las nuevas visiones educativas, enfocadas a lograr un óptimo desempeño de los profesores, como también aprendizajes significativos en los estudiantes. *"Para la nueva educación, lo esencial se convirtió en el desarrollo de las potencialidades del alumno y no en su pura y simple adaptación al medio"* (Arruada. 1982, p.9)

Sin embargo, y como lo plantea el mismo Area (op.cit.) existe una visión reduccionista con respecto a los medios y materiales de enseñanza, comprendiéndolos como medios de transmisión del contenido que los alumnos debiesen adquirir, sin contemplar el aporte que éstos generan en cuanto al desarrollo de ideas propias y capacidades argumentativas y de expresión del estudiante.

Lo anterior, responde a las escasas transformaciones en cuanto a la elaboración y utilización de estos recursos en la práctica real, denunciando una problemática en la implementación de las nuevas corrientes educativas, ya que en el aula, la innovación es carente y persiste la utilización de recursos de enseñanza predominantes en las prácticas de enseñanza tradicional.

En este sentido, el texto de estudio es el recurso más utilizado por los docentes como herramienta de enseñanza, y muchas veces toma un rol aún mayor *"…en la práctica docente, el texto constituye un apoyo crucial para los profesores, sirviendo de apoyo en innumerables acciones que se realizan para el desarrollo de la práctica como organizar las actividades, trabajar los contenidos, actualizar y profundizar conocimientos específicos.* (Jiménez. 2006, p.143)

Lo anterior, es especialmente interesante en el área de Ciencias Sociales, ya que este sector se sitúa como uno de los que más utiliza el texto escolar, dándole un rol no sólo de apoyo para el aprendizaje, sino más bien como un recurso de planificación de las clases, es utilizado además en mayor medida que los Planes y Programas que han sido confeccionados para dicho fin. (Mineduc. 2004, p. 3)

En su preponderancia, esta herramienta educativa oculta serios peligros, ya que tiende a segmentar el conocimiento *"...el sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica, e incertidumbre. Aprende que el saber se organiza desde la Academia, y se presenta tal como es elaborado en la propia Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente."* (Martínez. 2006, p. 1)

De esta forma, se puede evidenciar la falta de construcción de los saberes dentro del aula, pues el docente sitúa su práctica pedagógica dentro de los márgenes del propio libro, focalizando su labor hacia la memorización de éste por parte de los estudiantes. Otorgándole al texto una:

> *"...mirada universalista y enciclopédica de la cultura y el conocimiento, como si el mundo total fuera el mundo del libro, independientemente de las plurales realidades nacionales, étnicas, sociales, de género, territoriales, ideológicas, subjetivas o de cualquier otro tipo en las que se asienta la diversa, compleja y conflictiva realidad que cada sujeto interpreta día a día."* (Ibíd. p. 2)

A partir de lo anterior, se evidencia la falta de significancia que los estudiantes otorgan al libro de texto, ya que no visualizan en éste una complejización de su propia realidad ni un acercamiento a su entorno inmediato. Más bien se hace explícita la separación entre el saber académico y el saber cotidiano. En la investigación realizada por el MINEDUC frente al tema del texto escolar, se hace evidente esta situación "…el atributo de la *cercanía con los intereses y realidad* aparece como el más débil, desde el análisis de los alumnos." (2004, p. 16). Por tanto, no es de extrañar que los estudiantes consideren el contenido insignificante para sus vidas, pues no ven en este ningún apego con la realidad que están vivenciando día a día.

De tal manera, las necesidades de los alumnos van desplazándose en función de la utilización de un recurso, inmerso dentro de relaciones institucionales que fragmentan los aprendizajes. Como lo evidencia Apple (1997) en su estudio sobre el texto escolar

> *"A pesar de que el texto domina los currículos del nivel elemental, del secundario e incluso del universitario, es muy poca la atención crítica que se ha prestado a las fuentes ideológicas, políticas y económicas de su producción, distribución y recepción."* (p. 91)

Es por esto, que no se pueden obviar las relaciones de poder que se encuentran detrás del libro de texto, siendo la tensión epistemológica y su traducción en el currículo elementos fundamentales en la creación, evaluación y revisión de un proyecto de texto escolar.

Desde esta perspectiva, Ajagan (2006) plantea que la construcción sociocultural es desplazada por un currículo hegemónico, que intenta por una parte, enaltecer ciertos acontecimientos o posturas y por otra, silenciar e ignorar otras. Es así, como desde esta visión, los sectores subordinados serían los eternos perdedores. A partir de esto, se hace necesario construir recursos didácticos enfocados a la valorización de un otro y de su entorno.

> *"Un curriculum democrático y emancipador necesita de modelos evaluativos que contribuyan a superar concepciones culturales excluyentes y estereotipadas."* (p.4)

En este sentido, los textos escolares debieran configurarse como una propuesta de trabajo en el aula y como apoyo para el profesor(a) en función de que éste cumpla con su rol emancipador, ya que como lo menciona Stevenson (2006)

> *"Los textos escolares representan propuestas curriculares para el trabajo escolar. En el caso de los docentes, como material orientador en el trabajo de planificación, desarrollo y evaluación del currículo, y para los alumnos y alumnas como base y orientación en su aprendizaje."* (p.1)

Sin embargo, y como lo evidencia la misma autora *"...el 100% de los docentes considera que los textos escolares son importantes para el aprendizaje de los*

estudiantes y el 22.0% de ellos considera que son necesarios como insumos para su clase y los utilizan para sus programaciones.[2]*"* (Ibíd. p. 2)

Bajo esta perspectiva se encuentran las aportaciones de Mainier (2001), quien plantea que el texto escolar es un campo de producción de conocimiento escolar, al igual que el currículo oficial y la práctica escolar, y por tanto refleja una lógica de intereses y conflictos que tiene que ver con las condiciones específicas de cada producción. A partir de esto, se hace necesario recalcar que tanto editoriales, autores y agentes ministeriales, se hacen presentes en la producción de textos escolares, siendo estos últimos quienes delimitan los requerimientos que deben cumplir los primeros, y por lo tanto, juegan un papel fundamental en el discurso que explícito e implícito se aprecia en los textos de estudio.

Asimismo, el autor examina el uso que los estudiantes hacen del libro de texto

> *"…vemos que tras la expresión, resumir, hacer esquemas o resolver los ejercicios, se esconde el hecho de que en realidad las páginas del libro son copiadas de forma diversa por los estudiantes"* (Ibíd. p.149)

Como bien lo evidencia Jiménez (2006) la problemática en cuestión, no se centra en la presencia del texto escolar dentro del aula sino más bien en el abandono de la labor profesional del docente, quien utiliza el libro justamente como forma de guía del desarrollo de su clase

[2] El 100% de los docentes encuestados por Stevenson pertenecen a 18 establecimientos educacionales (Subvencionados y privados), de la comuna de Santiago Centro.

> *"En el texto escolar, el docente encuentra la metodología que posibilita el trabajo en el aula ya que los contenidos se presentan seleccionados y secuenciados, dando las pautas necesarias para los eventos de aprendizaje e incluso de enseñanza…"* (Ibíd. p. 284)

De tal manera, se hace necesario reorientar el texto escolar desde su producción, es decir, desde los agentes que intervienen en su elaboración y posterior, distribución. En este sentido, es preponderante prestar atención a este proceso, ya que *"En la medida en que el texto domina los currículos, ignorarlo como si simplemente no mereciera una atención y una lucha serias equivale a vivir en un mundo divorciado de la realidad."* (Apple, M. 1997, p.108) Es por esto, que se hace fundamental precisar las nociones que en él se trabajan, y la función y claridad de éstas. Asimismo, es imperativo develar las premisas epistemológicas que subyacen a estas nociones y cómo el tratamiento de éstas en los libros didácticos es abordado por medio de una lógica de construcción de saberes, analítica y la crítica de los mismos. Para de esta forma, hacer participes al profesor y a los estudiantes dentro del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

2.1.2.- Espacio y Tiempo: nociones básicas para el aprendizaje.

Las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico son fundamentales para la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues ambas permiten la comprensión de la interacción entre los seres humanos y su entorno, desde las relaciones de poder y la ideología que no sólo se manifiestan en la entendimiento del ser humano como

sujeto activo sino que también se espacializan dando cuenta del dinamismo de la configuración socio-espacial, por tanto es a partir de dichos conceptos que deben organizarse los contenidos de este ámbito de la enseñanza.

> *"El concepto de espacio ejerce junto al concepto de tiempo de gran cajón organizador de los contenidos de las Ciencias Sociales".* (Trepat, C. y Comes, P, 2000 p. 127)

Sin embargo, su importancia no se acaba en la educación cientista social, ya que varios autores han planteado lo primordial de los conceptos de Espacio y Tiempo como configuraciones centrales de las estructuras de pensamiento.

El filósofo Kant (1998) en "Crítica a la Razón Pura" plantea la existencia de formas a priori que permiten el conocimiento. En este esquema el Espacio y el Tiempo son formas a priori de la sensibilidad externa e interna respectivamente, son ideas innatas que permiten comprensión y otorgamiento de sentido a las cosas, por lo tanto no provienen desde el exterior como un producto construido y acabado.

En el ámbito educativo será Piaget quien reafirmará la importancia de las nociones de Espacio y Tiempo, en cuanto éstas son aprendidas a partir de estadios de desarrollo progresivos que se inician con las experiencias personales y por lo tanto el niño (a) aprende el mundo necesariamente desde una situación espacio-temporal, primero reducida a su entorno inmediato y luego ampliándola hacia los representaciones y experiencias mentales.

Como comenta Arruada (1980), Piaget daría entonces, una importancia crucial a dichas nociones en el aprendizaje y ante todo en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Aún cuando han existido divergencias en cuanto a las teorías constructivistas planteadas por Piaget, se han mantenido y enriquecido los planteamientos que sitúan al Espacio Geográfico y al Tiempo Histórico como nociones básicas de la educación de las Ciencias Sociales permaneciendo el interés por otorgarles un papel central en la educación, a lo que los diversos recursos educativos -entre ellos el texto- deberían aportar.

> *"…todos los fenómenos sociales y todas las actividades humanas se desarrollan en un espacio y en un tiempo determinados, por lo que, de hecho, la geografía y la historia reflejan dos dimensiones y dos perspectivas esenciales para el estudio de la humanidad: la espacial (procesos que tiene lugar en el territorio como consecuencia de las actividades humanas) y la temporal (procesos de cambio y evolución de la sociedad humana), respectivamente"* (Rodríguez. 2000, p.45)

A pesar de que ambas nociones son esenciales para la comprensión de las complejidades sociales, existe desde hace mucho tiempo una clara divergencia entre la enseñanza de la Geografía y de la Historia, en donde la primera se supedita y subordina generalmente a la segunda. Como señala Ives Lacoste en Moreno y Marrón, (1996) *"…se produce una clara divergencia entre la enseñanza de*

la Geografía y la Historia, no en sus contenidos y relaciones, sino en su método y orientación" (p.45).

Es por esto, que se considera primordial que la enseñanza de las Ciencias Sociales avance en la conexión de ambas disciplinas, lo que implica que el tratamiento de las nociones de espacio geográfico y tiempo histórico se presenten en los recursos educativos, que apoyan al proceso educativo, no como sustentos independientes que fragmentan la comprensión de la sociedad, sino más bien como entidades que permiten desde la interrelación la visualización del espacio-tiempo en que se desarrollan las sociedades.

En relación a lo anterior, es necesario poner énfasis en que sólo con fines metodológicos se presentan a continuación consideraciones teóricas sobre la constitución de las nociones de espacio geográfico y tiempo histórico de manera separada, sin embargo es preciso que en todo momento exista claridad de que cualquier aproximación educativa a dichas nociones desde el aislamiento constituiría una total pérdida de sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

2.1.3- Noción de Espacio Geográfico:

La Geografía es parte de la educación institucionalizada desde el siglo XIX, cuando se establece como saber esencial para la comprensión del Estado-nación. Los estados naciones, se empeñaban en fomentar el nacionalismo en pleno escenario

colonial e imperialista, utilizando al espacio y el tiempo como ejes articuladores. Es así, como el Espacio Geográfico fue comprendido entonces desde su connotación física, es decir, simplemente como la superficie de la tierra que debido a los procesos expansionistas comenzaba a relevarse.

Bajo esta perspectiva, La Geografía se desarrolló como un estudio utilitario para el Estado, manejado por grupos de expertos que ponía énfasis en los relatos y enunciados, según ello la educación geográfica tuvo *"…un acusado carácter descriptivo y regional, primando el estudio del propio país, o mejor de la nación, y abarcando el del resto del mundo con un marcado carácter eurocéntrico."* (Moreno y Marrón. 1996, p.44)

La inserción de la geografía a la educación formal, se relaciona con un proceso de masificación de la enseñanza institucional, en donde ésta deja de estar orientada a grupos de elites para ser parte de un proceso esencial de formación de ciudadanos, ante todo orientado a los estratos medios. Todo ello debe ser entendido en un escenario en el cual la corriente filosófica-científica del positivismo promovía la consolidación de las disciplinas como ciencias, lo que influyó de manera radical en las posturas y orientaciones que guiaron la enseñanza formal secundaria.

Desde entonces, la selección de contenidos y la intencionalidad de lo que se definirá como saber escolar espacial se relacionarán directamente con los cambios epistemológicos que acontecen en las discusiones propiamente geográficas, dichos

cambios y permanencias quedarán reflejados en el aula escolar. (Benejam y Pages. 1998, p. 174)

Hubo quienes realizaron agudas reflexiones sobre la forma en que se enseñaba la Geografía. A propósito de esto, Unwin (1992) en su texto "El Lugar de la Geografía" expone cómo se gestan las ideas geográficas anarquistas cuyos mayores exponentes son Elisée Reclus y Pyotr Kropotkin, quienes denuncian que la enseñanza geográfica no es coherente con las problemáticas de la sociedad. El primero plantea la importancia de la Geografía en el tema de la distribución de los recursos y la urgente necesidad de equidad en ella, mientras Kropotkin en una postura más radical, denunciará las carencias de la enseñanza geográfica en relación tanto a los aspectos físico-naturales, como al respecto de quienes comparten un país, y también a quienes son considerados razas inferiores.

A la luz de lo denunciado por Kropotkin, se evidencia que la enseñanza de la Geografía se centraba en inculcar principios nacionalistas y en la exaltación de valores de superioridad racial en detrimento de las consideradas *razas inferiores.* Así también, se comienzan a percibir las relaciones de poder e ideologías que se generan en el desarrollo de relaciones sociales y cómo estas se plasman en el Espacio Geográfico.

En el contexto de consolidación de la Geografía como saber escolar, el positivismo se enfrenta a nivel de la academia con otras corrientes de pensamiento. El posibilismo, fue una de las corrientes que se contrapuso a esta postura, y aunque

sus planteamientos a nivel teórico logran nuevas consideraciones, en el ámbito educativo no existieron grandes transformaciones que reflejaran las disputas de las sociedades geográficas. De esta forma, la enseñanza de la Geografía durante este período se centrará en concebir al Espacio Geográfico como objeto de estudio de una geografía de "síntesis", entendiendo que:

> *"el objetivo de la geografía escolar sigue siendo aprender las características de cada parcela del espacio terrestre y tener una información precisa sobre estos, los lugares y sus gentes, de manera que los estudiantes son considerados cultos si manifiestan una buena base de conocimientos descriptivos"* (Ibíd. p. 176)

Se entiende que durante las primeras décadas del siglo XX, la enseñaza de la Geografía, tiende a homologar el Espacio Geográfico a la Superficie Terrestre, sin embargo, debe entenderse ésta última como Espacio Geográfico general, a fin de visualizar que la creciente fragmentación de los estudios geográficos impuso también la fragmentación del espacio, encontrando así, espacio físico, económico, político, etc. (Da Silva. 2001)

De esta manera, la Geografía de síntesis aplicada al aula, se confundió o más bien se identificó con una educación "enciclopédica" que se basaba en el aprendizaje memorístico, principalmente de las características del país de pertenencia, en

este sentido, la geografía regional[3] sirvió de sustento útil para la memorización de las características de la región de procedencia, es decir, del país.

> *"El mayor riesgo que se asume al hacer uso de esta metodología, particularmente acentuado en la enseñanza de la geografía regional, estriba en la frecuente confusión de "síntesis" con "enciclopedismo", de manera que la presentación didáctica de una región o país suele consistir en una simple yuxtaposición de "cajones" (…) que, al prescindir de sus interdependencias e interacciones, no conduce a una visión realmente geográfica de ese territorio"* (Rodríguez. 2000, p. 48)

Tal como lo plantea Rodríguez (2000) esta forma de comprender el espacio geográfico desde una visión enciclopédica, puede ser entendido como una mera descripción fragmentada y no conlleva necesariamente al aprendizaje geográfico, ya que carece del análisis y planteamiento de las interrelaciones que produce dicha ciencia.

De esta forma, se puede confirmar que a pesar de la evolución que se genera en la comprensión del Espacio Geográfico desde la Academia, estas nuevas reflexiones frente a la espacialidad no llegan al ámbito escolar, pues la concepción de que se debe estudiar el Espacio Geográfico desde el desarrollo de una Geografía Física y una Geografía Humana que jamás interactúan, es la que continua predominando en la escuela.

[3] La geografía regional, por el contrario pretendía potenciar una apuesta integradora, sustentándose desde el posibilismo.

Por su parte, el Espacio Geográfico bajo la lógica enciclopédica, es entendido por Pilar Comes (1998) como *"…una entidad absoluta y objetiva, un gran contendor de la actividad humana, un escenario complejo que hay que ordenar y describir"* (p. 176)

La autora, además plantea que la Geografía escolar sigue manteniendo en parte, esta forma de concebir el Espacio Geográfico en cuanto utiliza la cartografía y la descripción desde un punto de vista objetivo, situando al estudiante como un observador externo, ello ayudaría a descentrar espacialmente al sujeto y a comprender esquemas de información geográfica, sin embargo aclara

> *"que este conocimiento espacial de base descriptiva debe considerarse solamente un instrumento que aporta racionalidad a la percepción espacial personal y que ayuda a construir esquemas espaciales previos con los que tratar las situaciones-problema y tomar decisiones espaciales"* (Ibíd.)

Como se aprecia, las concepciones geográficas que sustentan el enfoque enciclopédico, siguen presentes en la enseñanza geográfica en mayor o menor medida, sin embargo, existen desde la inserción de dicha postura hasta la actualidad diversas transformaciones en la forma de entender el concepto de Espacio Geográfico, cambios que se establecen tanto en el ámbito educativo como disciplinar.

Hacia 1950, comienzan a plantearse nuevas metodologías que apuntan a introducir aprendizajes asociados a las actitudes y procedimientos, lo que influido por las nuevas tendencias en educación tomaban en cuenta las capacidades cognitivas del alumno en relación al proceso de aprendizaje. (Moreno y Marrón. 1996, p. 45)

Jean Piaget será el principal exponente de la corriente cognitivista quien expuso aportes específicos para las diversas disciplinas, entre ellas las ciencias sociales. Las nociones básicas de las ciencias humanas entre ellas la de espacio, se construía a partir de estadios de desarrollo cognitivo.

> *"A construçao da noçaco de espaço, que se inicia com as açoes no nível concreto e que, progressivamente, vao sendo trabalhadas pela criança até chegar no nivél das operaçoes mais abstratas, ocorre através de relaçoes topológicas (espaço vivido), projetivas (espaço percebido) e euclidianas (espaço concebido)."* (Callai, H. 1991, p. 25)

De esta forma el estudiante comienza a ser considerado de manera primordial en el proceso de enseñanza de la Geografía, y sobre todo los procesos cognitivos que actúan en el aprendizaje del espacio, por ellos surgen nuevas y acérrimas críticas al antiguo modelo, proponiendo nuevas perspectivas.

Una de estas perspectivas es presentada por Ives lacoste, quien considera que los antiguos métodos provocan en los alumnos de cualquier nivel desinterés, porque

ven en la Geografía un discurso ilógico y falto de acción. (Moreno y Marrón. 1996, p. 45)

Sin embargo, esta incidencia de planteamientos neopositivistas en la enseñanza de la Geografía, no consideraría aún al estudiante como sujeto central del proceso educativo, como se haría más tarde, pues aunque planteaba la importancia de considerar los procesos cognitivos en los que se basaba el aprendizaje, la figura central en el aula seguía siendo el docente quien tenía la misión de lograr que:

> *"…el alumno llegue a un conocimiento científico del espacio humanizado valiéndose del método hipotético-deductivo: lo concreto sirve únicamente de punto de partida que conduciría al alumno a un mayor o menor esfuerzo de abstracción en función del nivel educativo"* (Rodríguez. 2000, p. 49)

Bajo esta lógica tecnicista de la enseñanza de la Geografía, el Espacio Geográfico:

> *"…no hace referencia a lugares concretos, sino más bien al espacio matemático, conceptual y abstracto"* (Benejam y Pages. 1998, p. 177)

En este sentido, el Espacio Geográfico continua teniendo un cariz objetivo, pero además cuantificable y susceptible de reducir a modelos de asentamientos y ordenamiento de los elementos que dinamizan el espacio, ya sean económicos, demográficos o de otra índole, es decir, la distribución espacial con todos los

factores que ello implica, cualquiera sea el análisis que quiera realizarse podrá trasladarse a un modelo general, aplicable a diversas realidades.

A partir de lo anterior, la enseñanza del Espacio Geográfico se traduce en abstracciones matemáticas cuantificables que son ajenas a las realidades de quienes estudian el fenómeno, más aún:

> *"…la geografía escolar ha recogido la traducción gráfica y cartográfica de la información económica y, en muchos ocasiones, ha hecho una simplificación del proceso cuantitativo reduciéndolo a un simple tratamiento estadístico y de iniciación a la cartografía como lenguaje teórico"* (Ibíd.)

De tal manera, el Espacio Geográfico enseñado en el aula se ciñe a la utilización de mapas, cartografías y gráficos destinados a transmitir al estudiante un análisis que fue hecho por expertos, sin otorgar las herramientas necesarias para que fuese el estudiante quien generara su propio conocimiento.

Por otra parte, el desarrollo teórico de los especialistas de la academia comenzó a generar nuevas aproximaciones sobre el Espacio Geográfico que sin desplazar totalmente al enfoque tecnicista, paralelamente fue desarrollándose con fuerza. En este sentido, la corriente humanística influirá tanto las teorías geográficas como educativas.

Asimismo, y en una lógica complementaria es importante rescatar los aportes de la corriente constructivista de la educación que son consolidadas por Vygotsky (1977) quien plantea que el aprendizaje es construido desde las experiencias y vivencias de los estudiantes, la apropiación conceptual se desarrolla entonces desde lo concreto a lo abstracto y se ven determinados por estímulos del medio social, en el rol que éste último juega en el aprendizaje se pondrá especial énfasis.

> *"El origen de la naturaleza y de los signos es social, como es el caso del lenguaje, las medidas, la cronología, los sistemas de lectura y escritura, la música y la graficidad y, por lo tanto, la representación del espacio"* (Ibíd., p. 55)

Lana Cavalcanti, retoma los preceptos de Vygotsky a fin de analizar dicha postura desde la enseñanza geográfica, la que:

> *"…concebe o ensino como una intervençao intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relaçao consciete e ativa com os objetos de conhecimento."* (Cavalcanti. 2002, p.31)

Dichas reflexiones sobre la enseñanza geográfica estaban siendo afectadas también por un enfoque geográfico comportamental o de la percepción. Desde este punto de vista, las generalizaciones o modelos de organización del espacio geográfico debían ser desplazadas por un análisis más subjetivo y a la vez cultural. (Benejam y Pages. 1998, p. 177)

Tal como lo ha planteado Rodríguez (2000) la Geografía comportamental se interesa de manera predominante por la microgeografía, es decir, se basa en los planteamientos que promueven el rescate de las representaciones individuales y cotidianas del espacio, estos son en definitiva aquellos preceptos que constituyen el espacio social.

> *"La aplicación personal de la percepción personal del espacio se traduce en un gran interés por los mapas mentales o percepciones espaciales que tienen los propios alumnos del espacio geográfico."* (Benejam y Pages. 1998, p. 177)

En este sentido, el Espacio Geográfico se comprende desde las percepciones de los sujetos que lo habitan, resaltándose por sobretodo la importancia de los seres humanos y su relación con el entorno, desde aquí se destacan las contribuciones de autores como Yi Fu Tuan (1983) – quien desde la fenomenología- enfatiza en el planteamiento de que las percepciones y las experiencias poseen gran importancia como configuradoras de la noción de Espacio Geográfico. Además postula la idea de lugar como una complejización de la noción de espacio *"Lo que puede comenzar como un espacio definido se transforma en lugar a medida que lo conocemos y tratamos de valorar"* (p. 4)

De esta misma forma, surgirá una vertiente de la enseñaza geográfica que profundiza y se concentra en resaltar que los estudiantes comprendan la relación

entre espacio y sociedad. Esta intenta problematizar la Geografía desde una perspectiva más crítica y reflexiva.

En este sentido una concepción crítica y radical de la enseñanza geográfica considerará al espacio como un producto social y por lo tanto lo rechaza como un elemento neutral.

> *"…desde esta óptica la enseñanza de la geografía debe esforzarse en hallar la manera de que los estudiantes descubran la relación existente entre espacio y sociedad a lo largo de la historia"* (Rodríguez, F. 2000, p.50)

La geografía crítica llevada al aula en concordancia con una postura crítica de la educación, debe buscar la forma de plantear al estudiante problemas relevantes y urgentes de la sociedad, los que resultarán atractivos e interesantes y por sobre todo significativos para los estudiantes, quienes irán desarrollando la capacidad de identificar a la escuela, la enseñanza y al espacio como producto de intereses de grupos confrontados socialmente, susceptibles a la interpretación y modificación de los propios actores sociales , donde los estudiantes son considerados como tales.

En esta concepción de la enseñanza geográfica, tal como lo plantea Arruda Penteado (1982) el sujeto aprendiz es efectivamente considerado como un actor principal de modificación de una sociedad entendida como producto de ella misma y no como resultado de orden natural.

> *"…para la nueva educación, lo esencial se convirtió en el desarrollo de las potencialidades del alumno y no en su pura y simple adaptación al medio. El alumno pasó a considerarse ya no un ser pasivo y receptivo, sino también activo y dinámico*" (p. 96)

De esta tal manera, se integra el ser humano como un sujeto social activo que influye en su entorno y viceversa, el rescate de la interacción ser humano-medio como formadora del espacio, se aprecia en los planteamientos de los geógrafos críticos y específicamente de Milton Santos (1990) quien en su libro "Por una Geografía Nueva" expone su visión del espacio geográfico como un espacio social.

Asimismo se puede apreciar que:

> *"…el espacio geográfico es un conjunto indisoluble de sistemas de objetos y sistemas de acciones, su definición varía con las épocas, es decir, con la naturaleza de los objetos y de las acciones presentes en cada momento histórico."* (p. 152)

En este sentido, se pone sobre la palestra el tema del ser humano como agente configurador y constructor del espacio. Éste estaría compuesto no sólo por un ámbito físico, sino por un sistema de relaciones complejas que implican saberes, intereses, conveniencias, dominación, poderes, etc.

Sin embargo, estas discusiones se instalan desde la Academia e intentan ser parte del nuevo posicionamiento de la Geografía, es así como la enseñanza de la geografía ha debido responder a las transformaciones teóricas de la disciplina geográfica, introduciendo nuevas reflexiones y metodologías.

> *"En estos cambios dados en el objeto de estudio de la geografía se observa el carácter integrador de lo natural y lo social, desde el espacio geográfico, puesto que para comprenderlo realmente se requiere acudir a las múltiples explicaciones construidas por las diversas disciplinas sociales, es casi obligado el diálogo de saberes, la combinación de métodos y técnicas para alcanzar explicaciones complejas, como lo es su objeto de estudio"* (Pulgarín. s/i, p. 6).

La trayectoria epistemológica de la ciencia geográfica y las aportaciones de otras corrientes como el evolucionismo, o en educación el cognitivismo y más tarde el constructivismo, han llevado a la problematización de las metodologías de enseñanza del Espacio Geográfico, que encierra nociones imprescindibles para la comprensión de la realidad espacial con todo lo que ello supone, es decir, sus componentes ideológicos, económicos, políticos y de poder en distintos ordenes. Un aspecto fundamental a lo largo de dicha trayectoria han sido las categorías de análisis utilizadas por las distintas corrientes y autores que no han sido seleccionadas azarosamente, sino que cada una de ellas responde a los intereses de cada teoría, en este sentido;

> *"Es común encontrar el espacio geográfico entendido como lugar, geosistema, territorio, medio geográfico o paisaje, sin ninguna diferenciación, lo cual inhibe en el estudiante una verdadera comprensión"* (Pulgarín. s/i p. 6).

De esta forma, la enseñanza del Espacio Geográfico en la escuela requiere una reformulación de sentidos, y una integración de estas discusiones que se han ido generando en los ámbitos intelectuales de la disciplina, es decir:

> *"conectar las representaciones intuitivas y subjetivas del espacio que tiene cada alumno con las representaciones más relevantes y funcionales del conocimiento científico, que seleccionamos e identificamos como saber escolar"* (Trepat y Comes. 2000, p. 38)

Esta sería una de las grandes carencias de la enseñanza de la Geografía en el aula escolar, pues a menudo la transposición didáctica del saber geográfico a la enseñanza en el aula se ve, descontextualizada, predominando la visión tradicionalista y positivista del Espacio Geográfico, lo que implica que el estudiante se aleje cada vez más de la Geografía, ya que ésta omite su cotidianeidad y simplemente se preocupa de relevar capacidades lógicas sin reflexión de por medio.

2.1.4.- Nociones de Tiempo Histórico

El Tiempo Histórico ha estado presente desde que la historia se enseña en las aulas escolares, aunque la forma de entender este concepto ha ido cambiando en relación al desarrollo de las corrientes epistemológicas, tal como se verá no existe evidencia de que los nuevos paradigmas hayan desplazado totalmente a los de antaño.

A principios del siglo XX, la ciencia en general se vio enormemente influida por el positivismo, en dicho escenario las Ciencias Sociales y la Historia por tanto no constituyeron la excepción, así como tampoco escapó a la influencia de dicha corriente las formas de concebir la enseñanza de ésta y otras materias.

Hoy en día, dicha forma de enseñanza es entendida como Tradicional; y busca transmitir al estudiante conocimientos acabados y objetivos.
En el contexto de la enseñanza tradicional, la enseñanza de la Historia, se centraba según las aportaciones de Carretero (1989) en la memorización de fechas, los alumnos debían:

> *"...repetir los acontecimientos ocurridos junto al período de tiempo exacto"* (Carretero, Pozo y Asensio. 1989, p. 108)

El Tiempo Histórico según esta concepción de enseñanza se vería acabado en la idea de tiempo cronológico, en donde la historia era entendida como una sucesión

de hechos ordenados linealmente, estos hechos eran protagonizados por personajes con poder de algún tipo, quienes eran los que organizaban según sus intereses y motivaciones el devenir histórico.

> En este sentido *"...el aprendizaje de la historia en la escuela, estaba constituido fundamentalmente por un relato de hechos políticos, encadenados en personajes y encadenados por fechas precisas"* (Trepat y Comes. 2000, p. 36)

Durante el período de protagonismo del positivismo, la cuestión del Tiempo Histórico, y aún el tema de la enseñanza de dicho concepto, no poseerá mayor importancia. Se creía de esta forma, que éste no era un tema que presentara mayores problemas a los alumnos. La discusión se centró entonces en la rigurosidad de los escritos históricos en cuanto a su veracidad, tanto en el sentido de las periodizaciones como en la presentación de personajes.

A mediados del siglo XX, nuevas corrientes epistemológicas comienzan a responder al positivismo poniendo en jaque muchas de sus nociones fundamentales, tales como la objetividad, y la concepción de la posibilidad acabada del conocimiento.

Una vez más, la enseñanza en general, y la enseñanza de la historia en particular se vieron influidas por las transformaciones a nivel de la academia, surgiendo la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje del Tiempo Histórico.

Hacia 1958, se producirá una verdadera revolución en la forma de entender el tema histórico a partir de las aportaciones del historiador francés Fernand Braudel, quien desplaza la idea de Tiempo Histórico como lineal y unidimensional, ampliándola hacia la idea de Dialéctica Temporal, diferenciando las nociones de tiempo corto, tiempo medio o coyuntura y tiempo largo o estructura, planteando que el tiempo corto o de los hechos -tan bien ponderado hasta ese momento – poco o nada podía explicar de los movimientos históricos. El mismo Braudel se refiere a este cambio como:

> *"...una toma de conciencia de los historiadores, de la presencia de una Historia Nueva, que pesa, y cuyo tiempo no concuerda ya con nuestras antiguas medidas".* (Braudel. 2002, p. 30)

Braudel será el primer historiador en plantear más de una dimensión temporal en la historia, introduciendo la noción de simultaneidad temporal, la que va complejizando la comprensión histórica desde *un* tiempo únicamente cronológico a una historia con un tiempo que se definirá por su coexistencia, movimientos y cambios, lo que implica además examinar los términos de causalidad o explicaciones e identificar los cambios y permanencias, suponiendo una realidad en construcción, tal como plantea Trepat. (2000, p.43)

La complejidad del concepto de Tiempo Histórico desde las aportaciones de Braudel, supusieron una preocupación por la forma de enseñar este constructo de

múltiples aristas, discusión que se vio enriquecida por las nuevas tendencias en educación.

Hacia 1970 la psicología realizará grandes aportes a la disciplina educativa, principalmente por el surgimiento de las teorías cognitivas realizadas por Jean Piaget quien se instalaría como el principal exponente de la corriente conductista.

Las transformaciones epistemológicas y científicas de la segunda mitad del siglo XX, llevaron a la investigación y a la aproximación de nuevos paradigmas en relación a las formas de enseñanza, donde una vez más la historia tomaría parte.
Jean Piaget, en medio de sus aportaciones psicológicas del aprendizaje no pasó por alto aquello que se relaciona con el aprendizaje del tiempo, que considera importante para todas las disciplinas y por supuesto y ante todo para las Ciencias Sociales.

> Este autor *"...define la historia como Sociología Diacrónica, es decir, la diferencia entre la Historia y la Sociología es su carácter diacrónico, su naturaleza temporal"* (Carretero, Pozo y Asensio. 1989, p. 106).

A pesar de que la construcción del tiempo es fundamental para el proceso cognitivo, esta noción toma mayor importancia en la enseñanza de la Historia, donde deben ser consideradas las salvedades biológicas propuestas por el autor para los estadios de desarrollo cognitivo, y en relación a la construcción del concepto de tiempo. Dicho autor se refirió en extenso a ello en sus publicaciones

"El tiempo y el desarrollo intelectual del niño" y "El desarrollo de la noción de Tiempo en el niño" ambas del año 1975.

Las aportaciones de Piaget y su gran influencia en las teorías del aprendizaje cognitivas responden a la presencia primordial del paradigma biológico que se encontraba en pleno auge hacia dicha década y que influyó muchos aspectos de las diversas ciencias.

Sin embargo, a fines del siglo XX, las tradiciones epistemológicas sobre todo en torno a la educación han ido desplazando al paradigma sicogenético, que en la esfera educativa se conoció como conductismo para dar paso al constructivismo que respondía más bien a los planteamientos epistemológicos críticos, que buscaban el cuestionamiento a la sociedad actual y sus problemáticas a fin de reconstruir la realidad y construir aprendizajes desde la figura del estudiante.
Desde esta perspectiva, uno de los teóricos que ha cuestionado las aportaciones de Piaget, en cuanto al aprendizaje del tiempo a partir de los estadios de desarrollo cognitivo, ha sido el italiano Antonio Calvani en sus textos "L`insegnamento della storia nella scuola elementare", y "a Il bambino, il tempo, storia" publicados en 1986 y 1988 respectivamente. En estos se propone que el Tiempo Histórico puede ser internalizado desde la fase preoperatoria del niño, lo que implicaría un acento en la forma de enseñanza más que en las limitaciones etarias.

> *"...algún tipo de comprensión temporal es posible en los niños y las niñas de fases incluso preoperatorias (tres a seis años) y la historia como tal se*

> *puede enseñar y comprender a partir de los cinco años o antes. Los problemas de su aprendizaje, para Calvani, no derivan tanto de las incapacidades de niños y niñas como de los contenidos escogidos y, de una manera especial, de la didáctica y su tratamiento."* (Trepat y Comes. 2000, p. 58)

En este contexto, y con el auge y protagonismo de las teorías constructivistas, surgen en varios países las inquietudes por modificar y reformar los currículos oficiales de educación, en los cuales la cuestión de la enseñanza del tiempo histórico toma un rol central en el surgimiento de nuevas corrientes didácticas.

> "*La enseñanza del tiempo histórico tendría por finalidad construir, a través del aprendizaje de la historia y mediante actividades programadas, el sentido de la diversidad temporal propia del conocimiento histórico actual. Es decir, sería necesario que el alumnado fuera construyendo la idea de sucesión de los hechos, la utilización correcta y no mecánica de algunas de las periodizaciones (...), los conceptos de larga duración, media duración y corta duración, el concepto de ritmo histórico, y el de simultaneidad de este tiempo en un período determinado. Resulta quizás una propuesta ambiciosa pero es una consecuencia didáctica ineludible si queremos introducir en la enseñanza los paradigmas actuales de esta disciplina. "* (Ibid. p.48)

Lo anterior, se enmarca dentro de una corriente didáctica enfocada a rescatar la noción de Tiempo, considerando su complejidad en cuanto al rol que cumple dentro de las Ciencias Sociales y particularmente dentro de la Historia, en este sentido es importante mencionar que:

> *"...el TH es en realidad un metaconcepto o un concepto de orden superior que engloba e incluye una considerable diversidad de conceptos o nociones temporales."* (Carretero, Pozo y Asensio. 1989, p. 115)

Tal como lo señalan estos autores, el concepto de Tiempo Histórico contiene una complejidad que se ha impuesto en estos últimos años, como la preocupación central de la didáctica de la Historia, en donde el interés se ha focalizado en la forma en que se aprende por parte del estudiante. Sin embargo, aunque existe un acuerdo entre los didactas de la historia en cuanto a la importancia de plantear esta problemática en el proceso educativo, existe también un consenso en la permanencia de los modelos tradicionales – en donde como se ha expuesto, predomina la noción de Tiempo Histórico como cronología – y un reduccionismo de los contenidos históricos evidenciados en la omisión de las nociones temporales ya mencionadas.

> *"La realidad es múltiple y compleja. Por ello, si bien la simplicidad en la exposición constituye siempre un valor pedagógico, su exceso implica el riesgo de la devaluación de los contenidos y de la distorsión de los hechos."* (Carretero y Voss. 2004, p. 44)

2.2.- Posicionamiento Teórico

A la vez que se ha clarificado la importancia del estudio y la comprensión de las nociones básicas de la educación de las Ciencias Sociales, se pone de manifiesto la carencia de dicha discusión en el texto de estudio, el recurso educativo más empleado en la actualidad y desde hace mucho tiempo.

Como se ha visto, el texto es un recurso que surge en un contexto educativo distinto del actual, la educación tradicional o como la llamaría Paulo Freire (2002) una educación bancaria, pese a ello, sigue siendo utilizado de manera preponderante en la educación actual, que según se ha visto, debía responder a nuevos patrones de enseñanza que se alejan de la educación positivista y se acercan a una dinámica comprensiva de análisis y cuestionamiento de la realidad, la que a su vez sería entendida como construcción intersubjetiva.

Se encuentra aquí una contradicción entre la corriente pedagógica que se explicita y los cambios curriculares – que la implementación de esta nueva pedagogía – han producido, y las dinámicas de aula que siguen siendo escenarios de recursos que responderían a lógicas tradicionales en la educación.

Para analizar dicha disyuntiva, es necesario recurrir a teorías que sean capaces de problematizar las estructuras que subyacen a las realidades educativas actuales, y pongan en juicio a los elementos que dinamizan dicha educación, es decir, los recursos que median el proceso de enseñanza –aprendizaje. En este sentido, la

teoría crítica es útil, ya que "…es la revisión crítica sobre la forma habitual de entender el conocimiento teórico en la comunidad científica…" (Rodríguez. 1997, p.97)

Sin embargo, es aun más pertinente considerar las aportaciones de la Pedagogía Crítica que nos remite específicamente al ámbito educativo, haciendo referencia:

> *"…a una teoría filosófica cuyo objeto es revisar los postulados que han debido justificar la práctica socioeducativa y habitual de nuestra civilización occidental."* (Ibíd. p.123)

En este sentido, la Pedagogía Crítica hereda de la Teoría Crítica la visión de unión entre sujeto y objeto, de tal manera, entiende que todo sujeto presente en el proceso educativo posee un contexto que condiciona su racionalidad y que por lo tanto, tiene como papel principal analizar las fuentes ideológicas y de poder que subyacen a la realidad social. Asimismo, le da énfasis a los procesos de enseñanza-aprendizaje, por sobre el producto de éstos.

Paulo Freire a nivel Latinoamericano ha sido uno de los grandes exponentes de la Pedagogía Crítica, situándola como una educación libertaria de las ataduras que se producen en las relaciones entre los seres humanos, planteando que gran parte de los educandos están inmersos en una lógica de opresión de un sistema que responde a intereses que subsisten en el mundo posmoderno. En este contexto los educadores –en gran medida- toman el rol de dominadores, impidiendo que la

educación se inserte en un proceso de real libertad de las ataduras que mantienen el statu quo de la realidad social.

Este autor, plantea el concepto de educación bancaria, en la cual se *"anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad"* (Freire, P. 2002, p. 75) satisfaciendo así la lógica de los opresores. Por tanto, la manera de superar esta forma de educación es acortar la distancia entre educador y educando, a través del diálogo y planteando la posibilidad de enriquecimiento mutuo a partir de los saberes e ignorancias de cada uno.

Para que esto se logre, es necesario integrar en el acto pedagógico la noción de autonomía de los sujetos, partiendo del entendido de que quienes aprenden desarrollan de forma independiente sus capacidades y saberes del mundo que habitan, los que no pueden ser negados, sino que rescatados y respetados por quienes educan. Éstos, a su vez deberían reconocer el enriquecimiento que los educandos pueden aportar al proceso de enseñanza, eliminándose así la división entre ambos, permitiendo a partir de una relación de confianza, el avance conjunto hacia la emancipación de los rasgos que reproducen la lógica bancaria.

Según esta tendencia, los procesos que median la enseñanza, deben apuntar hacia esa misma dirección, proponiéndose así una Didáctica Crítica que será acorde con los preceptos que sustentan la Pedagogía Crítica. De esta forma:

> *"La acción didáctica se preocupa de la formación de estructuras mentales, de la organización de los conocimientos fragmentados y de la crítica reconstructiva de los problemas cotidianos"* (Rodríguez. 1997, p.45)

De esta manera, la didáctica está siendo entendida como teoría de la práctica y por lo tanto, incluye todos los elementos que dinamizan la puesta en práctica del currículo, sean estos factores explícitos o implícitos. Asimismo tiene como objetivo impulsar *"…la democracia y la racionalidad emancipadora, conseguibles a través de procesos de comunicación en el aula y en la vida"* (Ibíd. p. 136)

Bajo esta perspectiva, las Ciencias Sociales se pueden situar como eje fundamental de la discusión, ya que se analizan en su interior las estructuras de poder e ideologías y por ende, las relaciones humanas dentro de la sociedad. En ella se da cierta intencionalidad oculta que culmina en la jerarquización de la misma, algo que no es casual, en la medida en que se desarrollan lógicas de poder provenientes de los sectores dominantes y de las instituciones que reproducen dicho orden.

Que estas lógicas posean un tratamiento naturalista o social dependerá el rol reproductor o transformador de la escuela, a su vez, ello implica que la realidad este siendo construida o simplemente asumida como dada y acabada.

Desde este contexto, la Pedagogía Crítica entrega las pautas para dar un vuelco a la mirada del orden tradicional, pues sugiere un rescate del debate sobre lo establecido desde los estamentos de poder, es así como indaga y reflexiona sobre

estas prácticas que han sido dadas como naturales, cuestionando su real implicancia en el proceso educativo. Es por esto, que instiga al docente a cumplir su rol de forma crítica y activa frente a los contenidos a tratar, de tal manera de cumplir su labor como un gestor de conflictos dentro del aula y así motivar al estudiante al diálogo y a la construcción de su propia realidad.

Considerando lo anterior, se puede plantear que esta construcción de realidad significa también una construcción de espacio, que se vuelve cada vez más representativo de las relaciones sociales que envuelven la cotidianeidad del estudiante, ya que el espacio es valorado en la medida en que se le asigna importancia.

> "Desde una perspectiva crítica, el espacio geográfico se considera un producto social, resultado de las complejas relaciones y decisiones humanas. El espacio deja de ser considerado como un escenario o una entidad abstracta y pretendidamente neutral, para ser considerado un producto histórico, que hay que interpretar y que puede cambiar." (Benejam y Pagès. 1998, p.178)

En función de una comprensión del Espacio Geográfico como resultado de una construcción social, el constructivismo como teoría de aprendizaje, aporta en la construcción de un conocimiento dialéctico y crítico que integra tanto los conocimientos previos como los conocimientos científicos.

En este sentido, Lana Cavalcanti (2005) retoma las aportaciones socioconstructivista de los estudios de Vygotsky y las hace explícitas en la enseñanza de la Geografía, en cuanto a la formación de un pensamiento que permite pensar y analizar la realidad desde una perspectiva geográfica.

Analizar la realidad desde una perspectiva geográfica, implica visualizar el Espacio Geográfico como un constructo que posee intencionalidad e ideologías que subyacen a las relaciones que se manifiestan y a la vez construyen el espacio. Asimismo, los cambios espaciales denotan la influencia de las diversas intencionalidades y a menudo la supremacía de unas por sobre otras.

> *"Las transformaciones espaciales son una prueba de la intervención simultánea de las redes de influencia, que operan a la vez en una gran multiplicidad de escalas, desde la escala global hasta la escala mundial."* (Santos. 1990, p. 182)

En la comprensión de un Espacio Geográfico estructurado por ideologías y poder, es necesario introducir las aportaciones de las teorías que rescatan el papel de la experiencia en la aprehensión de éste, cada sujeto experiencia, construye y reconstruye el espacio en el que vive, la negación de esta dimensión implica visualizar el espacio como escenario ingenuo de las relaciones sociales y niega toda posibilidad de crítica y reconstrucción del mismo.

> *"El espacio, como noción de soporte, es un concepto limitante para comprender la experiencia del hombre. Esta última no actúa sobre el espacio, sino que más bien lo configura. Todo ello es esencial para situar un contenido educativo como lo es el espacio, pues lo amplia al campo de lo cotidiano, de lo inherente, y de lo nuclear."* (Garrido. 2005, p. 138)

Desde esta mirada, el espacio Geográfico una vez integrado al proceso de aprendizaje, permitiría la construcción de lógicas críticas en el estudiante, que permitan la problematización de las estructuras sociales en las que se desenvuelve, a su vez que otorga sentido a la amplia gama de contenidos geográficos, tratándolos no de manera aislada sino como configuradores de la Geografía y de su objeto de estudio: el de espacio Geográfico.

Al igual que la enseñanza de la Geografía, la presencia de la Historia en la educación aporta a la deconstrucción de una realidad dada como natural, ya que implica visualizar los cimientos que sustentan las relaciones sociales, las que han estado marcadas por conflictos de poder e ideologías y organizadas jerárquicamente. El análisis de estas dimensiones permite el entendimiento de la realidad como una construcción temporal.

> *"La enseñanza de la historia ha de explicar, en primer lugar, la relación de las sociedades con su relación temporal, es decir, con el proceso de transformación social en la multiplicidad de sus aspectos."* (Op. Cit. 1998)

De esta manera, el objetivo de la enseñanza de la Historia se relaciona con destacar las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que han configurado la sociedad, destacando la presencia de los sujetos históricos como entes activos dentro del proceso de construcción y modificación de la sociedad.

La realidad histórico-social posee múltiples aspectos y dimensiones, en este sentido, es preponderante enfatizar en el aporte de Fernand Braudel en cuanto él desplaza la concepción lineal del tiempo histórico, entendiéndolo como una dialéctica temporal que incorpora nuevas formas de entender la duración temporal.

Como se ha dicho anteriormente, Braudel (2002) plantea que el tiempo histórico debe entenderse en tres dimensiones, tiempo corto o de los acontecimientos, tiempo medio o coyuntura y tiempo largo o estructura.

> *"Jamás se da en la realidad viva un individuo encerrado en sí mismo, todas las aventuras individuales se basan en una realidad más compleja: una realidad "entrecruzada" como dice la sociología. El problema no reside en negar lo individual bajo pretexto de que es objeto de contingencia, sino de sobrepasarlo, en distinguirlo de las fuerzas diferentes de él en reaccionar contra una historia arbitrariamente reducida a la función de los héroes quintaesenciados: no creemos en el culto de todos esos semidioses o dicho con mucha mayor sencillez, nos oponemos a la orgullosa frase unilateral de Treitschke: "los hombres hacen la historia". No, la historia también hace al*

> *hombre y modela su destino: la historia anónima, profunda y con frecuencia silenciosa, cuyo incierto pero inmenso campo se impone ahora a abordar."* (p. 27)

Por tanto, la coyuntura como la estructura permiten generar en el estudiante la comprensión de la historia como un proceso cuyos antecedentes y probablemente sus consecuencias traspasarán el tiempo de los sujetos que vivencian dicha realidad; por su parte el tiempo corto permite visualizar al sujeto como actor de un acontecimiento determinado en función de modificar, resistir o transformar el orden coyuntural o estructural en el que se desenvuelve.

La interrelación de estos tres conceptos temporales, componen la noción de Tiempo Histórico, de tal forma se hace necesario considerar las tres dimensiones a fin de conseguir una comprensión holística del Tiempo Histórico y no fragmentada, segmentada o incompleta. Debido a que la utilización de alguno de estos tiempos por sobre los otros conduciría a la pérdida de sentido de la noción de Tiempo Histórico; ya que la sucesión de hechos aislados no conduce a la comprensión de las estructuras que sustentan la vida social, mientras que el sólo análisis de las estructuras omite al sujeto y a los grupos sociales como constructor de éstas, dándoles un carácter autónomo y omnipotente.

Es fundamental que en la enseñanza de la Historia se aborde la noción de Tiempo Histórico desde ésta perspectiva, pues esto implica que el estudiante sea capaz de reconocer su propia historia como significativa, comprendiendo a su vez que su

actuar también influye en la historia cotidiana de otros y que su entorno también influye en su propia historia, otorgándole de este modo las herramientas necesarias para construir su futuro personal y social.

De esta forma y como lo plantean Benejam y Pagés (1998) es imprescindible la comprensión del pasado como una reinterpretación de algo que ya sucedió, hecha desde el presente y para el presente, es decir, que siendo así es valido que el estudiante reflexione a partir de esas interpretaciones subjetivas, para poder comprender la intencionalidad de tales discursos.

> Asimismo, *"El valor educativo de la enseñanza de la historia, en cualquier circunstancia, la concepción de la temporalidad, la selección y secuencia de los contenidos, y las orientaciones o prescripciones para su enseñanza y su aprendizaje. Es decir, la naturaleza del conocimiento histórico escolar y su epistemología de referencia, el protagonismo del profesorado en la toma de decisiones en las fases pre-activa y activa de la enseñanza con todo lo que ello conlleva, la concepción del aprendizaje de la que se parte y el papel que se otorga al alumnado en la construcción de sus saberes. La coherencia entre estos aspectos es fundamental para alcanzar los fines propuestos, y, entre ellos, el aprendizaje de un tipo u otro de temporalidad."* (p. 194)

Considerando aquello, la noción de Tiempo Histórico y la aprehensión de sus distintos ritmos por parte del estudiante, sería una tarea más bien fácil en la

medida en que estos factores cumplan con un propósito claro y bien definido. De esta forma, habría que refutar aportes como los de Piaget en los cuales él asegura que el desarrollo cognitivo del niño o madurez cognitiva, se relaciona de forma directa con la adquisición de la temporalidad. Sería de mayor relevancia, apreciar la temporalidad como un elemento socializador que se construye a través de imágenes y representaciones mentales a las cuales el niño-estudiante se encuentra expuesto desde el momento en que nace.

> *"El crecimiento cognitivo de los alumnos se construye a partir de estas imágenes creadas a través de su experiencia social y cultural en situaciones reales y de la asunción de los sistemas simbólicos de la sociedad en la que vive. Por ello, el análisis de los contextos sociales en los que se mueve el alumno es un referente obligado para saber como ha construido su temporalidad..."* (Ibíd.1998, p. 197)

De acuerdo a los planteamientos anteriores, es preciso generar un modelo didáctico que sea útil a la lógica de construcción social y al rol preponderante que el estudiante poseería en el modelo de pedagogía crítica.

En función de ello, se plantea la necesidad de generar lógicas interactivas de enseñanza- aprendizaje, donde el alumnado interactúe con sus pares y con el profesor(a), lo que implica situar dicha interacción en los procesos socializantes en el marco de las teorías constructivistas.

> *"Estas teorías sobre el aprendizaje, en las que la interacción tiene un papel tan relevante, proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos que después, mediante el contraste, se modifican y se reelaboran."* (Ibíd. 1998, p. 106)

En este sentido, los recursos de enseñanza deberían estar centrados en fomentar la lógica y las actividades de los estudiantes, el rol del profesor, -en la implementación de éstos- es central porque los orienta para darles una utilidad que esté al servicio de la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes, a partir de la estructuración de los conocimientos, tomando en cuenta las dificultades que el contexto educativo particular puede incluir, lo que no debe entenderse como un obstáculo para el aprendizaje, sino como nuevas posibilidades de reflexión de mejoramiento del proceso educativo.

De tal manera, el proceso educativo se encamina hacia un espacio de discusión y debate sobre su dinámica interna, donde profesores y estudiantes negocian la gestión que se producirá en el aula. El profesor sin embargo, debe considerar siempre que la selección de los contenidos debe organizarse como eje motivador para los estudiantes, los que deben ser considerados como participantes activos en el aula, haciéndolos parte de un proceso que no les es ajeno, sino frente al cual los propios estudiantes han tomado decisiones y asumido responsabilidades lo que los compromete a nivel individual y colectivo con el proceso de aprendizaje.

En el caso particular de las Ciencias Sociales, se plantean estrategias didácticas que apunten a develar las estructuras que sustentan la vida social, en este sentido el modelo de interacción seguirá siendo pertinente en cuanto permite al sujeto descubrir desde sus propias representaciones el mundo en el que se encuentra inserto, lo que implica que los recursos didácticos por su parte se sitúen en una lógica que apele a la verbalización, la explicitación, el contraste y la reelaboración de los fenómenos sociales, ya que

> *"... cuando los elementos verbalizan diferentes opiniones sobre cuestiones históricas o geográficas, (…) es posible, -a través del contraste entre diferentes ideas y a partir de la interacción social que se produce en el aula- reelaborar, enriquecer y mejorar las representaciones que tienen sobre estas cuestiones."* (Ibíd.)

El modelo didáctico interactivo se sustenta en el paradigma crítico, y por lo tanto, apunta a generar un compromiso social en el estudiante en relación a las problemáticas y conflictos de la realidad observada, donde no tiene cabida la omisión de cuestiones por el hecho de tener un carácter controversial, sino por el contrario, son estas temáticas las que organizan la selección de contenidos y la dinámica de aula, teniendo siempre en consideración que dichos debates sociales deben estar conectados con el contexto de los estudiantes, lo que resultará motivador para ellos debido a su carácter funcional en la cotidianeidad.

De esta manera, las estrategias didácticas basadas en el modelo didáctico interactivo incluyen la generación de recursos educativos consecuentes, los que deberían apuntar a que el estudiante realice actividades relacionadas con: estudios de casos, proyectos, trabajos asistidos, investigaciones, comprobación de hipótesis, resolución de problemas, simulaciones y otros de dicha índole.

Pilar Benejam, Joan Pagès, Pilar Comes y Cristofol Trepat, han sido los principales exponentes de este tipo de estrategias de enseñanza en las Ciencias Sociales, planteando que ellas están al servicio del aprendizaje crítico de la realidad social por medio de la comprensión del carácter constructor de las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico.

Es por esto, que se realizará una breve exposición de algunas de estas estrategias didácticas claves en la enseñanza de historia. Un análisis más exhaustivo puede encontrarse en "Enseñar y aprender en Ciencias Sociales. Geografía e Historia, en educación secundaria." de Benejam y Pagès, y "El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales" de Trepat y Comes.

El estudio de caso es una descripción de una situación concreta y real o al menos posible de desarrollarse en la realidad; a partir de ello los estudiantes analizan y toman decisiones, permitiendo al profesor aplicar conceptos teóricos a situaciones concretas, cuidando siempre de no adelantar soluciones, ni plantear salidas únicas a la problemática, otorgando protagonismo al análisis de los estudiantes.

Por otra parte, la simulación se relaciona con representar una situación hipotética o real, en la cual los alumnos imaginan una escenario y toman decisiones al respecto. Su utilidad es amplia y se relaciona principalmente con la toma de decisiones en relación a la localización de ciertos fenómenos en Geografía, o bien con la simulación de situaciones de conflictos políticos, sociales, culturales u otros a través de la empatía, la identificación de un rol, etcétera.

Por último, se presenta el trabajo de proyectos que permite al estudiante gran autonomía en la investigación de un tema, determinando una metodología para hacerlo, para luego de concretizarla y plantearla al curso. En esta estrategia se destaca la iniciativa propia, la relación interpersonal y el establecimiento de compromisos autónomos, donde el profesor debe realizar un rol de guía y organizador del proceso.

Como se ha dicho anteriormente, los ejemplos presentados se enmarcan en el modelo didáctico de la interacción que sería coherente con la presencia de la pedagogía crítica en los sustentos del proceso educativo. Sin embargo, el cuidado y la reflexión que deben guardarse en la implementación de estas estrategias es crucial, en cuanto determina su efectividad como modelo de interacción y actúa como guía dando protagonismo a los estudiantes o bien estos planteamientos son llevados a la práctica de manera que se pierde su real objetivo generando estrategias de aprendizaje que responden a un modelo de transmisión. Ello se relacionaría principalmente con la lógica que sustentaría las estrategias didácticas y los recursos de enseñanza. Estos últimos deberían estar al servicio del modelo

didáctico interactivo, lo que implica que sean pensados y construidos bajo dicha lógica, de lo contrario sólo aportarían a generar contradicciones entre discurso y práctica educativa.

La propuesta presentada se enmarca en la generación de un proceso educativo que se relacione con la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, los que van enriqueciéndose estructuralmente, planteándose como sujetos no sólo críticos sino también activos en la realidad social.

Los aportes que la Pedagogía Crítica puede hacer a la generación de una educación con conciencia de los problemas sociales y que aporte a la liberación y emancipación de los sujetos es enorme, sin embargo es necesario considerar que su implementación presenta varias limitaciones, que de no ser tomadas en cuenta nos llevarían a ser partícipes de un proyecto utópico e inalcanzable.

La Pedagogía Crítica que se incluye en este modelo didáctico en particular, implica considerar las particularidades de los sujetos que aprenden, y como se ha reiterado, considera cada contexto y representaciones de mundo que puedan influir en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este modelo educativo se inserta- quiérase o no- en una estructura de educación formal que sigue generando modos de educación en función de test estandarizados a nivel no sólo nacional, sino que también en ocasiones internacionales. Las competencias que estos puedan evaluar, aun cuando se relacionan con la problematización y crítica, por su

carácter estándar, difieren de la lógica de la Pedagogía Crítica y por lo tanto, ésta no podría responder a los estándares valorados institucionalmente.

A este respecto, la Pedagogía Crítica tiene un desafío inconcluso, en la articulación de aprendizajes significativos y estandarización de los mismos. La Pedagogía Crítica debe buscar formas de resolución, ya que en la espera de generación de nuevas formas evaluativas, pierde la posibilidad de formar sujetos críticos, en tanto se entra en una lógica de frustración y se visualizan metas contradictorias y por tanto inalcanzables.

En este mismo sentido, y a una menor escala, la Pedagogía Crítica debe aportar a la construcción de un modelo educativo intra-aula que permita la educación diferenciada, en tanto se comprenda que cada estudiante construye el aprendizaje a ritmos diversos y que cada contexto puede ayudar a dicha construcción, pero también obstaculizar el proceso. Dos sujetos en cada una de estas situaciones, no pueden ser evaluados bajo la misma lógica.

Por otra parte, la Pedagogía Crítica careció por mucho tiempo de un proyecto concreto que pudiera ser implementado en el aula, la reflexión a nivel teórico se hace interesante, pero su traspaso al aula muchas veces imposible, si consideramos los sustentos en los que se ha construido la educación formal. Por ello se hace necesario y urgente que se generen propuestas concretas de modelos, sugerencias y recursos didácticos que ayuden al docente crítico a no desertar de sus ideales y

más bien a perseverar en sus planteamientos respaldado por una teoría que se asemeja a la realidad educativa y que no se agota en el mundo de la academia.

2.2.1 Propuesta de nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico presentes en los libros de Texto:

A continuación se presenta una matriz de síntesis donde se proponen las distintas nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico que podrían estar presentes en los diversos libros de texto, considerando los aportes recogidos en el apartado 2.

Cuadro Nº 1 Matriz Teórica de Síntesis

Nociones Espacio Temporales	**Libro de Texto Transmisivo**	**Libro de Texto Instrumental**	**Libro de texto Integrador**
Espacio Topográfico Tiempo Cronológico	*Noción Enciclopédica*	*Noción Dicotómica*	*Noción Mecánica*
Espacio Cuantificable Tiempo de los Acontecimientos	*Noción Acrítica*	*Noción Metódica*	*Noción Categórica*
Espacio de Interrelación Tiempo Simultáneo	*Noción Panorámica*	*Noción Empírica*	*Noción Dialéctica*

Fuente: Elaboración propia.

En función de un entendimiento claro de la propuesta que subyace a la matriz, se procede a explicitar de forma breve cada una de las concepciones sobre Libros de Textos y nociones Espacio-Temporales que dirigen los cruces y nociones resultantes de éstos.

Libro de Texto Transmisivo: Es donde el contenido se presenta por medio de un relato lineal y que sólo entrega información sin problematizar.

Libro de Texto Instrumental: Es donde el contenido se presenta como forma de ejercitar lo aprendido, sin embargo, no con un propósito problematizador de lo expuesto, sino que simplemente con intención de desarrollar sólo un tipo de habilidad en los estudiantes.

Libro de Texto Integrador: Es donde el contenido se presenta desde una narración complejizadora de la realidad, incluyendo al estudiante por medio de la reflexión y el análisis de su propio entorno.

Espacio Topológico y Tiempo Cronológico: El espacio topológico es aquel que se encuentra muy cercano a la geometría de posición y por tanto, al ámbito físico, mientras que se encuentra alejado en gran medida de la arista humana. Por otra parte, el tiempo cronológico es aquel que avanza sin detenerse o volver atrás, situándose desde una perspectiva alejada a la acción humana.

Espacio Cuantificable y Tiempo de los Acontecimientos: El espacio cuantificable se entiende desde la organización y distribución de sus elementos, por tanto considera las características físicas y predecibles del medio natural. Mientras que el tiempo de los acontecimientos se entiende desde su preocupación por los hechos, hitos, personajes, héroes, etcétera. Lo que impediría entender la historia desde la problematización.

Espacio de Interrelación y Tiempo Simultáneo: El espacio de interrelación se comprende desde el entendimiento del Espacio Geográfico como la interacción ser humano-medio, lo que implica entender la espacialidad desde el dinamismo que comprende la acción social en su entorno. Asimismo, el tiempo simultáneo se entiende desde la comprensión de los diferentes ritmos históricos, por tanto, éste es aquel que integra tanto el tiempo a largo a plazo como los de mediano plazo y de acontecimientos, siendo de esta forma el que sitúa su comprensión de la problematización de la realidad.

2.2.2 Nociones espacio-temporales presentes en los libros de texto

A partir de la matriz anterior se evidencia la presencia de nueve nociones espacio-temporales, que dicen relación con la predominancia de algún modelo pedagógico que sustenta la producción de textos, a la vez que dicha metodología se ve transversalizada por concepciones de Espacio Geográfico y de Tiempo Histórico que responden a distintos paradigmas y momentos.

a) Noción Enciclopédica

Surge producto de un texto de estudio que enseña las nociones a través de actividades que promueven la memorización, a la vez que comprende el Espacio Geográfico como una sumatoria de topónimos, muy cercano a su dimensión física y muy alejada de su arista humana. Asimismo, entiende al Tiempo Histórico producto de una cronología que avanza hacia el presente sin "vuelta atrás", en este devenir, los hitos que marcarán límites en la cronología serán relevantes, mientras ésta es vista por el estudiante como una sumatoria de etapas aisladas entre sí.

En este sentido, el libro de texto es una herramienta educativa que sirve a la exposición siempre protagónica del docente, quien transmite de manera la más objetiva posible los distintos elementos que componen a las Ciencias Sociales.

b) Noción Dicotómica

Se evidencia en un libro de texto instrumental, es decir aquel que resalta los aspectos procedimentales o más bien tecnicistas, aquellos que buscan convertir al estudiante en un pequeño científico social. Sin embargo, al abordar las nociones espacio-temporales desde una perspectiva demasiado positivista, produce una comprensión de ellas absolutamente fragmentadas, ya que divide y subdivide los procesos históricos a fin de analizar sus dimensiones (políticas, económicas, religiosas, etc.), siempre por separado y muy pocas veces provocando un momento de síntesis entre ellas.

Así también, el espacio es comprendido desde la cartografía, otorgándole relevancia a la producción de mapas y gráficos de regiones y fenómenos, por separado, pero sin establecer relaciones con los contenidos, ni menos aún, relacionando la cartografía con los procesos históricos.

c) Noción Mecánica

Esta noción evidencia la relación entre un texto integrador, es decir, que motiva la participación de los estudiantes. Los ubica en un lugar central y considera el contexto de enseñanza, con nociones de espacio-temporales topoglógicas y cronológicas únicamente. De esta manera provoca aprendizajes reducidos a la descripción y memorización de topónimos y etapas históricas que respondan al contexto de enseñanza, es así como el sujeto que aprende es contextualizado en un región que muchas veces se relaciona con alguna división político-administrativa oficial, mientras los sujetos y sucesos históricos se reducen a aquellos que participan de la historia nacional.

Esta noción, en gran parte, reduce el contexto de los sujetos a la nación y al territorio de la nación con las unidades de subdivisión que ello implica, negando divergencias en los contextos o diferencias en relación a los sentidos de pertenencia a una historia y espacio común.

d) Noción Acrítica

Se presenta en los libros de texto de tipo transmisivo que son el sustento de una educación transmisiva o tradicional, presentando las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico como fruto de un espacio cuantificable y predecible en su organización y distribución. Además de un tiempo que es comprendido desde los acontecimientos, desde la historia que promueve los hechos y a quienes se les atribuyen dichos hechos, personajes ilustres, héroes.

Desde esta perspectiva el texto no admite discusión, tan sólo plasma verdades y realidades estáticas que el estudiante no puede poner en jaque, no critica, tan sólo aprende, generalmente utilizando la memoria, sin hacer ejercicio alguno de significación, y si lo hiciera no pertenecería a una orientación intencionada del texto.

e) Noción Metódica

La noción metódica se encontraría presente en los libros de texto de carácter instrumental, es decir, en aquellos que buscan el tecnicismo sustraído de las bases del desarrollo científico, en este caso del desarrollo de las Ciencias Sociales. Busca inculcar y enseñar en quienes estudian con el texto los métodos y procedimientos que identifican a los científicos sociales. Todo lo anterior, se realiza a partir de una noción de Espacio Geográfico cuantificable, que promueve la formación de modelos de localización por ejemplo, mientras la noción de Tiempo Histórico es

comprendida desde los acontecimientos, hechos con fechas precisas y sujetos identificables a una porción mínima de la sociedad.

De esta manera, el estudiante experimenta las técnicas del cientista social, realiza gráficos, cartografía, aprende a construir periodizaciones y a analizar el escenario social "objetivado" desde la metodología en boga.

f) Noción Categórica

Esta noción es producto de la interrelación de un texto integrador con aquella concepción del Espacio Geográfico como cuantificación y el Tiempo Histórico como acontecimiento.

En este sentido, lo que integra el texto no serán las opiniones, el contexto y las divergentes posturas que los estudiantes puedan dialogar entre ellos, y con el texto en sí mismo, sino que integra los contenidos propios de ambas disciplinas sociales. De esta forma, el texto escolar se asemejaría a un atlas geográfico o histórico que realice clasificaciones de las sociedades, pueblos y civilizaciones e integre sus características más relevantes, así como también integre las especificidades de cada espacio geográfico y genere gracias a ello, predicciones y modelos que se orienten a la comprensión de las diversas regiones de la manera más completa posible.

g) Noción Panorámica

El libro de texto transmisivo, al integrar una comprensión del Espacio Geográfico como Interrelación y un entendimiento del Tiempo Histórico como simultáneo, recae en la exposición de las divergentes y diversas posturas que provienen de la enseñanza de las ciencias sociales.

De esta manera actúa el texto, con un inmenso revisionismo sobre las posibilidades de comprensión y reconstrucción del espacio-tiempo donde se desarrollan las sociedades, es así, que aquellas posibilidades y posturas son expuestas en el texto, se muestran al estudiantes para que las conozca y óptimamente las aprenda y comprenda la amplia gama de posibilidades de enfrentarse al Espacio Geográfico y al Tiempo Histórico, sin embargo en su carácter de transmisión, el texto no da cabida al enriquecimiento de dichas posibilidades desde el propio sujeto que recibe el conocimiento desde el documento.

Asimismo, el estudiante, no logra configurar sus propias concepciones espacio-temporales, sino con suerte logrará elegir una de las posibilidades que le son propuestas.

h) Noción Empírica:

El libro de texto instrumental, al plantear la comprensión del espacio-tiempo desde la interrelación y la simultaneidad, se orienta al aprendizaje empírico de

éste, a través de una relación directa con la naturaleza y los vestigios que han dejado las sociedades pasadas.

Como documento instrumental, el texto plantea las metodologías y procedimientos para que el estudiante aprehenda la realidad desde su propia experiencia, entregando además las herramientas básicas para el desarrollo de los métodos y técnicas de investigación, aportando además a la organización y síntesis de la información extraída de dicha realidad.

i) Noción Dialéctica

La noción de construcción es el resultado de la comprensión del Espacio Geográfico como interrelación y el Tiempo Histórico como simultaneidad, lo que esbozado en un texto escolar de tipo integrador, plantea la posibilidad al docente de generar estrategias de enseñanza que desarrolle en el estudiante la capacidad de construir sus propios aprendizajes y visiones de la realidad espacio-temporal.

En este sentido, el Espacio Geográfico es entendido en una lógica de relación entre el ser humano y el medio, sin caer en divisiones tajantes, a la vez que visualiza el Tiempo Histórico como agente dinámico de los procesos históricos.

Integra además, para lograr lo anterior, la valorización del contexto cotidiano en el que se genera el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.- Diseño Metodológico

La investigación en educación, situada en el ámbito social, invita a indagar en los diversos focos que organizan la sociedad y en este contexto aquellos aspectos presentes en la dinámica educativa; actores, recursos, escenarios, etc.

En este sentido, los recursos educativos son productos sociales que contienen y son respuesta de hegemonías, luchas de poderes y supremacías políticas y económicas que se relacionan con los contextos en que dichos recursos son efectuados y producidos sobretodo a nivel discursivo, por lo tanto, deben ser analizados tomando en consideración dichos aspectos que actúan como relaciones implícitas en la sociedad.

El texto de estudio proveniente desde instituciones ministeriales y ampliamente situado en las prácticas educativas formales, es también contenedor de dichos aspectos, y por lo tanto su contenido puede claramente analizarse en la búsqueda de pilares sustentadores de un orden social o al menos considerar aquello en el estudio de ciertas cuestiones específicas, como lo son las nociones que están presentes en el texto y que denotan sentidos y significados legítimos y válidos.

De esta manera, se hace necesario utilizar un enfoque metodológico que aporte a este tipo de análisis, siendo la metodología cualitativa constructivista la alternativa pertinente:

> *"La metodología constructivista se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales como son construidas por los participantes"* (Latorre. 2005, p. 199)

No sólo es necesario considerar la visualización de los fenómenos sociales sino que también es primordial que la investigación en general y en educación en particular sea en palabras de Paulo Freire (1994), una "práctica libertaria" y apuntar así a la transformación social.

Es así como una orientación sociocrítica desde la investigación cualitativa-constructivista aportaría a darle a la investigación un trasfondo más complejo y que sirva como aporte concreto a la educación como realidad social.

> *"La investigación crítica trata de ser una práctica social e intelectual comprometida en una lucha ideológica dirigida a desvelar falsas representaciones, a poner al descubierto intereses, valores y supuestos, muchas veces implícitos, que subyacen en la práctica educativa y social tanto de los investigadores como de los profesionales de la educación."* (Pérez. 1998, p. 35)

3.1 Muestra

Como se ha enunciado previamente, la presente investigación busca develar las formas de trivialización, reducción y segmentación de las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico presentes en los textos de estudio licitados para primer y segundo año de enseñanza media. Por ello, la muestra a analizar consiste precisamente en los textos de estudios licitados actualmente por el Ministerio de Educación.

Se hace también necesario incluir en la muestra a aquellos actores que se encuentran presentes en la producción de textos de estudio, es decir, editores y autores de los mismos. Además de ellos, formarán parte de la muestra los agentes ministeriales que configuran los requerimientos curriculares que deben presentar los libros de texto, y por lo tanto, reglamentan y condicionan el trabajo de las editoriales.

En este sentido, la muestra será de tipo intencional teórica, ya que han sido los aportes entregados por el marco referencial quienes han determinado cuáles serán los distintos focos de investigación. Estos focos son compuestos por los Agentes Ministeriales, Editoriales y Texto de estudio.

> *"Las decisiones de muestreo se dirigen a ese material que promete las mayores ideas, visto a la luz del material ya utilizado y el conocimiento extraído de él".* (Flick. 2004, p. 78)

En relación a esto, se visualizan tres componentes de la muestra:

a) Componente Textos Escolares (CTE)[4], Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación, dicha entidad elabora las especificaciones técnicas donde se definen los requisitos de calidad y cobertura, que guiarán el trabajo de las editoriales que se presenten a licitación. Además conforma un equipo multidisciplinario que evalúa de manera técnico-pedagógica las propuestas que son entregadas por las editoriales (propuestas que deben responder a las especificaciones técnicas entregadas previamente). Por otra parte toma en consideración la relación precio-calidad, los textos licitados son revisados cada año a fin de verificar la necesidad de cambios en su contenido en relación con los requerimientos del marco curricular.

b) Editoriales que actualmente publican los textos escolares del subsector de Historia y Ciencias Sociales para enseñanza media, previa adjudicación de la licitación convocada por el Ministerio de Educación, es decir, las editoriales Santillana y Mare Nostrum. Este apartado incluye tanto al grupo editorial que participa directamente en las licitaciones como a los autores de los textos que no se relacionan directamente con el Componente de Textos Escolares. Debe aclararse además, que la muestra de este grupo puede entenderse como los sujetos que los conforman o en ausencia de

[4] A pesar de que dentro del CTE, se considera la unidad de currículum y evaluación del Ministerio de Educación como una sola, en esta ocasión sólo se considera la primera, debido a que la evaluación se encuentra bajo un marco de confidencialidad.

ellos algún material escrito que de cuenta del proceso de construcción de los textos escolares.

c) Textos de estudios propiamente tales que actualmente son distribuidos a los colegios que los solicitan a través de un proceso de acreditación. En relación con lo planteado en el contexto introductorio, en la presente investigación se analizan los textos de 1º y 2º año de enseñanza media para el subsector de Historia y Ciencias Sociales, por lo que en este apartado la muestra se conforma por los siguientes textos:

- Editorial A : Mare Nostrum

  Historia y Ciencias Sociales 1º año medio.
  Historia y Ciencias Sociales 2º año medio.

- Editorial B: Santillana

  Historia y Ciencias Sociales 1º año medio.
  Historia y Ciencias Sociales 2º año medio.

Sin embargo, debe hacerse explícito el análisis de sólo una unidad por cada texto, es decir, para el caso de 1º medio se releva la unidad de Asentamientos Humanos en la cual se evidencia de forma certera la noción de Espacio Geográfico que guía esta investigación. Por otra parte, para el caso de los textos de 2º medio se

efectúa el análisis de la unidad referida al proceso de Independencia, pues es en este apartado donde se manifiesta de forma específica la noción de Tiempo Histórico la cual es fundamental en esta investigación.

Por último debe aclararse, que es probable que la muestra pueda tornarse de tipo opinática, ya que debe considerarse la disponibilidad que los sujetos involucrados tengan para compartir su conocimiento en torno al tema en cuestión, aquellos autores, editores, evaluadores y otros participantes deberán estar dispuestos a reflexionar y comentar el rol que cumplen dentro del extenso proceso de producción de textos escolares para la educación chilena.

3.2 Unidad de Estudio:

En relación a los objetivos planteados anteriormente, y en la constante búsqueda de las formas de trivialización, reducción y segmentación de las nociones espacio-temporales presentes en los libros de texto, la unidad de estudio que busca alcanzarse es el discurso.

En este sentido, tal como plantea Teun van Dijk (2000) el discurso no puede ser entendido sólo como una forma de comunicación oral, sino que debe comprenderse que éste se encuentra presente en la producción teórica, donde los documentos escritos son ricas evidencias del discurso que está sustentando a quienes escriben y a todos aquellos actores que están involucrados en dicha producción.

> *"...el uso del lenguaje no se limita, por supuesto, al lenguaje hablado, sino que incluye el lenguaje escrito (o impreso), la comunicación y la interacción escritas, como es el caso de los periódicos, de nuestros libros de textos o nuestra correspondencia (correo común o electrónico), o de los miles de tipos distintos de textos propios de nuestro trabajo académico o de otros tipos de trabajos"* (Ibíd., p. 23)

Es importante señalar también, que el discurso presente en las fuentes escritas responde y a la vez configura el contexto del cual emerge, y por lo tanto, se presenta como un material que muestra y deja huella de todos los elementos que lo dinamizan, es decir, plasma a veces evidente y otras silenciosamente, aquellos factores políticos y económicos, manifestando también los elementos de valoración cultural y social. De esta forma, tal como el discurso manifiesta, también silencia y omite, dichas omisiones deben ser especialmente focos de atención, porque son también evidencias de aquello que no estamos preparados para escuchar o leer, emergen en los silencios aquellos conflictos no resueltos y tabúes que la sociedad no parece estar preparada para enfrentar.

Esto último es de suma importancia cuando estamos frente a un material escrito que es parte de un sistema oficial como es la educación formal, porque desde esta perspectiva aquello que el discurso explicita y aquello que exceptúa puede muchas veces manifestar herramientas de transformación o bien de reproducción de un sistema social que quiere ser difundido y muchas veces trasmitido e

inculcado en las aulas escolares, no de manera casual, sino con sentidos claramente estructurados.

De esta manera, el discurso se comprenderá a partir de las aportaciones realizadas por Teun van Dijk (2000) en cuanto éste está configurado por tres dimensiones; una primera que se relaciona con el uso del lenguaje, la que implica identificar quién lo utiliza y el momento en que lo hace. La segunda dimensión dice relación con la función que posee el lenguaje de comunicar ideas y creencias de los sujetos o grupos sociales, y una tercera en la que se pondrá mayor énfasis por responder específicamente al trabajo de las Ciencias Sociales, que se relaciona con el rol de interacción que juega el discurso en situaciones de índole social.

3.3 Técnicas de Recolección:

A fin de develar el discurso que subyace a las nociones espacio-temporales, presentes en los libros de textos y en los agentes que acompañan el proceso de producción de éstos, es que se utilizan diversas técnicas de recolección de la información necesarias para la investigación.

En primer lugar, son los propios libros de texto los que entregan la información sobre cómo se plasman las nociones en dicho recurso educativo, para ello se analiza la unidad de Asentamientos Humanos para el caso de 1º medio, mientras que para 2º medio se analiza la unidad referida al proceso de Independencia. Esto debido a que en ambas unidades se evidencian de forma más certera las nociones

de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico, es decir, se visibiliza el proceso que guía esta investigación. Asimismo, estas unidades son estudiadas de forma holística, es decir, comprenden no sólo el desarrollo de contenidos sino que también las actividades que refuerza el discurso presente en el texto.

Por otra parte, serán recolectados los documentos que permitan identificar los sustentos teóricos de las nociones desde los agentes de producción, ello requiere de la recogida de los requerimientos específicos que entrega el Ministerio de Educación a las editoriales que participan de la licitación.

Por último, se realizarán entrevistas de tipo focalizadas a los sujetos involucrados en la producción de textos y más específicamente a editores y autores de los mismos, recordando que dichos sujetos son quienes pertenecen a la muestra de tipo opinática. Esto último, se debe a la complejidad que surgió en algunos casos en que las entrevistas debieron omitirse, en la medida en que los entrevistados resultaron inubicables, ya sea porque se encontraban en el extranjero o porque no podían acudir a las citas establecidas.

En tanto, la entrevista focalizada ha sido seleccionada, porque ésta permite mayor desplante por parte de los entrevistados, dando cabida a la exposición de sus puntos de vista y opiniones con respecto al tema, sin verse limitados por preguntas demasiado estructuradas semejantes a un cuestionario que no otorga cabida a respuestas que se alejen de la pregunta específica.

De esta manera, el entrevistador adquiere un papel importante en guiar la entrevista, ya que tal como plantea Flick (2004) *"Pueden surgir problemas si las preguntas se hacen en el momento equivocado, y se impide así al entrevistado presentar su opinión, en lugar de apoyarle a hacerlo, o si el tipo equivocado de pregunta se utiliza en u momento inadecuado"* (p.90)

3.4 Técnicas de Análisis

En función de realizar un examen acabado de la recogida de datos se utilizará la técnica de análisis de discurso, situándonos desde los aportes de Teun van Dijk (2000) quien plantea la ampliación de los recursos en los que puede estar expuesto el discurso, desde el relato hacia todas las formas de producción social en donde se comunique y relacione a un sujeto opinante con otro que recibe dicha opinión o propuesta teórica, en este sentido el discurso supone una interrelación, aun cuando ella no se realice de manera directa. Es esta relación entre los sustentos de quien imprime su discurso en un texto y entre quien recibe y reinterpreta el discurso mediante la lectura o el estudio del texto, aquello que busca develarse.

De esta forma, por medio de esta técnica se pueden analizar las entrevistas realizadas a los agentes involucrados en la producción de textos, develándose de esta manera, la implicancia del contexto en la producción del texto. *"no sólo las características del contexto influyen sobre el discurso; lo inverso también es*

cierto: el discurso puede asimismo definir o modificar las características del contexto." (Ibíd., p.45)

Asimismo, se hacen presentes las ideologías y poderes detrás de la producción del texto y por ende, detrás de las nociones que estos explicitan, ya que como lo plantea el autor, se debe *"...dar cuenta del discurso como acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios."* (Ibíd.,p.48)

Por otra parte, los textos de estudio son analizados por medio de la matriz teórica de síntesis (ver cuadro Nº1, p.45) orientada a la visualización de la presencia de las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico presente en los libros de texto, en ella se identifican los cruces posibles entre estas nociones y los tipos de textos existentes.

Desde esta perspectiva, se develarán las nociones espacio-temporales presentes en los libros de texto y en el discurso de quienes participan en la producción de éstos.

Sin embargo, antes de finalizar la presentación metodológica de la presente investigación cabe resaltar que siguiendo las aportaciones de Teun Van Dijk (2003) se debe comprender el real alcance del análisis de discurso, pues no debe confiarse de que éste se configura como un análisis acabado, sino que muy por el contrario se presenta como una investigación que da el pie de inicio para un desarrollo constante y cada vez más profundo de las nociones que se explicitan.

"Esto significa que en cualquier sentido práctico no existe nada parecido a un análisis de discurso completo: un análisis pleno de un breve párrafo podría durar meses y llenar cientos de páginas. El análisis de un gran corpus de texto o conversaciones es por consiguiente algo totalmente fuera de lugar" (Wodak y Meyer. 2003,p.148)

4.- Desarrollo

4.1.- Agentes ministeriales

4.1.1.- Organización

La elaboración del texto de Ciencias Sociales es regida desde el Ministerio de Educación, por medio de los requerimientos específicos, los cuales otorgan las bases a seguir por las editoriales que se presentan a la licitación.

> *" ...la propuesta debe abordar el conjunto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del subsector y nivel establecidos en el Decreto Supremo Nº 220 del 18 de Mayo de 1998 y cumplir con los requerimientos de este documento y los otros anexos técnicos de las Bases de Licitación."* (RE2, p.1)[5]

La idea anterior, también es reforzada por la subcoordinadora de textos escolares del Ministerio de Educación, quien resalta la importancia de los requerimientos que se deben seguir para la elaboración de un texto escolar.

> *"Haber en los textos como primer requerimiento tienen que cumplir obligatoriamente con el marco curricular (...) y como segundos*

[5] Para analizar los requerimientos específicos entregados por el Ministerio de Educación, los cuales sustentan la elaboración de los textos escolares, se entenderá la sigla RE1 para los requerimientos que dirigen el texto de 1º año de enseñanza media y la sigla RE2 para los requerimientos que dirigen el texto de 2º año de enseñanza media.

> *requerimientos hay trabajos que se han hecho al interior de describir ciertas características de enfoque del tratamiento de los contenidos acorde a los OFT, OF y CMO, de tratamiento didáctico, de desarrollo metodológico, etcétera...*" (AM1.8)

En este sentido, los requerimientos específicos plantean no sólo las directrices a seguir en cuanto al manejo del contenido en el texto, sino que también a los recursos que deben ser utilizados como apoyo a la narración. Al respecto se debe considerar:

> *"En el desarrollo de los temas, el texto debe alternar la explicación narrativa con la utilización de los recursos tales como mapas, líneas de tiempo, tabla, gráficos, cronologías, esquemas de diverso tipo e imágenes."* (RE1, p.2)

Al mismo tiempo, los requerimientos se sitúan desde un modelo pedagógico crítico en el cual el estudiante se concibe desde un rol participativo dentro del aula, de esta forma el texto debiera entregar las herramientas para el desarrollo de las capacidades de análisis, interpretación y reflexión de la realidad que los rodea;

> *"Los Textos deben estimular a los alumnos y alumnas a trabajar de forma autónoma, para lo cual deben proporcionar herramientas didácticas que les permitan acceder y apropiarse del conocimiento."* (RE2, p.4)

Desde esta perspectiva, el texto de estudio debe motivar y generar aprendizajes significativos en los estudiantes:

> *"La organización y presentación de los contenidos tendrá como objetivo despertar el interés y la motivación de los estudiantes y promover, de manera efectiva, el logro de los aprendizajes."* (RE2, p.5)

Desde esta mirada, la elaboración del texto de estudio se encuentra enmarcada en una postura constructivista y crítica, situando al estudiante como un eje fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, la postura anteriormente señalada es negada en la medida en que se evidencia al texto como un elemento que potencia la transmisión de los contenidos señalados por el marco curricular.

> *"El Texto escolar es una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un vehículo de transmisión curricular que permite a los estudiantes, con apoyo de su profesor, un acercamiento progresivo a los conceptos centrales y procedimientos de las diferentes disciplinas."* (RE2, p.1)

En este sentido, se aprecia una mirada tradicionalista detrás del texto construido que en primera instancia, se fundamenta en que el libro de texto asume un rol clave y preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que se

vuelve contradictoria en la medida en que éste es sólo un recurso más dentro de este proceso. De este modo, no se justificaría la relevancia que el propio Ministerio de Educación le otorga. Y en segundo lugar, al situarlo como un "vehículo transmisor" se reafirma la visión del texto de estudio como un manual incapaz de generar en el estudiante aprendizajes que le sean significativos, sino que muy por el contrario se vuelve una herramienta al servicio de la memorización de contenidos.

Desde aquí se vislumbra la ideología que subyace al texto, pues no se debe olvidar que el Estado, quien por medio de estos requisitos, esta promoviendo una determinada elaboración y organización del texto de estudio.

Esto se vuelve más explícito, en la medida en que el texto debe integrar las diversas posturas de las disciplinas que componen las Ciencias Sociales, como forma de lograr una amplitud de conocimientos en el estudiante y a la vez, de propiciar cierta objetividad en el tratamiento de los contenidos.

> *"El Texto debe incorporar allí donde corresponda, los conceptos y enfoques de las distintas disciplinas sociales que conforman el marco curricular del sector, a saber: Historia, Geografía, Ciencia Política, Economía, Antropología, Sociología*." (RE1, p.2)

La preocupación del Ministerio de Educación por el tratamiento de los contenidos, la estructura y organización del texto, y la metodología que se debe desarrollar en

la unidades del texto escolar, se vincula estrechamente con el alcance nacional del libro de texto licitado, por tanto, no puede ser un producto débil que indique falta de preocupación del Estado por aquellos que lo reciben.

En este sentido, el MINEDUC se preocupa por la revisión y corrección de los textos que participan en el proceso de licitación.

> *"...los textos vienen con muchos errores conceptuales, yo diría que más que errores, imprecisiones conceptuales (...) o sea el tratamiento conceptual descontextualizado e imprecisiones que pueden llevar a errores conceptuales y bueno muchos y muchos con problemas de redacción u ortográficos."* (AM1.20)

De tal manera, se aprecia el interés por parte del MINEDUC de entregar a la población un elemento que sea de alta calidad y que se conforme como una herramienta central y oficial dentro del aula.

4.1.2.- Contenidos

El trabajo conceptual que se realiza en el texto de estudio debe orientar y estimular el interés del estudiante por el aprendizaje de los procesos históricos y geográficos. Es en este sentido, que se vuelve fundamental la orientación de los requerimientos del MINEDUC

> *"Debe motivar la curiosidad de los estudiantes por comprender la realidad social, invitándolos a explorar el mundo en el que viven y sus diversas dimensiones (histórica, geográfica, económica, política, social y cultural)."* (RE1, p.3)

Desde este punto de vista, se puede visualizar una intencionalidad por parte del Ministerio de Educación, en cuanto al tratamiento de los contenidos en el libro de texto.

> *"El Texto debe presentar un diálogo pasado-presente, estableciendo relaciones entre los procesos, acontecimientos y fenómenos estudiados con la actual realidad nacional e internacional."* (RE2, p.2)

De esta forma, se hace explicita la comprensión de los estudiantes como actores sociales activos, capaces de generar una visión propia sobre los procesos que los rodean. Asimismo, se evidencia el papel del texto como un motivador de las capacidades cognitivas de los estudiantes y por tanto, éste se conformaría como un elemento al servicio del desarrollo de los saberes de los estudiantes.

Es por esto, que se vuelve esencial la mirada que posee el MINEDUC con respecto a las nociones esenciales que se deben trabajar en los textos de estudio.

> *"Se presentarán los contenidos en una perspectiva dinámica, que integre elementos de continuidad y cambio, acercando a los estudiantes a la noción*

> *del cambio histórico, resaltando los ámbitos de la realidad más proclives al cambio y aquellos que presentan mayor estabilidad en el tiempo y que permiten ser analizados desde una óptica de continuidad."* (RE2,p.2)

La cita anterior, hace referencia al texto de Historia y Ciencias Sociales para 2º medio, en el cual se hace imprescindible rescatar los ritmos del tiempo histórico presentes en el cambio y permanencia de los procesos históricos. De esta forma, el texto debe explicitar estos elementos como forma de otorgar al estudiante la comprensión de la Historia desde la configuración de la dinámica social, como algo que presenta un cambio constante, pero que a su vez, mantiene ciertos elementos a largo plazo.

Sin embargo, se puede evidenciar que en los requerimientos para el texto de 1º medio, la relevancia que se le otorga a las nociones espaciales se vuelve difusa.

> *"...los alumnos y alumnas deberían profundizar en este nivel su entendimiento de la interrelación medio-sociedad, y desarrollar actitudes que favorezcan la preservación medioambiental, bajo un enfoque de desarrollo sustentable."* (RE1, p.4)

Se plantea la comprensión del espacio geográfico como la interrelación del hombre y el medio, sin embargo no se profundiza en las categorías de análisis y problematización geográficas que debieran trabajarse para llegar a una comprensión profunda del fenómeno espacial.

En este sentido, se hace evidente la falta de profesionales de la disciplina geográfica que contribuyan al desarrollo de nuevas propuesta y acercamientos a los requerimientos específicos. Demostrando mayor solidez en las características de los requisitos que fundamenten los apartados de Geografía.

Por otra parte, los requerimientos también orientan en cuanto al tema de la actualización, ya sea de los materiales gráficos, posturas historiográficas, posturas geográficas, etcétera.

> *"...la presentación de contenidos debe basarse en una visión actualizada, que recoja los últimos avances de las disciplinas respectivas."* (RE2,p.1)

Este interés posee cabida, en la medida, en que se entiende el libro de texto como un producto que en primera instancia es entregado por el Estado y por tanto, debe ser completo y complejizante de la realidad y en segundo lugar, entendiendo que es un elemento accesible en la medida en que es distribuido por el Estado, esto último, debe poseer las bases de lo que el gobierno espera de sus ciudadanos. Aquí es donde radica uno de los poderes ocultos del texto de estudio.

De esta forma, el texto de estudio se vuelve el mejor elemento de homogenización pues se esconde cierta intencionalidad tras su labor pedagógica y su intención de integrar a todos los ámbitos de la sociedad, para desde ahí sentar las bases de los significados y significantes que el discurso oficial desea transmitir a la nación.

4.1.3.- Destinatarios

Tanto la subcoordinadora de textos escolares del MINEDUC como los requerimientos específicos, sitúan al estudiante como el principal destinatario y usuario del libro de texto.

Sin embargo, la subcoordinadora aclara que no necesariamente todos los estudiantes aprovechan el texto de estudio.

> *"...no hemos definido un perfil de estudiante, yo creo que a los que les interesa estudiar, a los que quieren aprender y quieren mejorar, y que tienen un objetivo profesional a futuro, son los que los usan más y los que no están ni ahí no los van a usar..."* (AM1.40)

En este sentido, las expectativas personales de los estudiantes se vuelven esenciales en el uso del texto de estudio. Resulta interesante observar que si bien los requerimientos específicos del texto proponen reconocer al estudiante dentro de su rol activo y participativo, a su vez, el Ministerio de Educación a través de la subcoordinadora de textos escolares, quien es también la encargada del sector de Historia y Ciencias Sociales, realiza una afirmación tajante al reconocer que existen estudiantes que no son estudiosos, que no aprenden y que no tienen expectativas. Esta afirmación alimenta la contradicción en la medida en que por un lado se plantea al estudiante como un transformador social y por otro, como un individuo sin interacción con su medio.

Por otra parte, también se sitúan como beneficiarios a aquellos estudiantes que no tienen el dinero como para comprar el libro de texto de forma particular.

> *"Aquellos que no tienen acceso de poder adquirir los textos escolares en el mercado, por un problema de precio, de plata."* (AM1.38)

Pues el fin principal del texto escolar, es abarcar los colegios municipalizados y subvencionados de todo el país para suplir las carencias que la escasez de dinero provoca en el aprendizaje de los estudiantes.

> *"...que todos los niños tengan acceso a textos escolares, que probablemente sin esta política no podrían acceder a ellos, entonces obviamente que es disminuir la brecha socioeconómica y sociocultural que existe en la sociedad chilena, a través de incorporar estos textos al sistema educativo y de permitirle a los alumnos a cada uno tener su texto."* (AM1.28)

De esta forma, se le otorga al texto un papel transformador de la sociedad, pues posee un conocimiento que gracias a la distribución por parte del Estado queda al alcance de los estudiantes que asisten a colegios municipalizados y subvencionados del país.

En este sentido, se estaría cumpliendo la gran meta del Estado la cual es otorgar al texto un rol social en función del logro de la equidad y la calidad, disminuyendo así

las diferencias socio-económicas, es decir, que todo estudiante debiera recibir una educación de calidad, sustentada en la base de la postura oficial del Estado, la cual es transmitida por el texto a todo aquel que lo lea.

4.2.- Autores y Editores

4.2.1.- Editorial Mare Nostrum

4.2.1.1.- Organización:

La elaboración del texto de Ciencias Sociales en la editorial Mare Nostrum, se organiza a partir de la construcción de un modelo didáctico, el que antecede a la selección del equipo de autores.

Este modelo didáctico, es explicitado por la editora del área de Ciencias Sociales, quien explica que éste fue definido con anterioridad a la elaboración del texto, y que guía la producción de textos de Historia y de otros sectores de aprendizaje que ha trabajado la editorial.

> *"...el principio que hay detrás de la editorial, es un proyecto de la editorial... son principios que dan cuenta de la línea editorial, cada editorial tiene su línea, tiene cierta posición respecto del tema pedagógico, del enfoque de la historia en este caso (...) no nos interesa el aprendizaje memorístico, no nos interesa el aprendizaje de las fechas, los*

> *acontecimientos, de los hechos históricos, lo que nos interesa es que se apropien de una serie de conceptos que son muy macros y que esos conceptos le permitan a él enfrentarse con contenidos de historia a lo largo de su vida"* (EMN5.8)

De esta manera, es la editorial quien define la estructura didáctica del texto, que al negar el aprendizaje tradicional de la Historia y la Geografía, estaría centrándose en aquel que se preocupa por los procesos históricos y por los conceptos básicos de las Ciencias Sociales, de modo que el estudiante pueda articularlos y utilizarlos en las diversas etapas de su vida escolar o extraescolar.

Este modelo didáctico, responde a una reinterpretación del marco curricular, que es otro de los sustentos de la elaboración del texto, ya que es nombrado como uno de los principales criterios de producción, debiendo así adaptar el modelo a dicho documento, ya que es éste quien entrega los contenidos y objetivos que debe incorporar el libro de texto.

De esta manera, el libro es un consenso entre aquellos postulados que la editorial construye y aquellos que provienen desde el Ministerio de Educación, es decir, marco curricular y programas de estudio.

> *"...hay dos elementos que confluyen en la organización de los textos escolares que hemos hecho; una es una cierta capacidad de interpretar y responder al currículo y (...) hay una línea que creo que es también de la*

> *editorial que en el fondo es invitarnos para hacer un texto para el estudiante" (*EMN2.8)

Con dichos lineamientos, la editorial selecciona a los autores que participarán en la elaboración, y que deben ser capaces de desarrollar la estructura propuesta por la línea editorial.

> *"...entonces ese enfoque viene desde la editorial y son los autores los que se suben a ese carro y por lo tanto, no cualquier autor nos sirve..."* (EMN5.8)

Lo anterior demuestra la preocupación de la editorial por quiénes van a ser los profesionales que desarrollarán el texto, poniendo especial cuidado en que ellos sean capaces de plasmar aquello que la editorial propugna, es decir, la postura pedagógica e histórica de los autores y la editorial debe ser coherente.

El equipo de autores concuerda en que el trabajo de elaboración del texto se desarrolla en conjunto, y que tanto la elaboración como las correcciones deben ser trabajadas y concensuadas por el grupo, en ese sentido, los temas a tratar son distribuidos entre los distintos autores en relación a sus especialidades, los que desarrollan en algunos casos unidades completas, o bien desarrollan contenidos. Aquellos que tienen más experiencia y formación pedagógica, son los que generalmente construyen las actividades.

A pesar de esta estructura grupal de trabajo existen algunas tensiones que acompañan la elaboración del texto. Es necesario mencionar la existencia de una figura de coordinación que actúa como mediador entre el equipo de autores y la editora, quien reafirma la línea editorial y la postura historiográfica de ésta, pero que no estuvo presente en la elaboración completa del texto de segundo medio, lo que provocó algunos conflictos con autores que ya habiendo comenzado su trabajo, debieron coordinarse con él.

> *"...la editorial tuvo un conflicto con el autor original que era Pedro Milos (...) la propuesta de libro que hace de segundo medio a la editorial no le gusta, por lo tanto busca autores que puedan reemplazar a Pedro Milos, en la mitad del proceso la editorial trae de vuelta a Pedro Milos y nos lo impone a nosotros como una especie de director del proyecto..."* (EMN1.16)

De esta forma se evidencia que la editorial posee un rol activo en la elaboración del texto, y que a través de la figura del coordinador se asegura que el trabajo de los autores plasme lo que la línea editorial propone, ello, no siempre estuvo claro para los autores, quienes en medio del proceso se encuentran con una postura bien definida por la editorial y que en ocasiones implica el establecimiento de modificaciones profundas del trabajo realizado por ellos.

Estas modificaciones se evidenciaron principalmente en la postura historiográfica que por parte de algunos autores relevaba el tema de la narración como eje primordial del texto mientras que el coordinador y la editora concordaban en

parcelar la narración con actividades que desarrollen el ámbito procedimental, a través de actividades que deben interrumpir el relato histórico si ello fuera pertinente.

> *"La constante petición de la editorial de que limitáramos la narración lo más mínimo posible, de que casi no hubiera texto, de que todo lo que nosotros pudiésemos reelaborar en cuadros explicativos o en actividades lo hiciéramos lo más posible tratando de eliminar la mayor cantidad de texto posible (...) bajo el argumento de que los estudiantes no leen." (*EMN1.12)

La cuestión central en estas discusiones, es que las fundamentaciones son disonantes, ya que desde la línea editorial parece existir un sustento didáctico que fundamenta la introducción de actividades por sobre el relato, mientras que los autores rescatan la idea de que el texto debe disminuir su narración porque existe una carencia entre el estudiantado que impediría la comprensión de un texto de esas características.

> *"...entonces nosotros hemos jugado mucho a eso y nos han criticado, porque los relatos históricos se interrumpen, no es el relato histórico como el que va en un manual destinado al profesor es un texto escolar para que se produzcan aprendizajes..."* (EMN2.28)

De esta manera, existiría divergencia con la explicación que hace la editora de seleccionar a aquellos autores que entienden y compartan la línea editorial

propuesta, ya que los extractos anteriores dan cuenta de una importante diferencia de posturas pedagógicas y sobre todo historiográficas, donde los autores estarían trabajando en función de sus propias miradas históricas y no de aquellas que la editorial quiere difundir. En este sentido, se hace importante la introducción de correcciones e incluso la eliminación parcial del material construido por los autores.

Sin embargo, en otros aspectos, se da cuenta de la poca introducción de las propias posturas de los autores, no desde una mirada pedagógica sino política:

> *"...cuando los autores se ponen a escribir libros, se les produce una cosa que es bastante curiosa si tienen una determinada línea por ejemplo política, o alguna postura política, en este caso hay una postura muy clara del equipo de autores, y claro, ellos trataban de alguna manera moderarse, no moverse a una posición muy explícita..."* (EMN5.10)

Lo anterior, establece que la editorial exige a los autores soltura y posicionamiento propio desde el aspecto político, pero introduce limitaciones desde la historiografía y desde el modelo didáctico, es decir, que este modelo que construye la editorial no establece una postura política clara, sino ambigüedades que deja a merced de los autores y de sus propias definiciones para que sean explicitadas. En este sentido, las libertades que la editorial establece a los autores pasarían por el ámbito político, y por dar al texto una tendencia política que no es clara en el modelo didáctico y que queda como responsabilidad de los autores, a

quienes entonces, se les da la posibilidad de intencionar ciertos aspectos de la producción y otros no.

Dichas libertades entonces, están supeditadas al mercado porque a pesar de pedir claridad en la posición política a los autores, se explicita que esa posición no debe interferir con la mirada de los consumidores. Ante todo el texto es un producto vendible y que debe competir tanto en el mercado privado como en la licitación, y en ese sentido, debe haber un esfuerzo por disfrazar las ideologías políticas de los autores bajo un tratamiento de objetividad, en ello, la editora es enfática

> *"Hay tensiones que se producen porque obviamente la editorial tiene que tratar de llegar a la mayor cantidad de colegios entonces no todos los colegios tienen la misma ideología..."* (EMN5.10)

Otro tema importante a considerar en la elaboración de textos licitados, serán aquellas correcciones que provienen del Ministerio de Educación, las que han sido consideradas por autores y editores como correcciones de muy buena calidad, y muy detalladas, siendo un agente de gran influencia en el texto como producto final:

> *"...yo creo que aquí el ministerio de educación tiene más elementos para saber qué cosas funcionan en la sala de clases y qué cosas no, que necesidades tienen los profesores y qué necesidad no..."* (EMN2.25)

> *"...cuando uno pretende ir a una licitación hay que reconocer que estás respondiendo a un pedido y la libertad es la libertad de la modista o del sastre"* (EMN2.23)

De esta manera el Ministerio de Educación actúa como un agente prescriptivo a través no sólo de la entrega de los documentos que guiarán la elaboración, sino que también fiscalizando que estos requerimientos se cumplan. Ello se logra a partir de las correcciones que realizan los agentes evaluadores y que han sido bien recibidas por algunos autores:

> *"Son muy buenas para mi gusto, yo les tengo un enorme respeto (...) el ministerio revisa desde lo formal, las comas, los puntos, que la fotografía sea de buena calidad, que el pie de foto sea coherente con al fotografía, desde lo más formal hasta lo más profundo en términos del contenido, de las tendencias, de la redacción, de todo."* (EMN3.28)

A pesar de la acogida que estas correcciones ministeriales han tenido y de que ellas no generan mayor tensión durante el proceso de elaboración, existen puntos discordantes en la percepción de la función que ellas cumplirían:

> *"Ahí principalmente eran observaciones en cuanto a percepciones historiográficas... no había mayor preocupación pedagógica, no hubo críticas al lenguaje o a la cercanía o empatía que el tipo de texto podía tener con los estudiantes desde una perspectiva pedagógica"* (EMN1.20)

Aunque la organización de la elaboración del texto es definida como consensuada y el equipo de autores se define por su cohesión, parecen existir diferencias en los paradigmas historiográficos y pedagógicos que sustentan la producción del texto.

4.2.1.2 Contenidos:

El tratamiento de los contenidos que la editorial Mare Nostrum explicita en su modelo didáctico, dicen relación con entregar a los estudiantes una estructura básica, que les permita construir sobre ella, los diversos contenidos relacionados con la disciplina histórica, postura que ha sido concordante entre el coordinador de los textos de Historia y Ciencias Sociales y la editora de los mismos.

En este sentido, se rechaza la idea de incluir un enfoque contenidista desde los acontecimientos, y se entiende por tanto que se busca más bien desarrollar procesos históricos, sin embargo la editora no hace referencia específica a las categorías de análisis espacio-temporales, a excepción de aquellas que se relaciona con el cambio y permanencia para el caso de Historia y la importancia de la interrelación hombre-medio para el caso de Geografía, haciendo alusión a que los textos son débiles en la incorporación de éstas y que es necesario profundizarlas en el futuro.

A partir de esta base, la editorial esclarece aquello que los estudiantes deberían aprender:

> *"...habilidades...les estás dando una herramienta para hacer lo que les decía recién, para que el alumno comprenda que el tiene un presente y que lo puede comprender a través de su pasado"* (EMN5.35)

En este sentido, la editorial ha mencionado una postura didáctica crítica, pero sólo se hace cargo de la comprensión del pasado, sin poner énfasis en la construcción de herramientas que permitan al estudiante cuestionar los sustentos de la realidad social y por lo tanto trabajar para su transformación. De esta manera los contenidos y las actividades del texto estarán en función de comprender una realidad, pero el objetivo no pasa de la comprensión hacia la interpretación o posicionamiento de los estudiantes sobre posturas historiográficas, ni tampoco por mencionar elementos que permitan a los estudiantes criticar las posturas existentes.

En cuanto al posicionamiento que los estudiantes deberían tomar frente a los diversos procesos históricos, la editora se queda en un plano más bien de identificación de las posibilidades existentes. Un ejemplo de ello se realiza cuando menciona el análisis que deben realizar los estudiantes frente a las problemáticas que están en el ámbito de la Historia. Para ella no es necesario que los estudiantes las comprendan y tomen postura, importa sólo el lograr identificar a qué ideología pertenece cada postura.

> *"...lo que yo tengo que hacer es que ellos piensen, estos son los nombres que se manejan y lo importante es que cuando lea un texto, darse cuenta*

> *que si la persona usa un concepto, identificar que esta persona pertenece a tal línea política y si usa este otro, pertenece a esta otra línea política."* (EMN 5.10)

En este sentido, pareciera no existir tras el discurso de la editora los sustentos básicos de un modelo didáctico crítico, es decir, no se está trabajando para la transformación de la realidad, la comprensión de la realidad no es el punto de partida, sino de llegada.

Por otro lado, la editora comprende a las Ciencias Sociales, como un sector de aprendizaje complejo, donde son muchos los detalles que deben considerarse al momento de trabajar los contenidos y las actividades, en ello, es donde aparece la preocupación por sutilezas tanto históricas como geográficas, más que los procesos en sí mismos, el detalle con que se trabajen las imágenes o los datos en los textos es de una importancia vital, sin embargo, en ello parece perderse de vista la estructura que sustenta dichos detalles, es decir, los procesos.

Así también, la editora otorga al texto un carácter dinámico y no lineal, pero ello, en su estructura y no en sus contenidos. Es importante que el docente sepa trabajar con el texto de manera activa y en ese sentido el formato ayuda para que ello ocurra, por ejemplo a través de diversas herramientas que el libro integra, sin embargo, ese tratamiento no dice relación con el enfoque de los contenidos, sino más bien con la manera de entender el texto como recurso dinámico, lo que podría ser aplicable a textos de cualquier disciplina:

> *"...al profesor le cuesta por ejemplo, entender una sección como la de las fuentes históricas que siempre están al fina de la unidad (...) claro él ya vio la unidad, ya vio los contenidos y se encuentra esto al final de la unidad, entonces el profesor suele tener la idea de que el libro se lee avanzando página por página, le cuesta leer que aquí hay una estructura didáctica y que no necesariamente esto hay que leerlo después de haber visto todo..."* (EMN 5.27)

Por otra parte, algunos autores recalcan la importancia de que el texto incluya las nociones de análisis básicas de las Ciencias Sociales, la autora encargada de redactar las unidades correspondientes a Geografía por ejemplo, menciona claramente la importancia de la categoría de análisis regional, así como la importancia del análisis escalar y de la interrelación ser humano-medio:

> *"...yo diría que las esenciales son las de ubicación temporal y espacial y de ahí todas las demás derivan un poco de ahí, entender la multicausalidad va a ser posible en la medida en que efectivamente los chicos sean capaces de tener una cierta ubicación espacial..."* (EMN 3.70)

Sin embargo, recalca la importancia de profundizar en ellas, debido a la inexperiencia que sustentó la elaboración del texto licitado actualmente:

> *"...como fue uno de los primeros libros que se hizo para la reforma tal vez si esos mismos autores nos reuniéramos hoy día a hacer ese texto, lo*

> *haríamos de otra manera (...) no hay énfasis en los contenidos que son fundamentales*..." (EMN 3.60)

Como ya se mencionó anteriormente, existe también una divergencia entre los autores y el equipo editorial, con respecto a la postura historiográfica presente en el texto, lo que se evidencia en la importancia o prescindencia de la narración histórica, así como la prioridad respecto del desarrollo de actividades por sobre el desarrollo conceptual.

> *"...entonces todo lo que se pueda eliminar o sea eliminable sin importar el tema ellos lo tratan de reducir, pensando siempre en la justificación de ellos, va por el lado de que un libro licitable no puede tener más de tantas páginas por motivo de costo, por lo tanto a ellos no les conviene que un libro tenga 300 páginas porque no es licitable."* (EMN 1. 14)

> *"...lo que les decía al principio para nosotros la enseñanza en ciencias sociales están centradas en habilidades, si tu trabajas desde el contenido finalmente el alumno no aprende ciencias sociales..."* (EMN5.35)

Es importante señalar, que en la generalidad, los autores y la editorial, no hacen referencia clara a las nociones básicas de la Historia y la Geografía, sino que más bien relevan la importancia del desarrollo de procesos históricos a partir de herramientas procedimentales, a través de las cuales los estudiantes puedan acercarse a la comprensión de la realidad social:

> *"…habilidades como ubicación temporal, ubicación espacial, desarrollar el análisis crítico, desarrollar la habilidad de interpretar, desarrollar la habilidad de confrontar opiniones divergentes, entonces se debe centrar en habilidades ese es donde tiene que estar el eje esto es fundamental en nuestro proyecto editorial en el área de historia."*(EMN5.35)

Asimismo, hay una preocupación mayor por aquellos conceptos y habilidades que deben desarrollarse en el ámbito histórico, mientras que en el ámbito de la Geografía la claridad sobre aquello que los textos deberían integrar se difumina.

A pesar de que al responder preguntas específicas sobre las habilidades de cada disciplina los autores se refieren tanto a aquellas que desarrollan la Geografía como la Historia, en la generalidad de sus discursos no se visualiza una constante relacionada con las nociones geográficas. Ello es pertinente con la formación disciplinaria de los entrevistados donde la mayoría presenta especialización en Historia, mientras que sólo una lo hace en educación de la Historia y la Geografía, mientras que la editora no presenta formación especializada en Ciencias Sociales sino en letras.

4.2.1.3 Destinatarios

La editorial Mare Nostrum presenta claridad al momento de explicitar el destinatario de los textos escolares, poniendo énfasis en que el modelo didáctico ha sido pensado para el estudiante, idea que se irá difuminando durante el discurso que fundamenta la producción del texto:

> *"…hemos querido responder al marco curricular, pero situándonos a partir de las necesidades de los estudiantes que tienen que desarrollar ciertos procesos de aprendizaje y en donde el texto escolar es uno de los elementos que aporta…"* (EMN2.8)

El texto está pensado para aquellos estudiantes capaces de comprender la intencionalidad y la dinámica presente en el modelo didáctico, y además de ello existe una diferenciación respecto de a quiénes va dirigido el texto y las variaciones que puede tener al momento de ser aplicado en el aula:

> *"Yo creo que va dirigido a todos, son libros difíciles, son libros que requieren alumnos activos, requieren alumnos pensantes, también nosotros estamos convencidos que en este país todos son alumnos activos y pensantes"* (EMN5.27)

En el extracto anterior, la editora se refiere a los destinatarios del texto desde sus propias concepciones, señalando que el texto no pretende segregar, que incluye al estudiantado en su generalidad. Sin embargo agrega un rótulo diferenciador de los alumnos al señalar que estos deben ser "activos y pensantes", para luego instalarse desde una posición no sólo de representante de la editorial, sino que también como parte de un proceso estatal. Esto se manifiesta en la utilización de un "nosotros" que es parte de un discurso oficialista para el cual todos los estudiantes tienen las mismas capacidades.

A pesar de lo anterior, durante el desarrollo del discurso, la claridad enunciada en un primer momento se relativiza, lo que indica un desplazamiento hacia un otro encarnado en la figura del docente. Ello porque existe la convicción de que el profesor posee carencias desde su formación disciplinar que se relacionan con la incapacidad de realizar la transposición didáctica, la incapacidad para interpretar y la incapacidad de manejar contenidos eficientemente.

> *"Yo creo que en este país es fundamental, fundamental, en un país como este subdesarrollado, es la gran herramienta de aprendizaje del aula hoy día, por muchas razones, primero por que los profesores no tienen una formación académica realmente sólida, por lo tanto, el texto escolar de alguna manera les enseña a ellos también, les fija una dirección donde no se produzcan estos errores conceptuales…"* (EMN5.23)

Asimismo, existirían problemáticas asociadas al sistema educativo que obligarían a destinar el texto a los docentes. Estas se relacionan con la incapacidad de actualización, con los tiempos restringidos para la planificación y la creación de recursos de enseñanza-aprendizaje y evaluativos:

> *"En segundo lugar, los profesores con el ritmo de trabajo que tienen hoy día, sobretodo los municipalizados que trabajan en todos los turnos, no tienen tiempo de preparar material, no tienen tiempo para preparar actividades, no tienen tiempo para preparar pruebas… "* (EMN5.23)

De tal manera, las reformulaciones que deben incluirse en los textos tendrían relación con implementar un recurso que aporte de manera más explicita a la labor docente, y no así al desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

En este sentido el rol que el profesor desarrolle dentro del aula es esencial, así como la funcionalidad que le otorgue al texto dentro del proceso de enseñanza aprendizaje:

> *"…es esencial que el profesor que esté trabajando con esos alumnos sea lo suficientemente astuto para manejar el libro, no tienen que ser astutos los alumnos, los alumnos ya son astutos el que tiene que ser astuto es el profesor y es ahí donde tenemos problemas, nos faltan profesores astutos porque la formación pedagógica no es buena"* (EMN5.27)

La astucia a la que se hace referencia, se relaciona con la incapacidad de los docentes de generar autonomía en los estudiantes por medio de la buena utilización del texto, lo que implica el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, esto a su vez tiene relación con las carencias de la formación docente, en la que los futuros profesores no estarían siendo preparados para generar una propuesta didáctica propia. Es en esta carencia, donde la dirección del texto se desdibuja desplazándose desde la figura del estudiante hacia la del docente. De tal forma, se aprecia la intención de entregar herramientas a los docentes que eviten la mala interpretación del modelo propuesto por la editorial.

Por otra parte, se hace referencia a que los destinatarios de los textos son aquellos docentes y estudiantes situados en contextos socio-económicamente vulnerables y que por lo tanto requieren de dicho apoyo, al estar inhabilitados para satisfacer sus necesidades y las de la editorial de manera autónoma.

> *"…primero que nada por la carencia de medios que muchos de los estudiantes de la educación pública tienen como para acceder a textos (…) lo veo sólo desde una perspectiva social (…) es una ayuda pero no creo que se sustente más allá de la falta de recursos."* (EMN1.43)

El autor hace hincapié en el proyecto social que impulsa el estado como único fundamento de la distribución de textos a nivel nacional, sin otorgar importancia a las carencias de la formación docente o a la formación de la conciencia nacional como ejes de la producción y la elaboración de textos escolares. En este sentido, estos argumentos no justifican la inversión estatal en libros de estudio.

Es así como el rol social que juega el libro de texto estaría por sobre otros intereses de carácter político o disciplinar que puedan desplazar el real sentido que las políticas estatales anuncian.

Así también existe claridad, en que los destinatarios de los textos escolares, sobrepasan aquellos actores implicados en el proceso educativo, poniendo énfasis en el rol social que ellos desarrollan, lo que es dimensionado desde distintas ópticas, ya que para algunos autores ello sitúa al texto como un recurso que debe

ser elaborado con conciencia de esa enorme responsabilidad, y por otra parte ello se visualiza con desconfianza, ya que el libro de texto, tendría una esfera de influencia mucho más amplia, lo que debe tenerse claro al momento de la elaboración y de seleccionar aquellos enfoques que orientarán su producción.

> *"…en el caso de historia es bonito, porque muchas veces en las casas no ha…en el caso de historia es bonito, porque muchas veces en las casas no hay más libros, no hay enciclopedias, no hay textos de historia, no tienen…entonces el alumno llega a la casa y lee el libro y los papás leen el libro o sea la familia completa aprende también con el libro"* (EMN5.46)

> *"…el libro de texto no sólo provoca una enseñanza al niño que va al colegio sino que en la madre, al padre y en la abuela, porque era la única lectura que tenían, ahora que los libros de texto se transformen en una pieza clave en lo que puede ser la adquisición de conocimiento de un grupo familiar me parece peligroso…"* (EMN1.45)

La percepción que se tiene de la ideología que subyace al texto, por parte de los autores influye en la visión que tienen del texto cuando éste traspasa el contexto escolar. Por un lado, se vuelve un medio informativo, de actualización y conocimiento que aportaría no sólo a la educación formal sino también informal en un contexto familiar o comunitario, mientras que por otra parte, serviría como ente transmisor de la ideología oficial del estado. En este aspecto radica el poder del texto cuyo contenido emerge como única fuente de conocimiento para gran

parte de la sociedad. Es en esta dimensión de exclusividad y veracidad donde radica su peligrosidad.

4.2.2.- Editorial Santillana:

4.2.2.1 Organización

La elaboración de textos en editorial Santillana se organiza de manera individual, es decir, cada autor recibe el tema de la o las unidades que debe desarrollar, y se relaciona con el editor en cuanto a la organización y evaluación de ésta.

> *"...al interior del equipo se produce la repartición de las unidades principalmente y que luego son elaboradas de forma individual por cada uno de los autores..."* (EMS1.6)

En este sentido, cada autor elabora sus unidades, y en ocasiones sólo parte de éstas, en consecuencia con sus propias perspectivas historiográficas y pedagógicas, donde la editorial no muestra una presencia fuerte. Dicha presencia también se visualiza en los criterios de elaboración del texto, ya que los autores no reconocen que la editorial estableció criterios sólidos de elaboración, asumiendo así como criterio básico los contenidos mínimos obligatorios presentes en el marco curricular, que son los que definitivamente estructuran la organización de las unidades.

Sin embargo, una de las autoras manifiesta la existencia de un modelo pedagógico que se configura como parte de la línea editorial, y que posee directa relación con la exposición de distintas posturas historiográficas.

> *"...hay un modelo editorial y un modelo pedagógico que la editorial señala (...) que en el caso de historia tiene un eje clave en el uso de fuentes primarias, ocupadas como recurso y en el trabajo con las fuentes directas..."* (ES2.8)

La idea anterior no es consensuada, pues otro de los autores manifiesta un trabajo individual que si bien es informado a la editorial, no considera los aportes que esta puede generar en función de su propuesta e incluso se puede advertir una falta de opinión por parte de Santillana.

> *"...había una discusión a como iba a ser la cosa metodológica, las aportes que tenía que tener el texto, pero todo lo demás es criterio de uno digamos, yo veía lo que necesitaba, los subtítulos, los títulos, yo veía como lo organizaba"* (ES3.10)

Estas opiniones contradictorias se entienden, en la medida en que el equipo de autores no trabaja de forma cohesionada en la construcción del texto, por lo que su relación con la editorial es de forma individual, lo que genera distintas apreciaciones con respectos a cómo se organiza la elaboración del texto.

> *"...en el libro de primero medio, estas personas que tú me nombras yo no las conozco, cada uno realizo las unidades que les encargaron de manera especializada (...) En cambio en el libro de segundo, se conformó un equipo de trabajo donde si tuvimos efectivamente un trabajo mucho más grupal"* (ES2.8)

De esta manera, la editorial establece la estructura del libro, conformada por capítulos, los que se corresponden con las unidades de los planes y programas de estudio, y en unidades, sin embargo el tratamiento de los contenidos que se propone en dichas unidades es dado por los autores.

En este sentido, el marco curricular y los planes y programas del Ministerio de Educación actúan como directrices del trabajo editorial y ante todo del trabajo de los autores:

> *"...en general los aspectos que yo trabajé, se ciñeron casi en un 100% al programa del ministerio y no había mucho espacio para incluir otro tipo de temas..."* (EMS1.6)

La editorial debe consensuar su postura pedagógica con aquella proveniente del Ministerio de Educación, y además debe estructurar un texto pensando en sus destinatarios inmediatos, es decir, el mercado consumidor, pese a que el texto fue pensado en primera instancia para el sector privado, donde la competencia juega un rol primordial.

Y en este sentido no existe mayor conflicto con la intromisión de agentes externos a la editorial que influyen en la producción del texto, como es el caso de la DIFROL (Dirección de Fronteras y Límites)[6] o el Ministerio de Educación. Incluso estos agentes han introducido modificaciones que responden a la coyuntura nacional y que se asocian a potenciales polémicas en el ámbito de la educación de la Historia.

> *"...mira en Santillana quizás tuvimos un problema serio, fue en el 98, estábamos haciendo un libro de 8º básico y yo veía todo lo que era el período de la dictadura de Pinochet en adelante y justo tomaron preso a Pinochet en Londres y todas las unidades que las había escrito yo, sobre la época de la dictadura que habían sido aprobadas por el editor y por el director editorial (...) esas unidades se eliminaron del libro y se cerro el libro hasta el año 1973..."* (EMNS1.14)

Cuando estas modificaciones se relacionan con temas políticos, se establecen como censuradoras de las posturas políticas de los autores, quienes han buscado explicitar ello en los textos. En este sentido, son obligados a atenuar sus ideologías producto del impacto que ello pueda causar en los lectores:

> *"...tal vez del texto original que yo redacté que no salió en el texto, fue una parte referida a una evaluación de la política económica de la*

[6] Esta institución debe aprobar la circulación de cualquier cartografía que presente límites o divisiones oficiales del estado chileno, por lo tanto revisa y aprueba la cartografía presente en los textos escolares licitados y privados. La DIFROL es un organismo dependiente de las fuerzas armadas.

> *dictadura, que era igual importante para mí y eso un poco fue como... un poco doloroso, la ausencia que se hizo, se saco un párrafo completo"* (ES3.8)

La censura que proviene desde la editorial, no responde a una decisión pedagógica sustentada en el modelo que propugna, sino más bien en un interés comercial, que esta dirigido a no disminuir las ventas por conflictos ideológicos o de posturas políticas distintas.

> *"...ahora temáticas difíciles de abordar, bueno en 2º medio el golpe del 73 y la dictadura que siempre es conflictiva, de ahí que la perspectiva de tomar varias miradas, distintos autores con una visión también opuesta con respecto a lo que ocurrió, se ha tornado fundamental sobretodo en Santillana que es muy enfocado al mercado de los colegios privados de barrio alto y obviamente ahí un discurso extremamente radical no tendría mayor suerte..."* (EMS1.18)

La editorial retoma constantemente la introducción de distintas posturas sobre un mismo contenido, es decir, que entrega al usuario las diferentes visiones disponibles sobre un tema en particular, pero no se posiciona desde ninguna de esas posturas, plasmando la objetividad de la línea editorial.

La falta de lineamientos desde la editorial en el quehacer de los autores que perciben y vivencian la censura, permiten la construcción de un relato histórico

que disfraza sus posturas políticas bajo el tinte de la objetividad, en la integración de diversas posturas históricas sobre un mismo proceso, a fin de no interferir en los intereses de la editorial.

> *"...yo diría que la dificultad más complicada digamos, más complicada y bueno, siempre con la autocensura, tratar de hacer un texto lo más equilibrado posible, entonces yo traté siempre de dar distintas visiones, distintos autores..."* (ES3.12)

4.2.2.2.- Contenidos

El enfoque de contenidos que propone editorial Santillana en los textos de Historia y Ciencias Sociales, se centra en la integración de la diversidad, entendida ésta como la presentación de una multiplicidad de fuentes históricas que fundamenta las distintas perspectivas que pueden conjugarse en los procesos históricos:

> *"...basada en el hecho de que los programas de educación establecen que no hay verdades únicas en los temas de historia, sino que la idea es colocar a disposición de los alumnos la mayor cantidad de visiones posibles (...) entonces desde ese punto de vista si había un criterio editorial, pero un criterio editorial que tenía que ver con la diversidad y la amplitud y no casarse con una visión en particular."* (ES4.12)

Siendo así, la editorial no propone el aprendizaje desde la diversidad, es decir, el rescate del rol activo de los estudiantes entendidos como sujetos diferentes y únicos que conforman la sociedad, sino que simplemente se alude a la integración de distintas fuentes y recursos en los contenidos y procedimientos del texto. Nuevamente, el aspecto valórico queda subsumido a los ámbitos conceptuales y procedimentales.

En cuanto al desarrollo de habilidades y al aprendizaje conceptual, es esencial que los estudiantes aprendan la temporalidad, es decir, la relación pasado presente, sin embargo en esta comprensión de la temporalidad, no hay una preocupación especial por la proyección al presente de los contenidos y procesos que abarcan las Ciencias Sociales, y por tanto no se trabaja bajo el precepto de transformación social, la Geografía y la Historia aportarían de esta manera a la comprensión del presente, no así a la construcción de realidades futuras bajo el precepto de cambio en la proyección temporal:

> *"...una cuestión clave que los estudiantes deberían aprender son las concepciones y las habilidades que tienen que ver con la temporalidad histórica, o sea tener conciencia y hacer la diferencia entre que la temporalidad del tiempo vivido verdad, versus la temporalidad histórica, que en general es una habilidad muy difícil de obtener y en general yo creo que logran obtenerla sólo los que estudian historia..."* (ES2.29)

Como se evidencia en la afirmación anterior, la autora no considera posible que los estudiantes de educación media sean capaces de comprender una de las nociones básicas de la Historia, ello debido a la complejidad que esta categoría de análisis supone. En este sentido, sería un error curricular integrar la temporalidad como uno de los contenidos que los estudiantes de enseñanza media deben desarrollar. De tal manera los contenidos mínimos obligatorios, que han guiado la elaboración del texto, pierden fundamento pedagógico e historiográfico volviéndose importantes de estudiar por un valor en sí mismo y no como parte de un proceso.

Sin embargo, la autora posteriormente plantea la importancia de visualizar la realidad histórica como una construcción crítica y explicita que éste es un aspecto central que debe ser incluido como objetivo primordial del texto.

> *"...con lo que te dije hace un rato, yo creo que eso indudablemente esta en el libro que tiene que ver con la visión crítica de la realidad y con la posibilidad de formularse críticamente..."* (ES2.29)

La visión crítica que postula la autora se difumina en la medida en que, los contenidos que fundamentan dicha visión, no son realmente aprovechados por los estudiantes de enseñanza media pues las capacidades cognitivas que ellos poseen no son suficientes para comprender los ritmos del tiempo histórico. Desde aquí, se devela la incredulidad en la que se sustenta el texto de estudio como promotor del desarrollo de la reflexión y el análisis crítico.

Por otra parte, en cuanto a los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales existen opiniones diversas desde el equipo de autores, quienes en su mayoría resaltan sólo la introducción de los dos primeros ámbitos, mientras que sólo en una oportunidad se hace referencia al ámbito valórico:

> *"...entonces una cosa es el desarrollo de ciertos conceptos y la aprehensión de ciertos conceptos y por otro lado que esos conceptos pueden variar, pero otra cosa que es esencial es el desarrollo de ciertas habilidades, entonces habilidades analíticas y de síntesis..."* (ES4.36)

> *"...o sea contemple tantos los contenidos como los procedimentales, desarrollo de habilidades, los aspectos valóricos también (...) entonces todo lo que el programa pide, los OFT, tolerancia, respeto, entonces eso también lo contemplé en el diseño de actividades y de cómo poder hacer el texto."* (ES3.6)

Los extractos anteriores evidencian el carácter personal con que los autores se refieren a la introducción de los aspectos valóricos durante el tratamiento de los contenidos y de los procesos históricos. De esta manera la consideración de los aspectos actitudinales proviene de posturas pedagógicas personales, así como de las indicaciones ministeriales, pero en ningún caso ello se refiere a un modelo pedagógico proveniente de la editorial.

La falta de tratamiento de los aspectos actitudinales en el texto de estudio relevaría lo conceptual por sobre lo procedimental y lo valórico. Además los aspectos procedimentales quedan subordinados al trabajo conceptual, siendo éste un aspecto carente en el texto, lo que impediría el trabajo autónomo de los estudiantes y la formación de un interés histórico que permita la crítica y la problematización de los contenidos disciplinares.

> *"...entonces hay un tema que tiene que ver con fomentar la lectura y comprensión de lectura, también la capacidad de resumir, cómo hacer un resumen, cómo tomar apuntes, cómo definir lo central de lo accesorio, procedimientos como elaborar un ensayo, cómo plantear una hipótesis, cómo trabajar con fuentes, en fin todo lo procedimental, yo creo que eso es fundamental."* (EMS1.38)

Por tanto, no existe equilibrio en la introducción de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, sino que el primero se sobrepone al segundo, y éste al tercero, de manera que es el ámbito valórico el menos desarrollado. Todo ello pese a que permitiría, a juicio de algunos autores, que los estudiantes visualicen la realidad social como una construcción y que se sitúen como actores sociales de ésta.

En cuanto a los aportes pedagógicos que el texto realiza, sería central la función de realizar la transposición didáctica, ya que son los especialistas de la disciplina quienes se encargan de organizar los contenidos a fin de presentarlos como saberes

susceptibles a ser aprendidos por los estudiantes, ello además denota la incapacidad de los docentes de realizar dicho proceso, y de planificar sus clases con recursos provenientes directamente de la historiografía.

> *"La función que tienen también los textos, que la universidad en general, la academia, cuando hace historia para los historiadores, es decir, digamos, salvo alguien que tenga mucho interés por la historia nadie entiende lo que se escribe, son textos que a veces son innecesariamente complejos, en el modo de expresar algunas ideas o definitivamente digamos, muy focalizados en temas que son demasiados específicos, entonces lo que hace el texto es hacer la traducción o el puente entre el saber académico y el saber escolar, esa es una de las funciones más importantes del texto..."* (ES4.34)

A partir de lo anterior, se desprende la importancia que tendría el texto no sólo al entregar recursos bibliográficos a los docentes, sino también se recalca la idea de que dichos recursos hayan sido trabajados y adaptados para ser comprendidos por docentes y estudiantes que escapan a la disciplina histórica. En este sentido, se visualiza la incapacidad que tendrían los docentes de relacionarse directamente con los documentos provenientes del ámbito de la academia. De esta forma los autores de textos y el texto en sí mismo, cumplirían la función de entregar esa información procesada, traducida a un lenguaje comprensivo y alejado de la experticie del cientista social.

Por otra parte, la acción de la transposición didáctica se sitúa en un plano ajeno al del docente. Dicha función que tendría que ser entendida como una de las principales a realizar por los profesores, ya que ellos han sido preparados universitariamente para realizar el puente entre el saber académico y el escolar, deben manejar no sólo el desarrollo cognitivo de los diversos niveles en los que enseñan, sino también tienen las herramientas para adecuar los contenidos a los diversos contextos en los que se desenvuelven, aún así, debe recurrirse a un recurso externo para que cumpla dicha función; el texto de estudio.

Por otra parte, se entiende que los docentes de Historia y Geografía deben recurrir a los textos para introducirse en el mundo de la historiografía, cuyo contenido y comprensión es complejo, de esta manera, la posibilidad de que los estudiantes enfrenten de manera directa una fuente histórica, que puedan no sólo comprender su contenido sino identificar su paradigma historiográfico, compararla y criticarla se difumina cada vez más, siendo necesario el tratamiento y descomplejización de dichas fuentes en actividades que aporten al proceso de aprendizaje de los estudiantes y no así a su obstaculización.

En este sentido el texto de estudio, es un recurso actualizado y que presenta, las últimas investigaciones del ámbito de las ciencias sociales, cumpliendo así un importante rol de actualización:

> *"...la incorporación de categorías de análisis que no estaban antes en los textos, o sea yo recuerdo por ejemplo el tratamiento que se le daba a la*

> *Independencia de Chile, a través del análisis precisamente de la confrontación de las causas u orígenes estructurales versus la coyuntura..."* (ES2.21)

Una vez más se rescata la presencia de elementos provenientes de las últimas corrientes de las Ciencias Sociales, sin embargo, vuelve a recalcarse la incapacidad de los estudiantes de enseñanza media para trabajar con estos aportes.

> *"...ahí hay un tratamiento de dos categorías conceptuales que son sumamente complejas, que son difíciles, y que en general los alumnos, sólo los alumnos que estudien historia, que están en la carrera de historia... pero a mi me parece que ahí hay un súper aporte"* (ES2.21)

Se retoma entonces la intensión de incluir en el texto temas que provienen de las Ciencias Sociales y que son innovadores y un aporte real en el ámbito de la academia, pero ello con miras a perfeccionar la labor docente, y la actualización de éstos, quedando el estudiante en un plano ajeno y menos complejo.

4.2.2.3.- Destinatarios

Los estudiantes que reciben el texto de estudio licitado por el Ministerio de Educación, poseen carencias que impiden el uso autónomo del libro, es así como el rol del docente se torna fundamental, siendo éste el destinatario explícito de los textos de la editorial Santillana.

Si bien otros autores tienden a centrar al estudiante como destinatario de los textos, los docentes serían en última instancia quienes jugarían ese rol:

> *"...el texto escolar es para el profesor, el profesor elige partes, el texto escolar uno no se lo da a leer entero a los muchachos, sino que uno le dice lee de tal página a tal página, realiza tal actividad, ocupa esto, ocupa este otro, entonces el profesor debe ser el tipo al que le sirve más en ese sentido..."* (ES3.30)

El autor manifiesta la funcionalidad del texto para el profesor, en relación a que éste cumple con organizar la labor del docente y la dinámica de aula.

> *"...pero los colegas primero no leen el programa, no lo usan, no lo respetan, los que llevan 30 años, 5 o uno, cometen los mismos vicios, entonces como no cachan como usar el programa, ven los textos escolares y los usan de una manera no pedagógica..."* (ES3.42)

Además, el texto está destinado a los profesores para disminuir las carencias de la formación inicial que dicen relación con la incapacidad de interpretar el marco curricular y la falta de manejo de los programas de estudio. Desde esta perspectiva, el texto asume un rol central situándose como la fuente única de consulta para la preparación y desarrollo de las clases:

> *"...siempre nosotros pensábamos en los profes, haber qué le sirve al profe, nosotros somos profesores y reposábamos ahí, que es lo que a mi más me cuesta y me demanda trabajo..." (ES2.19)*

Asimismo, el texto de estudio como recurso educativo institucionalizado por el estado a través de la licitación, es percibido –además del ámbito educativo- como un producto al servicio del mercado, y es en este sentido que se conjugan intereses dispares. Por un lado aquellos que se relacionan con el ámbito educativo, y por otro, aquellos que dicen relación con los intereses del intercambio comercial en contexto de un negocio editorial:

> *"...el primer beneficiado son desgraciadamente las editoriales... en segundo lugar el gobierno que puede demostrar que la plata se ha estado gastando bien (...) y recién en tercer lugar, yo diría que beneficia a los profesores y estudiantes de historia, a los profesores, por la renuencia que hay por utilizar los textos y a los estudiantes porque bien conducidos les permite efectivamente abrirse a la reflexión sobre nuestra historia..."* (EMS1.24)

4.3.- Textos Escolares

4.3.1.- Texto de estudio Mare Nostrum[7]

4.3.1.1.- Contenidos

Los contenidos de los textos de la editorial Mare Nostrum, se alternan constantemente con actividades y cuadros de síntesis y además de ello, son acompañados con imágenes que ilustran las diferentes temáticas.

En el desarrollo de éstos, se aprecian ciertas posturas teóricas que sustentan el desarrollo de contenidos, y en algunas oportunidades desplazamientos hacia diversas posturas, lo que impediría encasillar tajantemente el libro de texto en una sola visión, ya sea historiográfica o geográfica.

La editorial Mare Nostrum, durante la unidad referida a Geografía, donde se estudian los asentamientos urbanos y rurales, incorpora conceptos importantes para entender el proceso de asentamiento humano y el desarrollo de espacios rurales y urbanos, sin embargo, éstos se desarrollan desde un tratamiento más temporal que espacial.

[7] El análisis se realizó a partir de la Unidad 1: Tan lejos tan cerca, entre el campo y la ciudad, perteneciente al Bloque I del Texto de estudio licitado para 1º medio y desde la Unidad 4: La independencia perteneciente al Bloque II del Texto de estudio licitado para 2º medio, y que se encuentran vigentes actualmente.

La explicación de la configuración de los espacios rural y urbano se basa en ejercicios clasificatorios, a partir de diversos criterios que se han utilizado tradicionalmente tales como el número de habitantes, las actividades productivas, el tamaño, la funcionalidad, entre otras. Sin embargo, no existe un esfuerzo por incorporar categorías de análisis propias de la Geografía, y más bien el tratamiento de los contenidos se torna una cronología de los asentamientos humanos.

Lo anterior, es claro sobre todo para el proceso de urbanización, el cual es explicado desde su evolución histórica a nivel nacional, dejando de lado la incorporación de elementos que permitan visualizar las transformaciones del espacio geográfico, o más bien, que permitan entender a la urbanización como un proceso que es producto de una interrelación específica entre el ser humano y el medio que habita:

> *"...durante la segunda mitad del siglo XIX, las principales ciudades de la zona central constituyeron un importante polo de atracción (...) esto se debió al hecho que en aquella época la economía campesina atravesaba una y otra vez por prolongados períodos de crisis y a la dificultad que tenía la gran mayoría de los campesinos y peones para acceder a un pedazo de tierra (...) Después de la Guerra del Pacífico o del Salitre (...) se necesitó abundante mano de obra para explotar el salitre en el norte. Estas nuevas posibilidades laborales motivaron a muchos peones a abandonar sus asentamientos rurales para probar suerte en el Norte Grande (...) Además, el proceso de industrialización que se inició en la década de 1940, brindó a*

> *muchos la posibilidad de encontrar un empleo en las nuevas industrias, situadas en las ciudades. De esta forma muchas ciudades chilenas crecieron a lo largo del siglo XX y se generalizó un modo de vida urbano en nuestro país."* (p.22)

Este relato que hace referencia al concepto de urbanización, no incorpora por ejemplo, el tipo de vivienda que fue estructurándose durante las distintas etapas del desarrollo urbano en Chile, y tampoco incorpora elementos como la distribución espacial de la población o la estructura urbana, como un proceso que es producto y a la vez que produce un tipo de espacialidad particular en los sujetos.

De esta manera, no se explicita cómo el ser humano y los grupos sociales van configurando el espacio a partir de un sistema complejo de relaciones, tanto con otros grupos sociales como partícipes de un orden de poder político y económico.

Por lo mismo, cuando se hace referencia a la planificación urbana se explica en términos históricos y se enuncian sus distintos instrumentos, pero no se tensiona la importancia de dichos elementos ni se potencia el rol de la comunidad en su configuración:

> *"Desde la década de 1950 se aplican en Chile estos planes que han servido para orientar el desarrollo de todas las comunas con más de 7.000 habitantes . los elementos de planificación urbana establecen, entre otras*

> *cosas, el uso del suelo, las actividades que se pueden desarrollar en determinadas zonas, los requisitos que deben cumplir las edificaciones o el ancho de las vías de circulación. Se componen de un conjunto de planos, una descripción del sector y la reglamentación respectiva."* (p. 27)

El párrafo anterior, evidencia la predominancia de la visión historicista de la urbanización, a la vez que, manifiesta la falta de problematización espacial en la narración. Sólo se cumple con la identificación y con la caracterización de los instrumentos de planificación urbana, pero no se realiza una interrelación con la sociedad que habita la ciudad y que se ve influida diariamente a causa de estas regulaciones legales.

Así también se aprecia una preocupación por incorporar datos estadísticos, como por ejemplo la población urbana y rural de las regiones de Chile, incluida en la página 23. Estos datos no se presentan como funcionales a la comprensión de la configuración del espacio, sino que son anexos a ellos, no tienen tratamiento durante el desarrollo de la unidad, y tampoco son funcionales a alguna actividad. Se presentan como datos aislados, más que como elementos que permitan la comprensión de un proceso espacial.

La clasificación de los asentamientos se hace a partir de lo que señala el INE como criterio general y como convención, pero no hay esfuerzo por incorporar criterios cercanos a los estudiantes. Nuevamente, se evidencia la inexistencia de problematización geográfica, desde esta perspectiva la Geografía se entiende sólo en un sentido oficialista y tradicional, situándose desde una postura ligada a la

memorización del dato emanado de una institución estatal y no a la comprensión del Espacio Geográfico desde la relación ser humano-medio.

En cuanto al ámbito rural, la estructura del contenido que se realiza no es de forma similar al ámbito urbano, ya que en primera instancia no se trabaja la ruralidad desde su evolución histórica, sino que más bien desde procesos actuales como lo es el neorruralismo:

> *"En el contexto de la reciente revalorización de la vida y el mundo rural (...) muchos habitantes del mundo urbano, por variados motivos, han preferido reinstalar su residencia en sectores alejados a la ciudad (...) en lo que muchos han calificado como "la vuelta a la naturaleza"..."* (p. 30)

Lo que implica no sólo una falta de detención y de desarrollo de lo rural, sino que también una negación de sus cambios a través de la historia. Es en este sentido, que se vuelve primordial el resaltar que los asentamientos rurales son trabajados desde la contraposición de lo urbano, y desde las ventajas y desventajas que se evidencian por medio de la comparación de ambos espacios:

> *"El equipamiento y los servicios suelen ser escasos (...) albergan menos construcciones humanas que los asentamientos urbanos y utilizan la mayor parte de la superficie para desarrollar labores productivas."* (p. 31)

Cabe decir, que esto resulta contradictorio en la medida en que en el relato se evidencia un interés por no reproducir esta visión del ámbito rural.

> *"Existe una tendencia instalada a abordar comprensivamente los asentamientos rurales como extensión de "lo urbano", como si fuera la única manera de hacerlo."* (p. 30)

Se hace evidente, la intención por demostrar que existen muchas formas de aproximarse a lo rural, sin embargo como ya se señaló, se mantiene la comprensión comparativa urbano-rural y por ende, lo rural sigue presentándose como un ámbito subsumido a lo urbano.

Es por esto, que resulta extraño que en el último apartado de la unidad no sólo se trabaje lo urbano y lo rural como dos espacios que son conformados por la interrelación ser humano-medio, sino que también se evidencie el valor de cada uno por separado, sin necesidad de que exista la dependencia que se relató con anterioridad en el mismo texto.

> *"Muchas veces hacer "ciudad" o hacer "mundo rural" significa un asunto de ritmos diarios, géneros de vida, escenarios de comportamiento, conductas de desplazamiento, significaciones personales y colectivas o incluso extensión de tus propios proyectos."* (p.34)

El realce del Espacio Geográfico comprendido desde la interrelación ser humano-medio, se vuelve descontextualizado en la medida en que se desarrolló un continuo en el relato del texto, prescindiéndose totalmente de una postura geográfica. Resulta entonces insólito que se intente dar a entender el Espacio Geográfico como una construcción, cuando con anterioridad jamás se concibió de esa forma.

Asimismo, resulta sorprendente que al final de este apartado, que coincide con el término de los contenidos de la unidad, surjan las categorías de análisis geográficas al menos en un nivel enunciativo, las cuales no estuvieron presentes con anterioridad en el relato:

> *"Cuando dichas relaciones generan pertenencia, arraigo y filiación, estamos frente a la configuración de un lugar. Las ciudades y el mundo rural pueden o no ser un lugar; incluso, al interior de una ciudad y al interior de un mundo rural pueden existir y coexistir espacios que son lugar y otros que se manifiestan como no lugares. He aquí un principio para la construcción de ciudadanía."* (p. 34)

En este sentido, se está entendiendo tanto el ámbito urbano como el rural desde la categoría de análisis de lugar, que implica tanto los sentimientos como las percepciones que desarrolla el ser humano en interrelación con el medio natural, aquello evidencia una postura crítica desde la geografía que se contrapone de

manera tajante con la visión tradicionalista que el texto desarrollo con anterioridad.

Es así, como la última línea de la cita se entiende en la medida en que se comprende el Espacio Geográfico desde la problematización, sin embargo, se vuelve sin sentido al estar descontextualizada del desarrollo anterior de los contenidos, volviéndose un antecedente más para recalcar la falta de continuidad entre el posicionamiento geográfico del inicio de la unidad y la postura radical que finalmente cierra el texto.

De esta manera, se puede advertir que la unidad aquí analizada no pudo ser el producto de un solo autor, en la medida en que dos posturas tan opuestas no pueden conformarse como parte del discurso de una sola persona.

Por otra parte, para el caso de la unidad referida a independencia se aprecia un mirada histórica personalista, marcada por la presencia de personajes o héroes que se destacan por su protagonismo en el proceso independentista, el que es fundamentado desde la relevancia que sus acciones aportan a la temática estudiada:

> *"A comienzos de 1817, cruzó Los Andes un ejército comandado por José de San Martín (...) Entre los 4.000 hombres que componían esta fuerza, participan chilenos que se habían exiliado tras el triunfo de Osorio*

> *comandados por Bernardo O'Higgins (...) Chile necesitaba un gobierno y se resolvió designar a O'Higgins como Director Supremo..."* (p. 102)

En este sentido, se puede advertir la importancia que se le otorga a los "hechos" que marcan la vida del personaje, relevando la figura heroica por sobre la presencia de otros 3.999 hombres que componían el ejército libertador. Esto se vuelve preponderante en la medida en que el reconocimiento hace del héroe un personaje no sólo respetable sino que también perdurable.

Sin embargo, esta visión no sólo propone el resalte de la figura heroica, sino que también releva al sector social desde el cual el personaje proviene, como uno de los principales actores del proceso independentista.

> *"Sin embargo, al mismo tiempo se manifestaba cierto descontento de parte de algunos miembros de la elite criolla, que sentían que las profundas transformaciones impuestas desde España, en algunos casos lesionaba sus intereses más inmediatos..." (p.96)*[8]

> *"El malestar que produjeron estas situaciones (...) fueron generando en la elite criolla, una actitud proclive a la reforma..."* (p.97)

Como se aprecia en los extractos anteriores, se releva a la aristocracia como actor social principal, y se le sitúa como el único grupo social que participó en la

[8] Todas las palabras en negrilla han sido destacadas en el libro de texto.

independencia de Chile, ya que durante el desarrollo de la unidad no se hace referencia a otros actores sociales, como indígenas o sectores populares, campesinos, entre otros.

No sólo se aprecia durante el relato del proceso independentista una narrativa protagonizada por ciertos personajes importantes, sino que también una narrativa que resalta su condición, ilustrada en imágenes y que destacada sus obras. Para el caso de Bernardo O´Higgins por ejemplo, en la página 103 se incluye uno de sus discursos como acompañamiento a la narración histórica, sin otro objetivo pedagógico que resaltar su participación en el proceso.

Por otro lado, el inicio de la unidad, muestra extractos que permiten al estudiante visualizar un conjunto global de lo que estudiará, a través de un circuito que intenta reflejar la multiplicidad de causas que llevaron al desarrollo del proceso independentista en Chile. Así también se incluyen algunos de los apartados del proceso a estudiar.

A pesar de la claridad que muestra la presentación de la unidad, durante el tratamiento de los contenidos, no se aprecia la definición clara de los conceptos centrales de la unidad. Si bien se explica brevemente en qué consiste el proceso de independencia, no existe un esfuerzo por aclarar qué es la independencia, conceptualmente, ni tampoco se aprecia la intención de relacionarlo con otros de índole más cotidiana.

> *"Para Chile al igual que para el resto de los países de América Latina, el proceso de independencia significó el término de una larga relación política con la Corona española y el desafío de llevar a la realidad el ideal de un Estado nacional"* (p. 94)

En la definición anterior de independencia no se visualizan las implicancias de terminar la relación política con España. Asimismo no existe por ejemplo, la relación con contenidos de la unidad anterior que permitan visualizar el impacto del fin del dominio español, ni tampoco la evaluación de los aspectos de la vida no sólo política, sino también social, económica y cultural que influye en dicha desvinculación.

El proceso de independencia no puede estudiarse aisladamente del proceso de creación del estado chileno. Ello se explicita en el extracto antes citado, sin embargo el concepto de sentimiento nacional o identidad nacional, tampoco es desarrollado de manera explícita en la unidad y de esta forma se pierde el sentido de desarrollar los contenidos, ya que no existe una base conceptual sólida que oriente y se releve como hilo conductor del relato histórico, que de significado al accionar de los actores sociales, y que permita comprender bajo qué motivaciones y en qué contexto se desarrollan los procesos temporales.

Esto posee directa relación con la falta de claridad en cuanto a los ritmos históricos que fundamentan el relato, pues no se específica explícitamente el cómo será abordada la noción de Tiempo Histórico, es decir, que se omite la

importancia del tiempo estructural o de larga duración y se evidencia implícitamente la relevancia del tiempo coyuntural o de acontecimientos. De tal manera, la narración histórica no presenta intencionalidad historiográfica lo que explica la falta de utilización de las categorías de análisis histórico durante el desarrollo de los contenidos.

Lo anterior, también se evidencia en los apartados de vocabulario que acompañan al relato en un extremo de las páginas. En éste, no se aprecia una jerarquía que intencione cuáles son los conceptos claves de la unidad. Se ordenan conceptos principales con otros que son prescindibles para la comprensión del proceso histórico.

Ello ocurre en el vocabulario de la página 96, donde se definen los conceptos de independencia, estanco y nacionalismo, sin realizar ninguna jerarquía entre ellos. De esta manera, mientras el concepto de independencia y nacionalismo sustentan la comprensión de los procesos principales que conforman la unidad, estanco es un concepto absolutamente prescindible, que puede ser sustituido y que pertenece además a una causa más amplia que dice relación con la dependencia económica de la colonia con su metrópoli.

Asimismo, el concepto de identidad nacional, al no ser considerado como fundamental en el proceso de construcción del nacionalismo, no se profundiza en las ideologías que le subyacen:

> *"Con la llegada de Carrera al poder, el proceso autonomista llego a su punto de mayor radicalización. Pero el caudillo y sus asesores sabían que el país aún no estaba preparado para la independencia y había que dar muchos pasos previos para ello. Con el fin de avanzar en esa línea, ordenó la creación de emblemas nacionales, del primer reglamento constitucional y dio gran impulso a la prensa política. Desde la tribuna de la Aurora de Chile, primer periódico nacional, las ideas que estaban solo en la mente de unos pocos patriotas alcanzaron mayor difusión"* (p. 99)

El párrafo anterior, no intenta explicar o motivar el cuestionamiento de masificar ideas de "pocos patriotas" como ideas nacionales. No se presenta antes ni después el tratamiento del tema de la identidad nacional como una construcción de unos pocos, pese a una tímida enunciación, no le otorga mayor importancia, y tampoco se preocupa por indagar en quiénes son esos pocos y cuál es el interés que sustenta la búsqueda de la identidad nacional. No existe referencia, ni cuestionamiento acerca del rol homogenizador de la construcción nacional, ni se intenta relacionar el tema con la supresión de las culturas indígenas, a fin de conectar las temáticas de las unidades anteriores, o bien integrar diversos actores sociales involucrados en este tipo de procesos temporales.

Asimismo, el énfasis que se le da a los contenidos, no permite identificar las esferas de poder en el nuevo "escenario nacional". Si bien no integra una diversidad de actores sociales, y por lo tanto puede inferirse que sitúa como protagonista del proceso a la elite criolla, tampoco hace referencia a los intereses

e ideologías que motivan a este grupo social a suplantar el poder de la corona española bajo la imagen de un estado nacional. En este sentido, no logra instalarse en los sustentos que estructuran el proceso, quedándose más bien, en un tratamiento superficial de las temáticas.

Por otro lado, se aprecia una descontextualización en la incorporación de algunos conceptos tanto en el relato como en el apartado de vocabulario, algunos ejemplos de ello, son la incorporación de las definiciones de tiranía, democracia y golpe de estado. La incorporación de estos conceptos en los vocabularios que se integran desde la página 97 hasta la 100, no presentan relación con el proceso. Más aun, el uso de conceptos como golpe de estado o democracia para este proceso histórico resultaría un error conceptual debido a que no se corresponden con el contexto.

Así como algunos conceptos no son trabajados de manera sólida, el desarrollo de la narrativa se apura en resumir los acontecimientos que incluye el proceso, con un tinte que si bien no cae en un exceso cronológico, si presenta la característica de un devenir autónomo ajeno muchas veces a la voluntad de sus actores.

Lo anterior se aprecia, en que el proceso de independencia es tratado desde la teoría histórica que defiende un predominio del azar, por sobre aquellas que rescatan la construcción de una realidad particular. Ello se hace relevante, en tanto el relato de los contenidos se posiciona desde esta teoría, no sólo presentando un apartado a ella, sino también afirmando la importante influencia

del azar en el devenir de acontecimientos acelerados que constituye el proceso independentista:

> *"Lo que sucedió en Chile fue una serie acelerada de hechos que condujeron finalmente a la separación definitiva de España. Estos hechos, junto a un proceso de maduración interna, fueron también producto inesperado del azar"* (p. 98)

La predominancia que se le da al factor "azar" estaría subsumiendo a la multicausalidad histórica, que es enunciada en las primeras páginas de la unidad. Aquí se enuncian varios factores que influyeron en el proceso independentista, sin embrago estos son negados por las fundamentación que otorga el extracto anterior, en donde las múltiples causas del proceso de independencia son parte de una condición azarosa del devenir histórico.

Es en dicha fundamentación, donde se niega la posibilidad de comprender la realidad social como una construcción, ya que al ser el azar un factor preponderante en los procesos históricos, a la sociedad no le queda más que aprovechar lo mejor posible dichas condiciones. En este sentido, el ser humano no es situado como un actor decidor de la historia, y por tanto es incapaz de transformar el contexto en el que se desenvuelve.

4.3.1.2.- Actividades

Las actividades desarrolladas en el texto, no muestran una estructura común a lo largo de la unidad, lo que impide tener una visión global de cómo se pretenden desarrollar por ejemplo las habilidades geográficas.

En este sentido, muchas de ellas se presentan descontextualizadas de los contenidos, ya que no entregan el sustento necesario para su realización, ello porque indican la identificación y análisis de conceptos que no han sido trabajados todavía. Esto genera una discordancia entre lo que se espera que el estudiante aprenda y los reales aprendizajes que las actividades propician.

Uno de los ejemplos más clarificadores de esta situación, se aprecia en la actividad de introducción de la página 19, en la cual se le pide al estudiante la elaboración de un plano de su localidad, en el cual debe caracterizar su emplazamiento, equipamiento y los distintos usos del suelo. Sin embargo, los conceptos mencionados no son trabajados en el contenido ni explicados en el vocabulario, por tanto se deduce que el estudiante posee el manejo conceptual necesario para comprender lo que se le está pidiendo. Por otra parte, las instrucciones iniciales son claras al solicitar *"Ahora confecciona y analiza el plano de tu localidad. (Consulta las técnicas de la página 37)"* (p.19), es así como el estudiante debe avanzar en el texto para aprender a confeccionar el plano, pero al revisar la página 37 esta se encuentra dirigida a la lectura de planos urbanos y no a su

elaboración, aunque en la parte inferior de la página se encuentra el siguiente consejo:

> *"Cuando se va a realizar un plano urbano, siempre es conveniente hacer previamente una lista con los elementos del medio natural, las características de la traza urbana y el equipamiento del lugar. Esto servirá a la hora de definir qué cosas se van a representar en el plano."* (p.37)

A pesar de que existe un consejo para la elaboración de planos, en realidad este apartado está dirigido a la lectura de planos y por tanto, no debiera ser el lugar al que se debiera recurrir para recibir orientación.

Por otro lado, se visualiza la intensión de aplicar los contenidos en las actividades diseñadas, sin embargo, ello es muchas veces alternado con actividades que buscan acercar los temas y conceptos al contexto de los estudiantes, sin un esfuerzo por aprovechar dicho material como sustento teórico de los contenidos.

Asimismo, no todas las secuencias de actividades, presentan una complejización de las habilidades que buscan desarrollar, sino más bien, presentan varias indicaciones que apuntan a desarrollar habilidades diferentes pero no necesariamente relacionadas entre sí.

En este sentido, la actividad de la página 23, busca desarrollar una multiplicidad de habilidades, análisis de datos demográficos, representación cartográfica,

exploración en la vida familiar y aplicación de contenidos con apoyo de imágenes. El problema radica en que estas actividades no poseen un orden jerárquico en cuanto al desarrollo de habilidades en términos de complejidad. Además se hayan desconectadas de los contenidos. Cada una de las habilidades señaladas a nivel enunciativo, apuntan a analizar contenidos diversos que han sido vistos en la unidad, por lo que no es posible identificar el objetivo general detrás de ellas. No se aprecia un hilo conductor que establezca la interrelación entre las diversas habilidades y contenidos.

La actividad descrita anteriormente, recae entonces en la excesiva aplicación textual de los contenidos relatados con anterioridad, careciendo de ejercicios problematizadores.

Algo similar se encuentra casi al término de la unidad, página 33, donde se enuncia una actividad que integra una multiplicidad de instrucciones que estarían orientadas al desarrollo de diversas habilidades, sin embargo, luego de haber abordado la totalidad de contenidos de la unidad, se presenta una actividad que rescata la experiencia como herramienta para reconocer y conocer el Espacio Geográfico. Ello no se retoma en las instrucciones que siguen, pues luego esa experiencia queda de la lado, siendo desplazada por la aplicación textual de contenidos y el reconocimiento de los espacios urbanos y rurales, ya no desde la experiencia, sino desde los datos entregados por la cartografía oficial y las estadísticas de la región.

Asimismo, al comparar estas actividades, con otras posteriores, no se evidencia un avance en las habilidades que buscan desarrollar. Ello se vislumbra, en que la siguiente actividad posee un carácter de reconocimiento más que de aplicación u orientación hacia el desarrollo de habilidades complejas, en este sentido, la actividad de la página 38, enuncia el análisis del plano regular comunal, sin embargo, no entrega los elementos que permitan hacerlo, ya que las instrucciones que dirigen la actividad buscan que el estudiante reconozca los usos del suelo y las actividades prohibidas y permitidas. Luego no se le invita a la problematización de los antecedentes recopilados, ni tampoco se fomenta la reflexión sobre el rol que cumplen los actores implicados en el desarrollo de la planificación territorial, ya sea aquellos organismos estatales, o la comunidad. Tampoco se fomenta la participación de los estudiantes en la toma de decisiones de la planificación de su comuna, o al menos la indagación de los factores e intereses que están motivando el plan regulador de su comunidad.

Por otra parte, existen actividades que si invitan a la reflexión de los estudiantes y les dan autonomía en la proposición de alternativas a problemáticas. Tal es el caso del trabajo con las problemáticas que trae consigo el crecimiento de los asentamientos. Sin embargo, este tema ha sido planteado como problemático en los contenidos, por lo que no se requiere demasiado esfuerzo para visualizar los aspectos negativos del crecimiento en las ciudades, aún cuando los conflictos han sido enunciados con anterioridad.

De esta manera, preocupa la incapacidad de desarrollar ejercicios analíticos y problematizadores en temáticas que cotidianamente se presentan como ajenas o naturales, o bien que son comprendidas por los estudiantes y la población en general como parte de un ámbito político administrativo que no les compete. Es ahí, donde la crítica no ha sido instalada con anterioridad, y en donde deberían generarse herramientas para desarrollar habilidades que permitan enjuiciar la realidad y tensionar de esa manera los sustentos que configuran la especialidad, sea ésta de carácter urbano o rural.

Por último, llama la atención la actividad de cierre de la unidad, principalmente porque ésta se sitúa en el ámbito de la Historia y no de la Geografía. Se invita a realizar una investigación centrada en las historias locales, pero no se intencionan elementos que permitan tensionar dicho material como una fuente al servicio de reconstruir la configuración espacial, ni tampoco se visualiza la intención de comparar las percepciones que se tienen del espacio habitado en una relación pasado-presente.

Lo anterior se evidencia en la sugerencia de incluir y considerar aspectos históricos, mientras que en los objetivos del trabajo no se considera la importancia de orientar el rescate de historias locales con el objetivo de recopilar información en función de un fenómeno geográfico:

> *"Delimitación y ubicación en el tiempo. Es imposible investigar de una vez todo lo relacionado con la historia local, por lo que hay que elegir un tema en un período determinado"* (p 35)

Si bien están presentes en las indicaciones los sustentos básicos de una investigación social, no existe acento en incluir temáticas relacionadas con la investigación geográfica, tales como la experiencia espacial, categorías de análisis, criterio escalar, etc.

De esta manera, es visible, la falta de conexión entre las diversas actividades, ya que no existe una coherencia entre la organización de éstas, las que además no son una herramienta de análisis de la realidad espacial, sino más bien se quedan en el ámbito del reconocimiento e identificación temporal, no aportando a la visualización de problemáticas poco evidentes, o que se ocultan en las esferas políticas, cuando en realidad deberían estar planteadas a la comunidad.

La negación de la experiencia como elemento sustantivo en la construcción espacial es otro de los elementos que se hace constante en la construcción de las actividades de la unidad, quedando desfasado el aprendizaje autónomo de aquel que es condicionado en el texto.

Por otro lado, las actividades de la unidad de independencia de Chile, se presentan en todos los momentos, es decir, desde la unidad, el desarrollo y el cierre de ésta.

De esta manera encontramos antes del desarrollo conceptual, una actividad de introducción y motivación, que responde a la estructura de los textos de esta editorial.

Dicha actividad, introduce la unidad, utilizando la homologación de los conceptos de pueblo, nación y país, pese a que es esencial diferenciarlos en al temática de independencia y construcción nacional. Además la actividad no sólo se centra en rescatar algunos aprendizajes previos o en acercar los contenidos al contexto, sino que indaga en los procesos de independencia africana, los que no serán retomados más adelante y que además no corresponden al mismo período histórico, ni presentan el mismo contexto independentista. Todos estos elementos que no son clarificados en la actividad.

Por otra parte, la actividad busca también desarrollar habilidades investigativas sobre otros procesos paralelos en América Latina, los que tampoco serán retomados más adelante. En este sentido, tal como ocurre en la unidad de Geografía, no existe una jerarquización de las habilidades que quieren desarrollarse durante la secuencia de actividades que se presenta.

En el desarrollo de otras actividades, como el caso de aquellas de la página 98, también se encuentran imprecisiones conceptuales, ya que se hace una diferencia entre causa y antecedentes y luego se hace referencia al concepto de factor:

> *"Vuelve a leer con atención los contenidos; haz una lista con todos los factores que motivaron el proceso independentista"* (p 98)

Sin embargo a lo anterior, la actividad posee un acento en el reconocimiento y comprensión de la multicausalidad y a la jerarquización de éstas de manera autónoma. El tratamiento de la causalidad, se visualiza no sólo en esta actividad sino que es coherente con el enfoque de contenidos presentados en la unidad.

Otro concepto inoportunamente utilizado durante las actividades es el de democracia, ya que no posee pertinencia con el proceso de independencia. Lo anterior en el entendido de que pese a que la configuración de un sistema republicano amplía la soberanía popular, ello no necesariamente es coherente al forjamiento de un estado democrático, que no sólo no fue constituido desde el inicio de la república, sino que demoró varios años en consolidarse.

Así también, en la actividad de la página 100, no se aprovecha la temática de identidad nacional para reflexionar sobre la construcción de ésta, y de la influencia que los medios de comunicación masivos cumplen en dicha función, sino más bien se desvía la temática hacia la postura política de los periódicos orientando la problematización hacia la influencia que éstos desarrollan en la población, no así hacia el rol que cumplen en el proceso de construcción de la identidad nacional, objetivo para el que el fue creado el primer diario nacional.

De esta manera, y en coherencia con el enfoque de los contenidos, la temática relacionada con la construcción de nación, no es desarrollada, ni enfocada desde imposición de los intereses de un grupo por sobre otro y en desmedro de las culturas locales, reflexiones que aparecen como esenciales de desarrollar desde el punto de vista crítico, ya que hacen referencia a los fundamentos que han sustentado la construcción de la sociedad actual.

Esta situación, será retomada en otras actividades, donde tampoco será desarrollada como temática central del proceso estudiado, sino como uno de los factores que se relacionan con él:

> *"La independencia trajo muchas novedades: puso fin a la sociedad estamental existente durante la Colonia y estableció igualdad ante la ley; también dio inicio a Chile como una nueva nación, con lo que apareció una nacionalidad chilena."* (p 103)

Es importante destacar, que la identidad nacional no sólo se presenta en el enunciado de la actividad como uno más de los cambios producidos por la independencia, sino que también es reconocida como un proceso que "aparece" casi de manera automática frente al surgimiento de Chile como estado, y sin énfasis en su relación con un proceso de construcción desde las esferas de poder que configura tanto la nacionalidad como el estado.

En relación a las actividades referidas a la temática de construcción del estado-nacional, éstas hacen referencia a la comprensión de los diversos intentos de organizar políticamente a la nación. Desde esa perspectiva, se rescata la intención de generar relaciones con el presente y de comprender los postulados de las diversas posturas políticas, sin embargo, no existe mayor problematización de éstas, así como tampoco existe una preocupación por intentar relevar la participación de diversos actores sociales y de tensionar la comprensión que cada uno de ellos tiene del naciente estado chileno.

También puede reconocerse entre las actividades, la presencia de la factores de cambio y permanencia sin embargo, esta actividad, más que generar habilidades de logren identificar dichos elementos, los entrega clasificados y la actividad se centra más bien en replicar en un cuadro los elementos entregados por el relato histórico.

Algo similar ocurre en el ámbito de la interpretación de fuentes históricas, ya que se entregan tres posturas historiográficas diferentes, sin embargo, se les entrega dada la tesis central de cada autor, aún cuando esto sea presentado como un apoyo a la comprensión de la fuente, la actividad debiera requerir que el estudiante tome posición frente a ello y que presente una interpretación propia de los factores que acompañan al proceso independentista. Es necesario considerar, que durante el relato de los contenidos, el texto propone una visión por sobre las otras -la perspectiva que sitúa al azar como factor primordial- y en ese sentido, la respuesta está siendo inducida, porque el estudiante tiene mayor

familiaridad con una cierta postura, y porque ésta ha sido entregada anteriormente como primordial, y por lo tanto ha sido aprendida como tal.

De esta forma, las actividades de la unidad de independencia de Chile, se desplazan permanentemente entre variadas posturas historiográficas, ya que integra nociones esenciales de la comprensión histórica como cambio-permanencia, y multicausalidad, además de existir un esfuerzo por relacionar el pasado con el presente y con el contexto desde donde se estudia. Sin embargo ello se hace en relación con una postura historiográfica que releva el devenir histórico no como parte de una construcción social, sino como un ente autónomo de las sociedades, sin siquiera hacer protagónicos los intereses del único actor social que releva; la aristocracia.

En este sentido, las nociones que permitirían la comprensión holística del tiempo histórico son minimizadas por un aprendizaje que se torna poco significativo en cuanto, los estudiantes rara vez lograrán identificarse con los sujetos históricamente activos, y el que a la vez es comprendido desde la incapacidad de situar los ritmos históricos con claridad.

4.3.2.- Texto de estudio Santillana [9]

4.3.2.1 Contenidos

Los contenidos de las unidades de Historia y Geografía analizadas, presentan un tratamiento bastante constante, que no se interrumpe por actividades, ya que estas se encuentran insertas al final de cada gran tema dentro de la unidad. Además de ello, se presentan algunos cuadros de síntesis, los que son usados para caracterizar ya sea etapas históricas, períodos políticos como también resúmenes de las características que definen a los asentamientos humanos o documentos de carácter gubernamental que apoyan dichas caracterizaciones.

Así también, ambas unidades integran recursos visuales y escritos, los que no siempre son utilizados como recursos de aprendizaje, no siempre son incorporados en las actividades, aunque existen algunas de ellas, que hacen referencia al apoyo visual que se incorporó durante el relato de contenidos. Pese a ello, la gran mayoría de imágenes y recursos escritos, no son aprovechados con una intención pedagógica, sino más bien como un acompañamiento estético de los contenidos, aunque debe destacarse que dicho elementos son casi en su totalidad pertinentes con los contenidos que las acompañan. Nuevamente las mayores falencias se encuentran en el ámbito de la Geografía, donde se evidencian cartografías

[9] El análisis se realizó a partir de la Unidad 2: sistema urbano rural, perteneciente al capítulo I del Texto de estudio licitado para 1º medio y desde la Unidad 1: La independencia de Chile, perteneciente al capítulo II del Texto de estudio licitado para 2º medio, y que se encuentran vigentes actualmente.

incompletas, poco claras y muchas veces sin pertinencia al tema, así como tratamientos poco profundos y simplificados de contenidos asociados al espacio.

El desarrollo de los contenidos de la unidad de Geografía, se caracteriza por integrar una serie de variables en la definición de conceptos centrales tales como asentamiento humano o ciudad. Específicamente el concepto de ciudad se explica a partir de las convenciones establecidas por el Instituto Nacional de Estadísticas. Pese a ello, incorpora las definiciones que otras ciencias sociales le otorgan, al fenómeno urbano; resaltando así el carácter social de la construcción del concepto de ciudad. Se parte entonces desde una mirada integrada de los fenómenos que construyen ciudad, y dando además la oportunidad de comprenderla desde distintas perspectivas:

> *"….la ciudad constituye un fenómeno social, pues la concentración y convivencia de un gran número de población genera determinadas relaciones entre las personas que caracterizan el modo de vida urbano y que lo diferencian del modo de vida rural"* (p.40)

Pese a la amplitud de los criterios por los cuales podría definirse entonces el concepto de ciudad, existe un enfoque económico utilizado para enmarcar las funcionalidades que reduciría las percepciones y experiencias asociadas, ya que todas las funciones que puedan cumplir las ciudades, estarían subordinadas al ámbito económico, dejando de lado, el ámbito cultural o político por nombrar algunos.

En este último punto, es donde se visualiza una imprecisión conceptual, ya que los conceptos de funcionalidad, función, estructura urbana y usos del suelo parecen confundirse. Ya que se entiende por usos de suelo, aquella organización que presenta el espacio urbano, en función del centro, periferia, periurbano, etcétera, en este sentido, mientras no se clarifica cómo se identifican los usos de suelo y cómo éstos pueden distribuirse en el espacio de diversa manera.

Así mismo, el barrio entendido como unidad político-administrativa, se confunde con aquellas denominaciones utilizadas para definir sectores que aglomeran alguna actividad económica en particular.

Pese a dicha confusión, se integra en el tratamiento de dichos contenidos un tinte de problematización de las dinámicas que configuran la ciudad, aunque ello, no se presenta como una condición permanente, ni mucho menos como eje conductor de los temas.

> *"De este modo, las desigualdades provocan la segregación o marginación de grupos de la población al interior de ciudades, que se expresa tanto a nivel social como espacial, en la separación de los barrios o comunas, de acuerdo a los ingresos y estrato socioeconómico de sus habitantes."* (p. 44)

Así también el Barrio, es una de las unidades más utilizadas durante el tratamiento de los contenidos, situándolo al nivel de categoría de análisis, ya que es usado

para definir no sólo los diferentes usos del suelo, sino también para definir unidades donde se evidencia la segregación. Esta categoría es incorporada como un apartado donde se evidencian las diversas relaciones interpersonales que en ella se desarrollan, a nivel de unidad política administrativa. Pese a lo anterior, no existe un esfuerzo por relevar el concepto de barrio desde las particularidades, ni tampoco se le entrega a la comunidad o ciudadanía un rol activo en la configuración de éstos, siendo el factor principal de su configuración espacial.

Sin embargo, el concepto de urbanización, es construido a partir de la tensión entre el rol del estado (las instituciones que configuran la ciudad) y la población que demanda otras condiciones y que reconfigura a su vez la ciudad. En este sentido, la urbanización, sería producto de la interacción de diversos actores, que a partir de su condición en la sociedad se sitúan como partícipes que se benefician o excluyen de los procesos urbanos:

> *"El crecimiento de la población urbana aumentó la presión sobre los gobiernos por más y mejores servicios en las ciudades (…) Así, ambas visiones de la urbanización se suman como factores en un único proceso, potenciándose mutuamente"* (p. 50)

Este enfoque de integrar la participación de diversos actores en la configuración urbana, denota la comprensión del espacio geográfico como construcción que se realiza a partir de la interrelación de diversos grupos sociales, los que a su vez

poseen diversos intereses y esferas de influencia y poder. Siendo esto desigual, entonces la configuración espacial se torna también desequilibrada.

Lo anterior no sólo se evidencia en el tratamiento del concepto de urbanización, sino también al momento de tratar los temas relacionados con la planificación territorial, ya que se le da importancia no sólo a la existencia de dichas herramientas, sino también a la relevancia de considerar en dicha documentación a quienes serán afectados por éstas:

> *"Durante su preparación se llevan a cabo intensas negociaciones con los grupos que se verán sometidos a la regulación que emane del plan, con el fin de hacer los esfuerzos necesarios para acercar posiciones o buscar medidas que ayuden a mitigar los efectos que la comunidad siente como negativos."* (p.51)

Sin embargo, pese a existir una comprensión del espacio geográfico desde la interrelación, existe una falta de protagonismo de ciertos actores sociales, ya que la comunidad es vista como un actor a considerar, pero poco decisivo y no se visualiza una invitación a participar activamente en la configuración espacial. Más bien la comunidad se muestra como un ente que debe ser considerado en la planificación territorial, en la comprensión de la configuración urbana, pero no constituyéndose como actor transformador de dicho espacio. En este sentido se entiende que el espacio urbano se realiza a partir de las políticas públicas y el rol que el estado cumple como satisfactor de las necesidades de la comunidad.

Por otro lado, la categoría de territorio se explicita aunque no se explica, sin embargo, durante el texto se utilizan los elementos políticos y de poder que esta categoría releva en la comprensión del espacio geográfico, aun cuando, no puede afirmarse que sea una opción intencionada.

Los actores que dinamizan la configuración espacial van desvaneciéndose cuando se hace referencia al espacio rural, ya que éste es construido en función de la dependencia que posee respecto del espacio urbano.

Así mismo, el tratamiento que se le da a este contenido, está en total disminución con respecto al espacio urbano, tanto en extensión como en profundidad. No se realiza la contextualización histórica como en el caso del espacio urbano y más bien se trata desde las influencias que la ciudad ejerce sobre él y de las transformaciones que ello produce, esto desde una perspectiva de dependencia, aún cuando se denomina desde la interdependencia.

Lo anterior, se aprecia incluso en el título del apartado *"El espacio más allá de la ciudad"* (p. 54) donde se infiere que el espacio rural es aquello que el espacio urbano no ha ocupado aún, y denota una mirada desde lo urbano hacia algo que esta fuera de él. El espacio rural, queda subordinado al urbano, y desde esa perspectiva, se reduce la significancia que los estudiantes que se sienten identificados con el espacio rural puedan realizar.

Además, se anulan las particularidades de la ruralidad, ya que no se considera como un espacio configurado por dinámicas específicas y únicas a dicho espacio,

sino en función de dinámicas que son ajenas a él y que por lo tanto no incluyen las experiencias espaciales de quienes no sólo habitan dicho espacio sino que lo significan y a la vez lo construyen.

Así también, dentro del estudio del espacio rural, no se incluyen conceptos que dicen relación con los procesos que han estado desarrollándose en los últimos años en función de las transformaciones de dicho espacio, si bien están presentes algunos comentarios que dicen relación, con la conexión urbano-rural, como la intromisión de tecnología en el campo, estas definiciones no se explicitan ni se trabajan durante el relato de los contenidos. Ello puede evidenciarse en el pie de página de la fotografía de la página 55.

En relación a lo anterior, la relación del sistema rural-urbano se dimensiona sólo desde una perspectiva económica:

> *"…desde la constitución de los espacios rurales y urbanos ha existido una relación entre ambos que se mantiene y modifica con el correr del tiempo, lo que esperemos, permita que tanto la economía urbana como la rural se sostenga y sean sustentables a lo largo del tiempo"* (p 55)

A partir de lo anterior, vemos cómo se plantea la relación entre ambos sistemas de asentamientos a partir de la economía, dejando de lado los ámbitos relacionados con el ocio, la funcionalidad de servicios, entre otros. Así como también se debiera "esperar" que la relación entre ambos espacios sea sustentable y no trabajar para

que ello sea efectivo, dando protagonismo a agentes externos a la comunidad, es decir, a aquellos entes ya sean políticos o económicos.

De esta manera, la visión del espacio como construcción que había sido enunciada durante el tratamiento del espacio urbano, se desvanece cuando se desarrolla la temática rural y la conexión entre ambos, ello también queda en evidencia cuando se incluyen los apartados de conectividad y aislamiento, donde se establecen los criterios de relación entre ambos espacios subordinado a un nivel de políticas públicas que permita o impida la conectividad de las diversas regiones.

En este sentido, se desdibuja la acción comunitaria dentro de la configuración espacial, quedando la intervención humana en la esfera de las instituciones y la economía. El rol que la ciudadanía juega en la construcción de la espacialidad queda referido sólo a los asentamientos urbanos.

Por otra parte, los contenidos que se relacionan con el ámbito histórico, muestran un esfuerzo por acercar los conceptos centrales al contexto de los estudiantes.

Ello se visualiza en la introducción de la unidad, donde se muestra una situación de independencia de una joven y los factores que debe evaluar para comenzar esta nueva etapa de su vida, de esta manera se logra relacionar el concepto desde la vida cotidiana, el que luego será retomado para explicar los ritmos históricos de estructura y coyuntura, los que guiarán la explicación histórica, la que a su vez tiene como eje la causalidad del proceso a estudiar.

La independencia, es relatada desde un análisis estructural que posee una marcada orientación económica incluso donde los enunciados apuntan a factores políticos o sociales:

> *"Durante el siglo XVIII, Chile vio aumentado su potencial comercial, logró una mayor autonomía del Perú (…) Chile se convirtió en la extensión terrestre del comercio entre Europa y Buenos y Aires."* (p.115)

Asimismo, el análisis coyuntural es situado como posibilidad de transformación, dándole intencionalidad al proceso histórico, ya que éstas no se ven como el origen de los cambios, sino como una situación en la que se evidencian intenciones de cambios que antes no habían podido llevarse a cabo.

> *"…la información fue recibida con temor por las personas más vinculadas con la administración y el comercio español; sin embargo, suscitó esperanzas en aquellos grupo que, desde 1808, estaban aguar-dando la oportunidad para separarse del España"* (p116)

De esta manera se integra además al grupo social criollo dentro de una esfera amplia, aunque sólo se mencionan diferencias dentro de ellos, no se detiene el relato en las acciones de unos pocos personajes principales, es decir, la historia no es entendida como hecha por los personajes o héroes sino que sólo se hace referencia ellos como elemento clarificador del discurso.

Ello se instala también en el espacio que se les da en la estructura del contenido, ya que más bien se hace referencia a ellos desde los cuadros de síntesis, no así como protagonistas de los procesos coyunturales ni menos en relación a la estructura.

Además de ello, los cuadros de síntesis no sólo son útiles para incluir a los personajes que tradicionalmente se han comprendido como los actores protagónicos, sino que también se incluyen en ellos las divisiones tradicionales de la historia, donde se sitúan características y hechos principales de cada una.

Así, la historia de los acontecimientos, se incluye sólo como dato clarificador, situándolo casi en una posición de dato a consultar en caso de que el relato no quede totalmente claro.

Si bien el tratamiento histórico no incluye otros actores sociales ajenos a la elite criolla y española, existe preocupación por aclarar que el proceso de independencia es producto del interés particular que este grupo posee, y en ese sentido, se trabaja el tema de la autoconciencia y del carácter pragmático que posee el desarrollo de la conciencia nacional.

> *"Esta autoconciencia fue consolidándose en la medida en que la aristocracia comprendió que no era sino ella misma la más confiable defensora de sus privilegios y que, para mantenerlos, era necesario*

> *continuar con la política de cambios implementados por España, pero adecuándose a los intereses locales"* (p 120)

En el extracto anterior, no sólo se pone énfasis en demostrar cuáles son los intereses del grupo aristocrático, sino que también se enuncia que la estructura de poder colonial, en donde existe una clara diferenciación entre quienes pueden optar al poder y quienes no, sigue presente incluso durante y después del proceso de independencia. Aunque no se explícita, se infiere que la lucha por la independencia, era una lucha por traspasar el poder desde un grupo hegemónico a otro, y no por la soberanía de una nación.

En ese sentido, es importante considerar, que a pesar de que ese análisis está presente en el párrafo antes citado, no existe un interés por desarrollarlo de manera profunda, ni de relacionarlo con el presente a partir de un análisis sobre las estructuras políticas hegemónicas, la problemática queda simplemente enunciada.

Así también existen atisbos que intentan rescatar la temática de construcción de la identidad nacional, sin embargo no existe problematización al respecto, una temática que sienta las bases de la vida social y política de Chile, sólo queda manifestada dentro de un proceso más amplio. No existe un detenimiento en la temática, relevando que la imposición de una identidad nacional necesariamente implica la subordinación de identidades locales, así como tampoco se tratan en función de relaciones con el presente.

De esta manera se visualiza el tratamiento de la historia a partir de los diferentes ritmos como hilo conductor del proceso, al mismo tiempo que ello pertenece a una tradición historiográfica específica. Suena un tanto contradictorio incluir un apartado dedicado a las teorías que sustentan el proceso independentista como producto del azar.

> *"Muchas interpretaciones históricas coinciden en afirmar que la independencia de América fue un acontecimiento repentino, posibilitado por un hecho accidental"* (p. 121)

En el extracto anterior se deja entrever, que la presencia del azar es abordado como una entre otras teorías y que puede ser aceptada o refutada según el fundamento que se le de, sin duda, el texto posee otra intencionalidad, la que queda clarificada antes de ingresar a las teorías del azar, sin duda se busca comprender el proceso histórico desde la diferencias de ritmos, la multicausalidad y el cambio y la permanencia, sin embargo aunque incluye aseveraciones que llevan a pensar en la posibilidad de transformar las estructuras de poder, ofrece pocas posibilidades de apropiación de los contenidos, en cuanto sólo se queda en el grupo aristócrata, no incluyendo a otros actores y situando a aquellos que no están en una posición de pasividad frente a los procesos históricos.

4.3.2.2 Actividades

El texto de Santillana presenta tres secuencias de actividades y un taller final para el caso de Geografía, mientras que en el caso de Historia plantea dos secuencias de actividades y un taller final.

Para el caso de Geografía, cada secuencia de actividades presenta un avance en la complejidad de las habilidades que busca desarrollar, sin embargo, esta complejización se observa al interior de las secuencias y no entre ellas, por lo que no se fomenta el desarrollo progresivo de habilidades mientras avanza la unidad.

Cada secuencia incluye habilidades de clasificación e identificación hasta aquellas que dicen relación con análisis y sintetización de lo aprendido. Además de ello, dos de las tres secuencias incluyen actividades que rescatan la percepción de los estudiantes lo que evidencia la consideración de algunos de los postulados de la teoría radical humanística, al menos a nivel enunciativo.

Además hay una preocupación por comparar a nivel grupal dichas percepciones, a fin de establecer una idea general de los significados que el curso donde se trabaje con el texto posee del Espacio Geográfico, dicho elemento es importante, porque desde la perspectiva de la teoría humanística, éste debe ser el punto de partida de los aprendizajes geográficos:

> *"Un mapa mental nos permite representar las distancias relativas a las que localizamos los elementos que estructuran nuestro espacio, es decir, de acuerdo a la importancia que les otorgamos. Si tu lugar preferido es la plaza, probablemente ésta la localizarás más cerca que el hospital. Un mapa mental es la expresión de cómo configuramos el espacio subjetivamente en nuestra mente, por lo tanto ninguno es mejor o peor que otro."* (p. 53)

Pese a ello, las teorías que relevan la percepción no han sido abordadas durante el desarrollo de los contenidos, por lo que se aprecia una incongruencia entre las distintas posturas desde donde han sido tratados los contenidos y elaborado las actividades.

Por otro lado se busca trabajar desde el análisis de los instrumentos de planificación territorial, lo que permitiría problematizar dichas posturas y la manera en que los organismos de la esfera del poder gubernamental influyen en la organización espacial, sin embargo, no se gestionan actividades que fomenten el rol que los estudiantes, como actores sociales, pueden desarrollar en ese ámbito.

> *"¿De qué manera han contribuido los planes reguladores a solucionar o disminuir los problemas generados por el crecimiento urbano?"* (p.53)

Además existe un esfuerzo por acercar los contenidos al contexto de los estudiantes a partir del rescate de sus experiencias, sin embargo, no existe

preocupación por considerar los aprendizajes previos que permitan un punto de partida desde los aportes que los estudiantes puedan realizar.

Por otro lado, la cartografía no es utilizada como recurso pedagógico, se incluye sólo como acompañamiento, y no se ocupa como herramienta que permita interpretar la realidad espacial. Existe aquí, la concepción de que la enseñanza de la Geografía debe incorporar cartografía porque sigue predominando la concepción del espacio como una entidad física más que la interrelación de éste con su aspecto humano.

En este sentido, se visualiza en el uso de la cartografía una concepción tradicional del espacio basado en el predominio del espacio físico.

Ello se visualiza también en el taller final donde se incorpora una recopilación de información desde la cartografía, dejando de lado la interpretación y el análisis de ésta, impidiendo que se visualice como herramienta que posibilite la problematización del espacio geográfico.

En el texto de Historia y Ciencias Sociales, la primera actividad presente en la página 117, posee relación con la identificación y lectura de mapas históricos. Se espera que el estudiante comprenda la simbología presente en los mapas a fin de desentrañar su significado, situándolo dentro de una temática. Asimismo, se espera que los estudiantes reconozcan, clasifiquen y jerarquicen los datos que el mapa les esta entregando.

De esta forma, la actividad se presenta de manera clara para su resolución, pero no aprovecha las habilidades cognitivas que los estudiantes deberían tener desarrolladas en ese nivel, es decir, se presenta como una actividad muy básica que no genera problematización a partir de los contenidos que la contextualizan.

Sin embargo, en la página siguiente se entra al segundo ítem de la actividad en la cual se retoman los mapas anteriores como forma de contextualización, mientras que por otro lado, se le pide al estudiante que reflexione a partir de un nuevo mapa en el cual se evidencian los procesos de independencia Latinoamericanos.

Por otra parte, en la segunda secuencia de actividades se evidencian distintas capacidades cognitivas a desarrollar, en primera instancia, se pretende que los estudiantes identifiquen, interpreten, investiguen y analicen. Desde esta perspectiva, se problematiza el proceso independentista, entendiéndolo justamente como un proceso temporal y no como un acontecimiento.

En este sentido, la única situación fuera de lugar que se manifiesta en este apartado de actividades es la imagen que acompaña al relato. Esta carece de intencionalidad pedagógica simplemente se remite a ser parte del adorno de libro de texto.

En el taller que cierra la unidad, se pone directo interés en el trabajo con distintas posturas historiográficas, lo cual es explicado a los estudiantes al inicio del taller. El trabajo de esta actividad implica el desarrollo de las habilidades y capacidades

cognitivas de los estudiantes, de esa manera se busca no sólo la comprensión de las fuentes sino también su interpretación.

Aunque, se debe mencionar que nuevamente las imágenes no cumplen un rol preponderante en la actividad, y que por el contrario, simplemente se aprecian como adorno al relato aunque no son descontextualizadas de los contenidos que se están trabajando.

Se podrían realizar actividades, que se centrarán en el análisis de imágenes como el elemento conductor, sacándoles más provecho a las imágenes que ahora sólo son decorativas, volviéndolas parte integral del relato.

4. 4.- Definición de las nociones espacio-temporales[10]

4.4.1.- Rol del texto

A partir de lo analizado con anterioridad, puede visualizarse una diferenciación entre ambos textos escolares, lo que se evidencia tanto en la estructura del relato como en la forma de abordar los contenidos y estructurar actividades.

En el caso de los textos pertenecientes a la editorial Mare Nostrum, se puede evidenciar, que éstos buscan principalmente el desarrollo de habilidades que se relacionan con la aplicación de aquellos contenidos propuestos, es decir, en las

[10] La definición se realiza en función de la matriz teórica donde se proponen distintas nociones espacio-temporales que pueden estar presentes en los textos.

actividades el texto solicita al estudiante que reproduzca lo que ha leído con anterioridad. A pesar de existir algunos planteamientos relacionados con el análisis, éstos no logran predominar en la estructura didáctica, por lo que pierden sentido mientras la reproducción de conocimiento se vuelve actor primordial.

Por otra parte, el texto no considera la experiencia de los estudiantes para abordar los contenidos, ya que no existe una preocupación real por contextualizar los temas, y cuando se hacen relaciones pasado-presente, éstas quedan subsumidas por aquellas posturas que explícitamente el texto releva.

Lo anterior, se puede observar además, en la negación de los aprendizajes previos de los estudiantes, es decir, no se consideran aquellos elementos que los jóvenes desarrollan ya sea por su propia experiencia o por otros medios de aprendizaje.

Es así, como el texto no permite visualizar al estudiante como actor protagónico, ni tampoco como actor social a partir del enfoque de contenidos de Ciencias Sociales, siendo un ente que debe aprender a través de la reproducción de los contenidos que el libro entrega.

Es necesario recalcar, que a pesar de existir un dinamismo dado por la alternancia de contenidos y actividades, donde éstas cumplen un rol importante, así como la entrega de material visual durante los relatos de contenidos, ello no es condición natural, para que el contenido del texto sea también dinámico y desarrolle aprendizajes significativos.

De esta manera, los textos de la editorial Mare Nostrum son identificados como textos de carácter transmisivo.

Mientras tanto, los textos de la editorial Santillana, presentan una estructura diferente, que también encierra una postura teórica distinta.

Durante el desarrollo de las unidades analizadas, se aprecia un esfuerzo por integrar una multiplicidad de criterios para las definiciones y para la explicación de los procesos tanto geográficos como históricos. A partir de esta integración, se relevan también diversos actores sociales, lo que permitiría una comprensión holística de la realidad, así como una posibilidad más cierta de que los estudiantes se sientan identificados con los procesos sociales que estudian.

Sin embargo, lo anterior es contrapuesto con la escasa valoración de los aprendizajes previos de los estudiantes, quienes deben así, enfrentar sus aprendizajes propios a aquellos que el texto presenta, pudiendo encontrar contradicciones y elementos de resistencia al aprendizaje.

Por otro lado, existe un esfuerzo por desarrollar una complejidad progresiva de las actividades, las que marcadas por un acento procedimental, se orientan principalmente a la recopilación de información, clasificación, jerarquización, entre otras, para llegar al análisis de los procesos que se plantean en el texto.
A pesar de que en esta construcción procedimental se rescata la experiencia de los estudiantes y se busca la relación de los contenidos con los diversos contextos de

enseñanza, no existe una preocupación fundamental para que los estudiantes realicen problematización de los contenidos o los enfoques de éstos, así como tampoco se releva la capacidad de criticar ni proponer alternativas a las estructuras estudiadas.

Desde esta perspectiva, los textos de la editorial Santillana se identifican como aquellos textos de carácter instrumental, donde el estudiante tiene un rol fundamental en los aspectos procedimentales a través de sus experiencias y diversas visiones, pero no se logra entrar al ámbito de la problematización.

4.4.2.- Nociones espacio-temporales:

Los textos analizados plantean paradigmas distintos desde donde se comprende la realidad espacio-temporal.

Para el caso de la editorial Mare Nostrum, se observa una concepción del espacio geográfico que está basada en la clasificación de los diferentes espacios a partir de convenciones oficiales más que en el reconocimiento y reconstrucción de éstos desde la diversidad de experiencias y criterios que confluyen en un espacio, es decir, criterios políticos, económicos, sociales, de afectividad, entre otros.

En este sentido el espacio no se entiende desde la experiencia personal, sino que se releva el reconocimiento de éste a partir de la identificación de sus aspectos cuantificables como número de habitantes, características de estructura,

distribución económica de los espacios, etcétera. Todo ello en el entendido de que el espacio es el receptáculo de acciones.

Es así como se niega la construcción que los diversos actores sociales realizan al habitar un espacio, y las tensiones y problemáticas que de éstas se derivan, tales como el aprovechamiento del espacio como elemento de dominación, su carácter de segregación social o su poder político.

Al negar la condición del Espacio Geográfico como producto social, se niega la interrelación de los diversos actores que conjugan en él, y a partir de la incapacidad de relacionar estos aspectos y problematizarlos, es que el aprendizaje del espacio se basa en reconocer e identificar aquellos elementos de índole cuantificable como únicos constructores de espacialidad.

Mientras, el tratamiento de los contenidos históricos denota una concepción del tiempo histórico desde el rescate de personajes y hechos considerados como importantes, los que unidos en un devenir no siempre modificable estaría constituyendo los procesos históricos.

Lo anterior se relaciona con la mirada de los procesos y su causalidad, ya que aunque existe un interés por resaltar la multicausalidad de los procesos históricos, ésta es luego negada por una postura historiográfica que rescata el carácter azaroso de los procesos históricos, donde los actores sociales no poseen un rol

activo. En ese sentido, el relato histórico no motiva la formación de actores que trabajen para la transformación de la realidad social.

Asimismo, el relato histórico realizado desde los acontecimientos, no sólo no explicita los ritmos históricos lo que evidencia un tratamiento tradicional de los contenidos, sino que además estos acontecimientos son protagonizados por un grupo social claro: la élite.

Siendo entendida la historia proveniente desde las esferas de poder, esta no se ocupa de indagar en los intereses que subyacen a dichos grupos, es decir, no busca relevar los sustentos de los grupos hegemónicos, perdiéndose toda capacidad de problematizar y cuestionar los procesos y acciones humanas, bajo la concepción de que la historia es irrevocable.

Desde dichos fundamentos y evidencias entregadas por el análisis de textos, los libros de la editorial Mare Nostrum se relacionan con la noción espacio temporal donde se comprende al espacio desde lo cuantificable y al tiempo de los acontecimientos, ello en función de la estructura del libro y sus concepciones pedagógicas, daría como resultado la presencia de un texto cuya noción se comprende como *Acrítica.*

Por otro lado, la comprensión del espacio geográfico presente en los textos de la editorial Santillana, difiere con la presentada anteriormente, ya que se integran diversos criterios para definir los espacios tales como los asentamientos humanos. En este sentido se consideran no sólo las convenciones provenientes del mundo

geográfico, sino también aquellas miradas que pueden ser aportadas por las diversas Ciencias Sociales, poniendo un acento importante en los aspectos políticos que dinamizan la espacialidad y que actúan como organismos de poder que configuran y reconstruyen el espacio a partir de sus intereses hegemónicos.

La orientación que se visualiza de los procesos geográficos se sustenta en la categoría de análisis de territorio, la que si bien es anunciada no es definida ni explicitada. Por lo tanto, se evidencia en su orientación de comprensión de la realidad espacial desde las influencias de poderes políticos.

Lo anterior, se construye desde una diversidad de actores sociales, aunque se aprecia la supremacía de algunos sobre otros, lo que se demuestra en la priorización del espacio urbano sobre el rural, negando de esta manera la construcción de espacio desde la ruralidad. Con ello, se niega la experiencia y afección de aquellas personas que relevan el espacio rural, lo que es contradictorio con la teoría humanística que rescata la experiencia como principal constructora de espacialidad. Lo relevante en este respecto, es que muchas de las actividades están basadas en el rescate de las experiencias de los estudiantes, produciéndose así una contradicción teórica entre ambas formas de abordar la enseñanza de la Geografía.

La visión crítica humanística que puede observarse en algunas secciones del texto, se contrapone también con la visión tradicional con la que es entendida la cartografía, la que no es propuesta como herramienta de análisis y

problematización de la realidad espacial, sino como evidencia del espacio físico y posibilidad de reconocer en él sus características clasificables.

De esta manera el Espacio Geográfico es entendido desde la interrelación de sus aspectos físicos y humanos, aun cuando permanezcan en él lógicas de análisis tradicional.

Por otro lado la comprensión del Tiempo Histórico es clarificada desde la explicitación de los diferentes ritmos en que éste se organiza, la presencia de estructura, coyuntura y acontecimiento de manera explícita e integrada al proceso histórico, postula una visión que abandona el tradicionalismo para centrarse en una comprensión completa de los procesos históricos, lo que implica además poner énfasis en aquellos elementos de continuidad y cambio presentes en el tema a estudiar.

Ligado a la comprensión estructural de la Historia como soporte de las coyunturas y acontecimientos, existe una preocupación por indagar en los organismos de poder y en los artefactos que han utilizado concientemente para mantenerse en una posición hegemónica.

Desde esa perspectiva se plantean problemáticas de relaciones de poder, pero éstas no se abordan desde la capacidad de cambio, sino desde la permanencia, se busca la comprensión de las estructuras de poder, no así de las herramientas que permitirían transformarlas.

Ello se ve reforzado por la comprensión de la aristocracia como actor histórico principal, y aunque se integran tensiones que pudieran dar cuenta de la disgregación de la aristocracia, no se construyen relaciones con otros actores sociales.

De esta manera existe una comprensión del Tiempo Histórico desde algunos de sus componentes fundamentales tales como multicausalidad, ritmo y relación pasado-presente, sin embargo no se motiva la problematización, sino más bien se busca la aplicación de las problemáticas que el texto abarca desde una perspectiva procedimental.

A partir de lo anterior se establece que las nociones espacio-temporales presentes en los textos de la editorial Santillana se comprenden desde la interrelación y la simultaneidad, mientras ello se establece desde un texto instrumental, perdiéndose en parte la capacidad de análisis de las nociones producto de la mirada de los contenidos desde el procedimiento y no desde la problematización, es así como se configura para los textos de esta editorial la noción *Empírica.*

4.5.- Desplazamientos Discursivos

El análisis de los discursos de los agentes involucrados en la elaboración de textos escolares entrega claves interpretativas que logran dar cuenta de los posicionamientos teóricos tanto de las líneas editoriales como de quienes trabajan como autores en ellas, que si bien deben acatar muchas veces una línea editorial,

ello no quiere decir que la compartan. Asimismo, los requerimientos ministeriales que rigen la producción, así como la encargada de textos del Ministerio de Educación, también comparten una postura pedagógica y teórica que responde y debe ser coherente con la línea ideológica del gobierno.

Esas diversas posturas historiográficas, geográficas y pedagógicas deben ser consensuadas y concretadas en la elaboración de los textos, los que son evidencia de la coherencia o falta de claridad teórica proveniente de los sustentos que desarrollan su elaboración. Esta contrastación es la que se realiza a continuación a fin de evidenciar cuáles son las nociones que según los discursos de los diversos agentes involucrados deberían evidenciarse en los textos, y si ello se corresponde o no con aquellas que han sido entregadas por el análisis a través de la matriz teórica.

Una de las posturas que ha sido más relevante como directriz de la elaboración de textos, son los requerimientos curriculares que presentan un modelo pedagógico basado en la motivación a través de diversos recursos, de un aprendizaje autónomo de los estudiantes, por lo que el texto es una herramienta que facilitaría dicho proceso.

Pese a ello, se evidencian algunas contradicciones incluso dentro de los mismos documentos que dicen relación con la transmisión de contenidos posicionándose desde lógicas pedagógicas tradicionales.

Estas contradicciones se hacen presentes en los textos, donde confluyen enfoques de contenidos que responden a posicionamientos diferentes. Ello puede leerse no sólo en los relatos de contenidos, sino también en las actividades propuestas para los textos analizados de ambas editoriales.

De esta manera, es que las nociones básicas de la enseñanza de la Geografía y la Historia se difuminan. Si bien puede reconocerse la presencia de algunas nociones innovadoras que sustentan la enseñanza de la Historia, para el caso de Geografía reconocer un enfoque desde la interrelación se torna dificultoso.

En este sentido, se evidencia un esfuerzo que en el caso de la editorial Santillana se hace más claro, en donde existe la intensión de rescatar la experiencia del Espacio Geográfico y visualizarlo así desde la interrelación. Pese a ello no existe la explicitación de categorías de análisis ni problematizadoras que permitirían comprenderlo de una manera más cotidiana y contextualizada. Para el caso del libro de texto de primero medio de dicha editorial, se aprecia la utilización de la categoría de territorio, pero ello no se muestra como una intensión de relevar el espacio desde ella, sino más bien se utiliza como una denominación más entre otras, para hacer referencia al espacio políticamente definido en cuanto a límites.

Lo anterior, también se hace claro en el discurso de los autores y editores de los textos, ya que sólo una autora hace referencia a las categorías que permiten aproximarse con claridad al Espacio Geográfico, mientras el resto de los

entrevistados, sólo logra diferenciar aquellas que se relacionan con la enseñanza de la Historia.

Y en ese sentido, la carencia de sustento teórico con respecto a la enseñanza de la Geografía, se hace evidente en los textos, donde como se ha dicho, hay una intensión de integrar una perspectiva crítica, a través del rescate de la experiencia de los estudiantes, pero ella es luego negada al integrar visiones sustentadas en lógicas tradicionales que no entienden el Espacio Geográfico como interacción entre el ser humano y el medio físico, sino desde la predominancia de este último por sobre el primero. Ello se hace evidente sobre todo en el uso de la cartografía que queda descontextualizada de los contenidos y actividades, y entendida como una herramienta que debe incorporarse para el estudio geográfico, se inserta de manera forzada, en función de la reproducción y no desde la tensión de la realidad espacial.

En cuanto a las nociones básicas del estudio del Tiempo Histórico, existe mayor claridad tanto en el discurso como en el texto, los contenidos se enfocan desde la multicausalidad y la relación pasado-presente puede ser reconocida, sin embargo para el caso del texto de la editorial Mare Nostrum, el enfoque del relato histórico se realiza desde los acontecimientos, dejando relegados a los procesos históricos a ser comprendidos como la sumativa de los acontecimientos de un grupo social predominante.

Mientras que el texto de editorial Santillana, existe un esfuerzo por orientar el relato hacia la comprensión de los diversos ritmos de la historia, acercándose hacia la comprensión estructural de los procesos históricos.

La claridad con que las nociones espacio-temporales son trabajadas en los textos, es discordante con la claridad del discurso presente en los autores y editores de cada una de las editoriales, ello porque la editora de Mare Nostrum plantea una postura didáctica clara, basada en los sustentos de la didáctica crítica, donde el texto debiera incorporar herramientas que permitan a los estudiantes comprender la realidad social y ser autónomos en esa materia.

Esta postura que es reconocida por varios de los autores, aunque no por todos, no se deja entrever en el texto, siendo el discurso discordante con el producto final, no introduciendo las nociones que en general si están presentes en el discurso, al menos para el caso de Historia.

Todo lo contrario se produciría en el caso de los textos de editorial Santillana, donde el discurso se muestra menos sólido y no aparece claridad en el ámbito de los destinatarios, ni de las posturas teóricas que estarían sustentando el texto. Además para el caso de esta editorial, el discurso se relaciona con que el texto estaría al servicio de una lógica de mercado que se hace más fuerte, lo que implicaría que más que perseguir un objetivo pedagógico, el texto se identificaría como un producto más que se transa en el mercado.

En este sentido, existe una contradicción entre los discursos de quienes elaboran los textos y los propios textos, siendo absolutamente contrario el efecto, pues en aquella editorial donde el discurso parece tener mayor solidez, no se consigue elaborar un texto que responda a dicha postura. Lo contrario ocurre en donde el discurso es menos explícito y se consigue un texto con mayor postura historiográfica y geográfica, esto último es lo que ocurre en el caso de Editorial Santillana.

Lo anterior, puede explicarse a partir de la intromisión de los agentes ministeriales, que a partir de los requerimientos específicos, introducen directrices que darían una lógica al texto proveniente de los paradigmas pedagógicos que el Ministerio de Educación busca difundir.

De esta manera, Editorial Santillana presenta un apego importante a dichos requerimientos, cumpliendo cada uno de los aspectos solicitados en ellos, tales como pie de fotos, imágenes coherentes con el tema, actividades que aumenten en complejidad, etcétera. Es así como la falta de un modelo pedagógico claro desde la línea editorial y desde los propios autores que trabajan desde sus propias convicciones y no haciéndose parte de un modelo construido desde la editorial, produce que el texto se acomode a las estructuras pedagógicas y disciplinares que sustentan los requerimientos específicos de las licitaciones, proporcionando así una estructura que si bien no es absolutamente sólida en su posicionamiento, se muestra coherente.

Por otro lado, la editorial Mare Nostrum, con un modelo didáctico claro, debe negociar sus propias concepciones con aquellas provenientes desde el Ministerio de Educación, y es en ese consenso donde se pierde la lógica teórica del texto, que muestra la presencia de diversas posturas disciplinares que no permiten entrever una lógica como hilo conductor del texto. Ello además, se suma a la falta de preparación disciplinar que los propios autores reconocen, y de esa manera el texto no se presenta como una herramienta al servicio de la autonomía de los estudiantes, ni tampoco presenta la complejidad espacio-temporal necesaria para desarrollar un aprendizaje de la realidad social sólido y bajo los preceptos de las teorías críticas.

Por último es importante aclarar que las evidencias discursivas tanto de autores y editores, como por parte de la subcoordinadora de la unidad de currículo y evaluación de textos, así como los documentos que orientan la elaboración de textos, hacen referencia a la importancia de construir los textos bajo la lógica de un modelo didáctico que aporte a la comprensión de la realidad social a través de una multiplicidad de recursos y desde la complejidad progresiva de las actividades que estaría al servicio de generar aprendizajes de manera autónoma en los estudiantes.

Pese a ello, la gran mayoría de los actores implicados en la investigación, se quedan en el ámbito de la comprensión de la realidad sin avanzar hacia la lógica de la transformación de dicha realidad, bajo el precepto de que los estudiantes son actores sociales activos que deben poner en tela de juicio las estructuras que

norman y configuran la vida en sociedad. Aquellos entrevistados que sí hicieron mención a la importancia de generar aprendizajes que aporten al cambio social, tales como la educación para la paz, poner acento en la justicia social, dar importancia al tema de los derechos humanos, coinciden también en que estas perspectivas no se encuentran presentes en los textos, y que incluso han sido censurados cuando se busca elaborar libros que respondan a esas lógicas.

5.- Conclusiones

En su generalidad, los textos escolares responden a lógicas contradictorias, donde se pone en evidencia la falta de perfeccionamiento didáctico y disciplinar, los intereses gubernamentales y de mercado, y las falencias del sistema educativo en general.

Durante el proceso de recogida de información que se ha desarrollado en esta investigación, así como en su posterior análisis, han sido relevadas una serie de tensiones que están presentes no sólo durante la elaboración del texto, sino que más bien quedan clarificadas al comparar los diversos discursos, y al contrastar éstos con los propios textos.

En este sentido, han sido dos las líneas de análisis presentadas. La primera dice relación con el análisis de discurso al que han sido sometidas las entrevistas tanto de los agentes ministeriales como de los requerimientos específicos, así como también las entrevistas de los editores y autores de los textos.

Este primer análisis, ha sido dividido en tres ítems, organización de la elaboración de los textos, contenidos y destinatarios de éstos, lo que ha ayudado a reunir la información pertinente a cada temática y ha su vez a permitido sintetizar los hallazgos.

Por otra parte, los textos escolares han sido analizados con una matriz teórica de síntesis, que ayuda a identificar las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico presentes en las unidades de los textos estudiados.

La contrastación de ambos análisis, ha permitido visualizar las nociones de Espacio Geográfico y Tiempo Histórico presentes en los textos de estudio, y esclarecer en congruencia con la metáfora planteada al inicio de esta investigación, cómo es que éstas son Banalizadas, Jibarizadas y Cercenadas.

Lo anterior, dice relación con que las nociones espacio-temporales están presentes en los discursos de los autores, editores y los agentes ministeriales, sin embargo se difuminan al analizar los textos, principalmente por las contradicciones que se plantean en los discursos y además por la carencia de posturas no sólo didácticas, sino también disciplinarias claras que orienten la elaboración.

En primer lugar, puede identificarse una contradicción en el tema de los destinatarios para los que esta pensado el texto. Ya que si bien, se explicita que el texto es para el estudiante, en los discursos aparece que finalmente el texto esta elaborado como apoyo para el profesor, quien sería incapaz de apropiarse del currículum, así como de realizar la transposición didáctica. De esta forma el docente necesita de este recurso, el que le entrega una interpretación del marco curricular y una organización de lo contenidos que evita que éste se relacione directamente con las fuentes geográficas e históricas al momento de preparar las clases.

Así también, como existe poca claridad en el destinatario, el texto intenta reducir las nociones a fin de que los estudiantes que trabajarán con los textos puedan entender su contenido, y debido a la poca expectativa que se tiene de los estudiantes, la introducción de posturas actuales de la Geografía y la Historia se realiza bajo el sustento de lógicas transmisivas de enseñanza.

Así también es importante destacar, que las nociones no sólo han sido reducidas producto de la consigna de que no serán comprendidas, sino que existe una clara confusión de cuáles son estas nociones y de su real importancia en la enseñanza de las ciencias sociales, lo anterior se visualiza en la poca claridad con que los entrevistados se refieren a ellas, y por supuesto ello se hace evidente en los textos, lo que se agudiza sobre todo para el caso de la enseñanza de la Geografía.
De esta manera, mientras la temporalidad, los ritmos de la Historia, la multicausalidad y otras nociones temporales son explicitadas y propuestas en mayor o menor medida en los textos, las nociones que acompañan la comprensión de Espacio Geográfico tales como las categorías de análisis y problematizadoras de éste, no han sido explicitadas por la gran mayoría de los autores, así como tampoco están presentes en el discurso de los agentes ministeriales, lo que es evidenciado en los textos, planteando la enseñanza de la Geografía como una descripción de los espacios y su consecuente cartografía.

Por otra parte, el análisis propuesto no sólo plantea la carencia de posturas teóricas claras, sino también la intromisión de discusiones que escapan a los

fundamentos pedagógicos o disciplinares y que tienen inferencia en la elaboración de los textos.

El estado posee una influencia crucial en la elaboración de los textos de estudio, y en ese sentido a través de los requerimientos específicos entrega una propuesta didáctica que se muestra coherente y aporta a aquella propuesta que en el discurso no posee menor claridad en el sustento teórico, sin embargo, además de ello, el Ministerio de Educación a través de el componente de textos escolares establece una detallada enumeración de los contenidos que deben incluir los textos y su enfoque, actuando como ente homogenizador de la educación de las ciencias sociales y haciendo que los textos sean herramientas al servicio de la construcción de una identidad nacional que se desarrolla a partir de la intromisión de ciertos procesos y personajes históricos que el texto debe incluir, así como de una propuesta de configuración espacial proveniente de las instituciones estatales, dejando de lado, aquellas vías alternativas de construcción espacial como la indígena, por nombrar alguna.

De esta manera, y considerando aquellas tensiones que plantea la elaboración de textos escolares de Ciencias Sociales, se hace urgente la reflexión en primer lugar sobre el destinatario de los mismos, a fin de esclarecer no sólo en el discurso sino en la práctica que los textos escolares son recursos que deben ser orientados para los estudiantes, y en ese sentido es importante que sean construidos con altas expectativas, para lo que es primordial la intromisión de actores con clara formación pedagógica y considerando que la experiencia de aula es imprescindible

para conocer las necesidades de los estudiantes y sus capacidades de aprendizaje en concordancia con las teorías cognitivas actuales.

Si bien es importante que los textos sean recursos de calidad en el ámbito disciplinar, es necesario que dicha experticie sea acompañada de un modelo didáctico claro, que sólo puede ser configurado por profesionales de la educación, los que deben jugar un rol decidor en la coordinación no sólo a nivel editorial, sino también ministerial.

Así también sólo la construcción de núcleos investigativos relacionados con la reopción que los estudiantes tienen de los textos y su aprehensión, permitirá orientar cada vez más este recurso a su real destinatario, el estudiante.

Por otro lado es importante que las indicaciones para los docentes no se planteen en los textos para los estudiantes, sino en diversas instancias de perfeccionamiento, donde existan espacios para la actualización y discusión de las apropiaciones curriculares que deben ser coherentes con los diversos contextos de enseñanza, es aquí donde la guía docente que acompañan a los textos para los estudiantes toman importancia, haciéndose imperiosos que sean elaboradas con el mismo nivel de preocupación que el texto, y que su aporte este dirigido no ha la sustitución del trabajo del profesor, sino a ser un apoyo real a las decisiones que se toman a diario en las aulas escolares.

Por último, la importancia que toma la formación inicial en este respecto es crucial, ya que esta debe estar orientada a la educación de profesionales que sean capaces de plantearse como investigadores activos de sus propias prácticas docentes, lo que permitirá el diagnóstico de los contextos de enseñanza y la identificación de las necesidades particulares que le rodean, debiendo plantearse frente a ellas como agentes activos, que toman decisiones desde posturas teóricas claras y que además posee las herramientas necesarias para enfocar la enseñanza desde los recursos que les parezcan pertinentes para aportar a la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

6.- Bibliografía

Ajagan, L. *Evaluando las evaluaciones*. Ministerio de Educación. Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. 19, 20 y 21 de abril de 2006.

Apple, M. *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Barcelona, España: Paidós, 1997

Area, M. *Los medios de enseñanza, conceptualización y tipología.* Documento inédito elaborado para la asignatura de tecnología Educativa. Web de Tecnología educativa. Universidad La Laguna. Dirección electrónica: http//www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-concepmed.htm

Area, M. Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículo. Documento extraído de la web.

Arruada, J. *Didáctica y práctica de la Enseñanza.* Colombia: MC Graw- Hill, 1982.

Benejam, P y Pagés, J. *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: Orsori, 1998

Braudel, F. *La historia y las ciencias sociales*.Madrid, España: Alianza, 2002

Callai, H. *O ensino em estudos sociais*. Brasi: Unijui, 2002.

Calvancanti, L. *Geografía y Practicas de Ensino.* Brasil: Ed. Alternativa, 2002.

Calvancanti, L. *Cotidiano, mediaçao pedagogica e formaçao de conceitos*. Cad. Cedes, Campinas Vol. 25 nº 66, p.165 – 184, 2005

Carretero, M. Pozo, J y Asencio, M *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor, 1989

Carretero, M y Voss, J. *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004

CPIP, *Marco para la buena enseñanza*. Chile: Ministerio de Educación, 2003.

Da Silva, L. *A naturaleza contraditória do espaço geográfico*. Brasil: Contexto, 2001.

Dijk, T. *El discurso como estructura y proceso*. España: Gredisa, 2000.

Edwards, V. *El Liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre las prácticas de trabajo en educación medi*a: Santiago, Chile: Ministerio de Educación, 1995.

Escolar, M. *Crítica do discurso geográfico*. Brasil: Husitec, 1996.

Flick, U. *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata, 2004.

Freire, P. *La Pedagogía como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1994.

Freire, P. *La Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1997.

Garrido, M. *El espacio por aprender el mismo que enseñar.* Cad. Cedes, Campinas Vol. 25 nº 66, p. 137- 163, 2005

Jiménez, M. *La incidencia del CRA en la práctica pedagógica.* Chile: PUC, 2006.

Kant, I. *Crítica a la Razón Pura: Dialéctica trascendental y metodológica trascendental.* Buenos Aires: Alfaguara, 1998.

Latorre, A. *Bases Metodológicas para la investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia, 2003.

Mainier, J. *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales.* Series en Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Díada, 2001

Martínez, J. *¿De qué hablamos cuando hablamos de los libros de texto*? Ministerio de Educación. Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. 19, 20 y 21 de abril de 2006.

MINEDUC, *Estudio sobre uso de textos escolares en Enseñanza Media.* Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular: Unidad de Currículum y Evaluación, 2004.

Milos, P., Osandón, L. y Bravo, L. *La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del currículo del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena*. Persona y Sociedad, PUC, ILADES: Chile, 2006.

Moraes, R y Messias, W. *Geografía Critica : A valoricaçao do espaço.* Brasil *:* Husitec, 1999.

Moreno, A y Marrón, M. *Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica.* España: Síntesis, 1996.

Pérez, G. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes.* España: La Muralla, 1998.

Pulgarín, M. *El Espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales*. Sociedad geográfica de Colombia. S/I.

Rodríguez, F. *La actividad humana y el espacio geográfico.* España: Síntesis, 2000

Rodríguez, M. *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: La Muralla, 1997.

Santos, M*. Por una geografía nueva*. España: Espasacalpe, 1990

Santos, M. *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos, 1995

Sauto González, J. *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio.* España: Del Serbal, 1998.

Stevenson, A. *Estudio exploratorio sobre evaluación de textos escolares*. Ministerio de Educación. Seminario Internacional de Textos Escolares. Santiago de Chile. 19, 20 y 21 de abril de 2006.

Trepat, C y Comes, P*. El tiempo y el Espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España: ICE, 2000

Tuan, Y. *Espacio y Lugar: La perspectiva de la experiencia.* Brasil: Difel, 1983.

Unwin, T. *El Lugar de la Geografía.* España: Cátedra, 1992.

Wodak, R y Meyer, M. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa editorial, 2003.

7.- Anexos

7.1.- Agentes ministeriales y requerimientos específicos

FICHA DE TRABAJO Muestra N º AM1

1-Antecedentes Generales
Entrevista Agentes ministeriales

a-Nombre: Carmen Lara

b- Título: Profesora de Historia y geografía de la universidad Católica de Chile

c- Especializaciones: Historia económica social e historia moderna en Barcelona y magíster de estudios internacionales en la Universidad de Chile

d- Años de experiencia encargada de la producción de textos: Desde el 2001

2-Antecedentes de Investigación

a-Fecha: 22-10-2007 Hora: 11:30 hrs.

b- Observaciones
Subcoordinadora unidad de Curriculum y Evaluación y coordinadora del subsector de historia y ciencias sociales.

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	C

b- Texto

Nº	**Entrevista**	**Conceptos y/o Categorías**
AM1.1	**E: ¿Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera más potente su formación profesional?**	
AM1.2	C: En mi formación inicial, a mi me marcó mucho, me formo el haber trabajado en investigaciones durante tres años con Gabriel Salazar y Arnaldo De Ramón, en lo que ese entonces era el departamento de historia económica y social de la escuela de historia de la católica que después del golpe se acabó, y el trabajar directamente con Gabriel en investigaciones de lo que después fue el libro “Labradores, peones y proletarios” para mi, él fue bastante maestro nuestro y todas las semanas de discusión... igual con Armando, reuniones en sus casas yo creo que hubo un aprendizaje colateral súper fuerte, y que yo me temo que las universidades hoy día, ni la Católica ni la Chile, tienen eso de maestros, de estar con profesores que más que un profesor que vaya a ser la clase, o sea el aprendizaje fue mucho más fuerte, yo diría que eso fue lo que más me marcó.	La editora rescata la experiencia en investigación.
AM1.3	**E: ¿Cuáles son los cursos que más han servido para el trabajo que realiza actualmente?**	
AM1.4	C: Haber yo creo que lo que más me ha	

	servido para el trabajo, porque yo me he dedicado mucho a la cosa de historia, y poco a la parte de educación, entonces lo que más me sirvió fue... yo trabajé 8 años en el colegio Saint George haciendo clases de historia, y de esos 8, estuve 6 años siendo jefa de departamento de historia y ciencias sociales, entonces ahí pude trabajar las didácticas comprometerme realmente en educación, yo creo que esa fue la experiencia porque quizás con la pura disciplina no es suficiente para trabajar en textos.	La editora no posee formación específica en historia.
AM1.5	**E: ¿Cómo comienza la distribución de textos escolares?**	
AM1.6	C: Esto parte como una política pública de distribución de textos escolares, que han empezado con mayor fuerza en el ministerio desde los años 90´ anteriormente existía alguna entrega de textos pero eran menos a sectores muy focalizados que eran económicamente vulnerables y eran silabarios, o libros de primer año de lenguaje. Bueno y ahora el ministerio esta entregando textos a todos los estudiantes de los colegios subvencionados, tanto municipalizados, como particulares subvencionados de todo el país, o sea como el 90 % de la matrícula del país, en todos los sectores o subsectores considerados como prioritarios entre paréntesis que son lenguaje, matemática, física, ciencias sociales e inglés, desde primero básico hasta cuarto medio... estos textos se adquieren a través de licitaciones públicas, en qué consiste, se hace un llamado a las editoriales o a personas naturales también que podrían presentar su propuesta para que presenten textos escolares, eso se hace a través de bases de licitaciones las cuales entregan las condiciones, las características que van a tener de licitación, las características	La distribución de textos es parte de una política pública. El Ministerio de Educación entrega textos a sectores prioritarios. Los textos son adquiridos por licitación pública. Los textos se licitan en base a los requerimientos técnicos.

	administrativas, la evaluación, etc., y además se entregan estos requerimientos técnicos pedagógicos que van a tener cada uno de los textos, y es un documento clave, porque a partir de esos requerimientos se generan las pautas de evaluación que evalúan los textos escolares para que los evaluadores externos de las universidades, que son los cuales trabajamos, evalúen los textos escolares, ese es como el proceso en general.	El Ministerio de Educación establece criterios específicos que son la base para la licitación de los textos.
AM1.7	**E: ¿Cuáles son los requerimientos básicos que deben seguir las editoriales en el momento de elaborar un texto de estudio?**	
AM1.8	C: Haber en los textos como primer requerimiento tienen que cumplir obligatoriamente con el marco curricular, o sea los contenidos mínimos obligatorios, y los objetivos fundamentales y como segundos requerimientos hay trabajos que se han hecho al interior de describir ciertas características de enfoque del tratamiento de los contenidos acorde a los OFT, OF y CMO, de tratamiento didáctico, de desarrollo metodológico, etc... en eso estamos en un trabajo continuo de ir mejorando la calidad de los textos, los cuales han mejorado muchísimo en el ultimo tiempo, hay un trabajo nuestro y de las editoriales también con los términos de referencia, que se trabajan con ellos, talleres por subsector donde realmente ha resultado una mejoría considerable en la calidad de los textos.	La editora se refiere al marco curricular, CMO y OFT como requerimientos principales de los textos. El ministerio orienta el enfoque de contenidos de los textos. La editora explicita preocupación por mejorar la calidad de los textos.
AM1.9	**E: ¿Usted tiene que coordinar todo este proceso?**	
AM1.10	C: Yo soy subcordinadora del equipo de texto escolares, pero además yo estoy a cargo del subsector de historia y ciencias sociales, por lo que además los requerimientos técnicos, los talleres. Mi rol es ese, coordinar el texto de ciencias	La entrevistada coordina la elaboración de textos de ciencias sociales y es subcordinadora del equipo de textos del

	sociales con las editoriales con la unidad de currículo acá y ver que requerimiento establecer en las bases de licitación para mejorar la calidad de los textos de ciencias sociales, así hay otra persona en ciencias, en matemática, en inglés y así, y todo el equipo que trabaja aquí en estos procesos que son engorrosos de evaluación, de distribución y somos un equipo como de doce o trece personas.	ministerio.
AM1.11	**E: ¿Qué relación existe entre el ministerio de educación y las editoriales que construyen los textos?**	
AM1.12	C: La relación, es una relación que se da a través del contacto de las bases de licitación, los requerimientos que les hacemos, en los talleres entramos en contacto con ellos, aclarando los requerimiento técnico pedagógicos, a través de las correcciones, una vez que los textos se adjudican pasan por un proceso de corrección, porque muchos textos viene con errores, conceptuales, errores ortográficos... hay una relación continua hay instancias de comunicación continua con las editoriales, con los editores, sobre todo con los editores, con los autores nosotros tenemos muy poca relación, solamente en los talleres van algunos autores, pero nuestra relación es con los editores y fundamentalmente porque tiene que ver con las correcciones.	El Ministerio se relaciona con las editoriales a través de las bases de licitación. El ministerio se comunica constantemente con las editoriales a través de las correcciones y talleres. El ministerio tiene mayor relación con editores que con autores.
AM1.13	**E: ¿En qué aspectos de la producción del texto, las editoriales pueden tener mayor libertad y cuales se establecen mayores directrices?**	
AM1.14	C: Yo creo que en la propuesta didáctica las editoriales pueden tener mayor libertad, y en el enfoque en que tratan los contenidos yo creo que es una cosa que está mucho más marcada desde los requerimientos, o sea se pide un tratamiento desde un enfoque sistémico, una relación pasado presente, que se pida	El Ministerio establece enfoques de contenidos basado en relaciones de temporalidad. Las editoriales poseen libertad en la

	trabajar continuidad y cambio, ese tipo de elementos, que también tiene que ver con la didáctica... en el tipo de recursos que ponen, las actividades se les hacen sugerencias o requerimientos en torno a las actividades, que sean activas, que desarrollen habilidades, que no sean actividades que se ponen ahí por ponerlas, y que no están orientadas al desarrollo de habilidades o a la aplicación de conceptos o a generación de conceptos... yo diría que en la estructura tiene mayor libertad pero en el enfoque de los contenidos yo creo que no, es donde más dirigidos están, o sea nos interesa que haya un enfoque sistémico, que hayan redes conceptuales bien articuladas, y que se integren los distintos elementos que conforman la realidad social y que la información no sea aislada sin ninguna articulación entre estos distintos elementos que tengan redes conceptuales claras, que estructuren la información que se entrega y yo diría que en la parte de los contenidos mayor amarre, yo diría que en la parte de las actividades hay mayor soltura, de posibilidad, de desarrollar iniciativas.	propuesta didáctica. El ministerio impone directrices didácticas a las editoriales que incluye enfoque de contenidos y actividades. La coordinadora no explica con claridad la intervención que hace el ministerio en las actividades. El ministerio permite mayor soltura en la estructura de los textos.
AM1.15	**E: ¿Eso en relación a los lineamientos del marco curricular?**	
AM1.16	C: Si, porque tiene que ver con los objetivos fundamentales del marco curricular y por que claro nos parece que esa es la forma en que se enseña la historia hoy día y por lo tanto un texto tiene que recoger eso, no nos interesa un texto que exponga en términos de narrativa, acontecimientos, sucesos hechos sin articulación tiene que ser un texto que permita o que plantee los contenidos de una manera o de un punto de vista interpretativo que relacione, integrador, articulado.	El marco curricular establece enfoque de contenidos. El texto tiene que mostrar las últimas posturas historiográficas.
AM1.17	**E: En cuanto al enfoque ideológico**	

AM1.18	C: Mira el enfoque ideológico tratamos de... ese es un tema bien difícil, tratamos de ser lo más objetivos posible y de pedir confrontación de fuentes, el trabajo debe seguir con mucha intensidad los términos de referencia y los requerimientos técnicos y se pide que en aquellos temas especialmente de historia de Chile o de historia Universal que son conflictivos, el 11 de septiembre, el golpe de estado, el gobierno de Pinochet en la época de la dictadura, la transición a la democracia, otro es la revolución francesa, temas que pueden ser conflictivos, que se trabajen confrontando distintas posturas a través de fuentes historiográficas, para que los alumnos tengan las visiones distintas, así que es fundamentalmente a través de las fuentes.	El ministerio pide objetividad y confrontación de fuentes sobre todo en temas conflictivos políticamente. El texto debe integrar diversas fuentes para enfrentar temas conflictivos.
AM1.19	**E: ¿Qué aspectos de la producción de textos ofrecen mayores carencias?**	
AM1.20	C: Las correcciones... los textos vienen con muchos errores conceptuales, yo diría que más que errores, imprecisiones conceptuales con los conceptos tratados de manera descontextualizada y que de repente se habla de clases sociales en Roma por ejemplo, o se hable de Imperialismo en el siglo XVI, osea el tratamiento conceptual descontextualizado e imprecisiones que pueden llevar a errores conceptuales y bueno muchos y muchos con problemas de redacción u ortográficos.	La coordinadora afirma que los textos presentan muchos errores e imprecisiones conceptuales.
AM1.21	**E: ¿En cuanto a esas correcciones, las editoriales deben acatarlas?**	
AM1.22	C: Si... tienen que revisarlas, en aquellos casos de concepto, en algunos casos ellos justifican y dicen mira los autores o el equipo de autores considera que... bueno ahí se conversa y se considera que... ellos tienen una postura clara, no todo es obligatorio.	El ministerio acuerda las correcciones con las editoriales.
AM1.23	**E: ¿Qué criterios dirigen la producción**	

	de los textos?	
AM1.24	C: Bajo el marco curricular, la actualización de los contenidos, las últimas tendencias en la enseñanza de las distintas disciplinas a nivel internacional, yo diría que eso... la usabilidad de los textos escolares, que tengan uso por parte de los docentes y los estudiantes, yo diría que esos son como los criterios.	El texto se elabora bajo los criterios del marco curricular y la actualización histórica.
AM1.25	**E: ¿Esos criterios se van renovando?**	
AM1.26	C: No necesariamente, pueden ir cambiando algunos, o sea los requerimientos de hace diez años para un texto son distintos a los que puedan haber ahora... si estamos licitando un texto de historia ahora, y este otro año vamos a licitar otro, probablemente entre un año y otro, no hayan muchas diferencias, a nos ser que hayan diferencias si es un texto de geografía o es de historia o tiene capítulos de economía o de educación ciudadana, pero claro en diez años los cambios son muy acelerados en este minuto, por lo tanto las propuestas y los cambios en didáctica son importantes y yo creo que ese es un criterio importante, y los CMO, eso si que es requisito, son criterios claves, que se cumplan todos los OF y CMO.	El ministerio va renovando los criterios de elaboración en función de las actualizaciones en investigación pedagógica e histórica o geográfica.
AM1.27	**E: ¿Cuál cree usted que es la importancia de que existan los libros de texto?**	
AM1.28	C: O sea yo creo que esta dentro de los fundamentos de la política de textos escolares que el libro de texto permite igualdad, o mayor equidad al interior del sistema escolar, porque que todos los niños tengan acceso a textos escolares, que probablemente sin esta política no podrían acceder a ellos, entonces obviamente que es disminuir la brecha socioeconómica y sociocultural que existe en la sociedad chilena, a través de incorporar estos textos al sistema	El texto posee un rol social en función de la equidad y la disminución de las diferencias socioeconómicas.

	educativo y de permitirle a los alumnos a cada uno tener su texto.	
AM1.29	**E: En cuanto a eso, ¿el ministerio envía algún representante a los colegios con los textos licitados para que ellos elijan el que desean utilizar y para explicarles a los profesores cómo se trabajan los textos?**	
AM1.30	C: Bueno, eso es un área que vamos a empezar a desarrollar, que es la capacitación en el uso de los textos escolares, ahí hemos hechos algún tipo de pequeños avances en talleres con algunos profesores, en talleres comunales, o los talleres de apropiación curricular, pero siempre a escala muy pequeña, y ahora estamos diseñado para empezar el próximo año un sistema de capacitación que sea más fuerte, que tenga más impacto... de hecho ya se les está pidiendo a las editoriales que para los próximos años presenten un pequeño flash para levantar en la página web que en 15 o 20 minutos explique rápidamente cómo utilizar el texto, o sea que este es el primer intento, obviamente que no es suficiente y de ahí hay que bajar y realizar otros trabajos más intensos.	El ministerio no realiza capacitaciones a los profesores para usar el texto aunque esta se esta trabajando para aumentar este ámbito.
AM1.31	**E: ¿Los libros de texto buscan solventar alguna carencia de la educación chilena?**	
AM1.32	C: Yo creo que... si, o sea el sistema educacional chileno tiene muchas, muchas carencias entonces el libro de textos como la biblioteca CRA, como enlaces, como los computadores, la tecnología y la educación es ir aportando elementos para disminuir esta brecha que existe especialmente en los sectores más vulnerables.	El texto solventa carencias socioeconómicas de la educación.
AM1.33	**E: ¿Cuáles son los mayores obstáculos que encuentra en la producción de libros de textos?**	
AM1.34	C: El tiempo, yo creo que siempre	La coordinadora

	contamos con poco tiempo para la producción, entonces la verdad que las editoriales han tenido poco tiempo para desarrollar las propuestas, porque tenemos plazos fijos, y los textos tienen que estar en los colegios en tal fecha, el año escolar corre y nosotros tenemos que adecuarnos a estos plazos, y yo creo que ese ha sido un problema complicado, los tiempos, que en algunos casos, en algunas licitaciones, han sido muy cortos los tiempos de producción.	comenta que el tiempo es la mayor limitante presente en la elaboración del texto.
AM1.35	**E: ¿Para qué escenario educativo están pensados estos libros?**	
AM1.36	C: Para todo escenario educativo, yo creo que estos libros pueden usarse en colegios de alta vulnerabilidad, y pueden utilizarse en colegios particulares con alto patrimonio cultural, son textos de muy buena calidad que han pasado un sistema de evaluación de corrección por lo tanto yo creo que pueden ser utilizados en cualquier sistema.	Los textos pueden usarse en cualquier contexto educativo.
AM1.37	**E: ¿Qué sujetos se ven mayormente beneficiado?**	
AM1.38	C: Obviamente que aquellos que no tiene acceso de poder adquirir los textos escolares en el mercado, por un problema de precio, de plata.	Los sujetos beneficiados son aquellos que no pueden comprar los textos.
AM1.39	**E: ¿Qué estudiantes cree usted recibe y trabaja con el libro de texto?**	
AM1.40	C: Mira, eso yo no te lo podría responder, se han hecho estudios de uso de texto escolar a profesores, alumnos pero no hemos definido un perfil de estudiante, yo creo que a los que les interesa estudiar, a los que quieren aprender y quieren mejorar, y que tiene un objetivo profesional a futuro, son los que los usan más, y los que no están ni ahí no los van a usar, pero tiene que ver con las características personales de los estudiantes.	Los estudiantes que trabajan con los textos son aquellos que tienen intereses educativos personales.

AM1.41	**E: En ese sentido, ¿qué competencias básicas tienen que tener los estudiantes que se enfrentan a estos textos?**	
AM1.42	C: O sea, a estos textos claramente un estudiante que no tiene una buena capacidad lectora, en mecánica me estoy refiriendo, lo más simple, una mecánica lectora desarrollada, que no tiene una buena capacidad lectora desarrollada, que no tiene una capacidad de interpretar mapas, de leer e interpretar gráficos, y de relacionar mapas, es muy difícil que pueda trabajar en profundidad un texto, por lo menos los textos que ustedes están viendo, los de primero y segundo medio, o sea esos son requerimientos básicos, muchos alumnos que no llegan a eso, no los usan, ahí volvemos un poco a la pregunta de atrás para quienes es muy difícil, les puede ser muy complicado, bueno nosotros no queremos bajar el nivel, o sea, queremos mejorar el nivel de trabajo desarrollar mejor comprensión lectora en básica e ir aumento este desarrollo de habilidades hacia arriba, pero yo creo que los alumnos que tiene escasa capacidad de comprensión lectora es difícil. Para mí la relación fundamental es que tú tienes que darle la libertad, una de pluralismo para que él pueda opinar, que él sienta que tú a pesar de que el profe puede tener una opinión frente a los temas, el puede opinar libremente, segundo tiene que haber un respeto de parte tuya como educador, respecto a las cosas que dicen los muchachos, no reírse, no burlarse, no descalificarlos, no ponerse a discutir de igual a igual con ellos, que ellos sepan que tú tienes mucho más carrete, que has leído más, que ellos sientan una confianza, dos, respeto a sus opiniones, tercero que ellos sientan que	Los estudiantes deben tener las competencias básicas de comprensión de lectura, lectura de mapas y gráficos. El texto debe dar la oportunidad de opinar libremente. El docente tiene que respetar las opiniones de los estudiantes.

	son escuchados y que tú te sientes interesado en lo que ellos escriben, en lo que ellos opinan, entonces cuando tú logras eso, los muchachos sienten que es importante su opinión, cuando tú los haces trabajar en equipo, en grupo y ellos te hacen preguntas, y tú les preguntas, como que juegas a que a ti te interesa lo que ellos te están diciendo, y de verdad te interesa lo que ellos están diciendo, y que no sea solamente para justificar una chaucha de peso, que te ganas a fin de mes, creerte el cuento que tu estas formando buenas personas más que historiadores o especialistas en la materia, estas formando una buena persona, y una buena persona necesita ser respetada, escuchada, entender que es importante el pluralismo, la diversidad de opiniones y esa es la relación entre alumno-profesor y ahí el texto escolar es facilitador no más, es como un martillo para un carpintero, si nosotros lo ocupamos bien, vamos a poder clavar bien los clavos, y si ocupamos este libro, te va servir para poder enriquecer la discusión, para que tú sepas más, para que puedas trabajar mejor, eso es lo que creo yo por lo menos. Se les pide pero más bien en básica, bueno en media también, en la guía del profesor, en algunos casos las editoriales lo ponen como un anexo, bueno ahora se les esta poniendo que hagan actividades a partir de las imágenes, entonces eso hace que obviamente esa imagen se trabaje paso por paso, primero se pide observe la imagen, y ahí se va entregando una pauta para trabajar esa imagen, pero eso se esta haciendo ahora, antes los textos venían con muchas imágenes que no se trabajaban y que ni siquiera se explicaban y nos empezamos a dar cuenta que no, que esa imágenes había que trabajarlas, o si no, no servían eran un adorno, y no	El texto es facilitador y está al servicio de los aspectos actitudinales. El docente aprende con el texto y ayuda a mejorar su trabajo. La coordinadora resalta la importancia de trabajar con imágenes.

	necesitábamos adornos, sobre todo en estos niveles, en primero y segundo básico es distinto.	
AM1.43	**E: ¿Para qué profesores esta pensado el texto?**	
AM1.44	C: Yo creo que esta pensado para todo tipo de profesores, ahora yo creo que los profesores mientras más manejo disciplinar tiene son más autónomos del texto, entonces, el texto lo pueden utilizar más los alumnos, o lo utilizan más los alumnos, ahora los profesores que tienen menos manejo disciplinar vana a trabajar mucho más página a página y la secuencia del texto, y van a trabajar los contenidos del texto y van a depender más del texto.	El texto es un apoyo para los profesores con mal manejo disciplinar. La coordinador recalca que el texto lo usan los estudiantes.
AM1.45	**E: En ese sentido ¿cuáles son las mayores carencias que los profesores podrían presentar al momento de trabajar más con el texto?**	
AM1.46	C: Manejo disciplinar, manejo conceptual, capacidad de articular los contenidos, o sea si un profesor no es capaz él de articular los contenidos, de vincularlos, de establecer relaciones entre los distintos elementos de la realidad, de ir al pasado, de volver al presente, establecer vínculos es muy difícil que pueda entender lo que el texto le esta planteando, ahora si son profesores que están acostumbrados a trabajar a nivel de detalle, de dato, de acontecimiento, como una cosa memorística claro esos profesores no van a estar en la sintonía y yo creo que son muchos los profesores que siguen esa línea.	Los docentes pueden presentar carencias en el manejo conceptual o de actualización de las posturas historiográficas.
AM1.47	**E: ¿Por qué deben existir libros de textos para ciencias sociales?**	
AM1.48	C: Porque existe una asignatura que es ciencias sociales, es como decir, que existe matemática, lenguaje, biología, química, física y que se consideraron prioritarias, por qué no hay texto en arte,	El texto es un aporte a las mediciones estandarizadas.

	por que no hay texto en música, de una manera estas son las asignaturas o las disciplinas que están en más mediciones nacionales e internacionales, entonces un alumno que quiera dar la PSU necesita un texto ¿te fijas? Para poder estudiar porque va a tener contenidos de historia y ciencias sociales en la PSU.	
AM1.49	**E: ¿Qué elementos esenciales deben incluir los textos de estudio para conformarse como medio al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales?**	
AM1.50	C: Yo creo que tiene que tener una propuesta didáctica invitadora, entretenida, contextualizada, fundamentalmente eso, porque los contenidos se encuentran en cualquier parte, ahora es muy fácil bajar información, pero si, técnicas y métodos que permitan incorporar el quehacer con esa información.	La coordinadora afirma que el texto tiene que tener una propuesta didáctica llamativa.
AM1.51	**E: Existe una clara diferencia entre las versiones de textos licitados para segundo medio, ¿la licitación de textos con tanta diferencia fue intencionada?**	
AM1.52	C: Es que los dos cumplen los requerimientos mínimos, y cumplen bien con los requerimientos, ahora en términos de la elegibilidad no se hace a propósito pero es bueno que lo preguntes, y que pase eso, porque como hay elegibilidad y especialmente en historia y ciencias sociales porque es un sector donde los enfoques... la historia y las ciencias sociales son temas que pueden ser conflictivos, entonces se trata de siempre tener elegibilidad porque es bueno que los profesores tengan dos opciones de textos diferentes.	La coordinadora explica que la selección de textos diferentes no es intencionada, pero que ello es símbolo de diversidad.
AM1.53	**E: ¿Cómo los profesores eligen el texto?**	
AM1.54	C: A través de la página web, se les manda en CD, o a través de la web se	

	levantan los textos escolares, ellos los revisan y envían por un call center su decisión.	
AM1.55	**E: ¿Qué requisitos deben cumplir los agentes involucrados en la producción de textos de ciencias sociales?**	
AM1.56	C: Bueno yo creo que deben tener experiencia en aula absolutamente, tiene que tener experiencia en el trabajo de las didácticas de las disciplinas y tienen que tener un excelente manejo disciplinar y un buen manejo bibliográfico, para saber adonde recurrir, a qué fuentes, y mucha actualización en las últimas publicaciones, en las últimas tendencias, en los últimos enfoques que se están dando de cada disciplina, yo diría que eso es clave.	La coordinadora explica que los autores y editores deben tener actualización histórica y pedagógica, así como experiencia en aula.
AM1.57	**E: ¿Usted se refiere a la gente que trabaja con usted?**	
AM1.58	C: Y también los autores	
AM1.59	**E: ¿Qué deberían aprender los jóvenes que estudian con los libros de textos?**	
AM1.60	C: Deberían aprender a entender el mundo en que viven, es el objetivo de historia, tener herramientas para aprender a analizar, interpretar y tomar decisiones, aprender a ser críticos con la información que reciben, el texto tendría que ir separando las ciencias sociales, son una excelente herramienta para poder ir desarrollando el pensamiento crítico, el pensamiento resolutivo, yo creo que eso, es dar herramientas para poder entender el mundo cada vez más complejo que los estudiantes tienen que vivir.	Los textos deben desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la comprensión del mundo social.
AM1.61	**E: ¿Qué contenido han mostrado más dificultad al momento de integrarlo a los libros de texto?**	
AM1.62	C: Yo diría que la historia de Chile, los últimos 30 años, desde la época de la unidad popular hacia delante yo diría que esos son... si, y los mapas, haber esto es importante que ustedes lo tengan claro, todos los mapas, todos los textos	La elaboración de textos presenta una tensión en el

	escolares que tiene algún mapa que tenga límites, los cuales son todos, tienen que pasar por la DRIFOL, las editoriales lo tienen que mandar a la DRIFOL que es la Dirección de Fronteras y Límites de la cancillería, ellos tiene que revisar y autorizar la publicación de ese mapa, entonces en todos los mapas de Chile donde aparecen límites, que son todos, no hay ningún mapa de Chile en donde no aparezcan límites, tienen que pasar por la DRIFOL... este es un requerimiento legal, una disposición legal. A veces hay problemas en que se atrasan o se meten en cosas que no se tiene que meter, entran a la cosa de contenidos entonces las editoriales nos llaman y tenemos que insistir con la DRIFOL, esa parte es complicada... no es muy frecuente pero a veces... pero su rol es la cosa límites, lo más problemático con la DRIFOL son los tiempos, porque ellos como tienen que pasar los mapas por la DRIFOL, las editoriales se atrasan más, claro los textos de sociales tiene más pasos a seguir, que les quita más tiempo, igual que las correcciones para poder ser editados finalmente.	tratamiento de la historia reciente. La coordinadora afirma que la DIFROL revisa los mapas y que en ocasiones interfiere en temas que no son de su competencia.
AM1.63	**E: ¿Ha habido alguna oportunidad en que estas revisiones han generado algún tipo de cambio en los textos?**	
AM1.64	C: No, no... no nunca	
AM1.65	**E: ¿Se consideran esas revisiones?**	
AM1.66	C: Si son pertinentes si, ahora lo que si, la editorial no puede publicar un mapa sin la autorización de la DIFROL, o sea eso es legal, después las otras opiniones uno las puede considerar o no considerar, si estan bien porqué no considerarlas y si no... Pero el mapa, eso si que no se puede, ninguna editorial puede entregar un mapa, ni un Atlas nada, ninguna publicación que lleve mapas con límites puede ser no	La coordinadora explica que la DIFROL influye en algunos cambios que se realizan a los textos.

	autorizada por la DIFROL.	
AM1.67	**E: En relación con los procedimientos, ¿con cuáles han tenido más dificultades de incluirlos en los textos?**	
AM1.68	C: Problematización de la realidad, los levantamientos de hipótesis, hipotetización, de repente las actividades son actividades muy lineales, ahora, se están dando actividades donde hay mayor interpretación, mayor aplicación de conceptos, pero hay poca problematización de la realidad, hay poco levantamiento de hipótesis, poco trabajo real en equipo, se hace mucho trabajo en grupo pero no trabajo en equipo, que es distinto, esas cosas, pero yo creo que son cosas que poco a poco se han ido mejorando.	Las editoriales han tenido problemas en la inserción de habilidades problematizadoras y de hipotetización.
AM1.69	**E: ¿En relación a los requerimeitnos curriculares, existe algún criterio de jerarquización al momento de presentar a las editoriales los criterios de producción?**	
AM1.70	C: No, son todas iguales	
AM1.71	**E: ¿Cuáles son las principales transformaciones de los últimos años, en relación a los contenidos de los textos de ciencias sociales?**	
AM1.72	C: Bueno, eso era lo que hablábamos antes, antes los textos eran una narrativa de hechos y acontecimientos, de datos, de fechas y datos aislados que no integraban los distintos elementos.... no había un trabajo conceptual fuerte y no había una integración de los distintos elementos de la realidad, era una historia narrativa, no era una historia global, sistémica que permite entender procesos y relacionar procesos en el tiempo y el espacio, más que una memorización de datos de fechas, eso por un lado, y por otro, yo creo que hay... al plantear este enfoque sistémico, yo creo que la historia dejó de ser una historia política como había sido	Los textos actuales se han modificado al presentar los procesos espacio-temporales y no los datos. Los textos deben incluir una visión renovada de la historia donde se incluyen más actores sociales y la historia

	siempre en que los personajes de la historia eran los presidentes, las obras de los presidentes o de personajes como muy renombrados de la sociedad, esto no sólo en Chile, sino que a nivel de historia universal igual y creo que ahora no, yo creo que ahora hay una diversidad mucho mayor, de actores históricos que se están considerando de los números en la historia, la historia cuantitativa, la historia de la vida cotidiana, entonces yo creo que claramente hay una visión totalmente distinta de lo que era la historia hace treinta años, veinte años, de lo que es ahora.	no es tan política ni personalista.
AM1.73	**E: ¿Cuáles de esas visiones, pueden haber sido más resistentes de ser incluidas a través de los años?**	
AM1.74	C: Yo creo que todavía siguen siendo resistentes, esa visión sistémica, esa visión global, de incorporar conceptos de las otras disciplinas, de las ciencias sociales, de incorporar nuevos actores, de incorporar números a la historia... yo creo que hay resistencia, o sea, se necesita mucho más manejo disciplinar para poder trabajar un enfoque sistémico, que repetir historias, cuentos, fechas, describir cosas, batallas, o sea, claramente la historia narrativa es más fácil, entonces a nivel escolar, yo creo que ha sido mucho más difícil realizar cambios.	Los textos no han logrado incorporar un tratamiento relacional de las diversas ciencias sociales.
AM1.75	**E: ¿Qué aspectos cree usted, todavía presentan carencias en los textos de historia y ciencias sociales?**	
AM1.76	C: Éstos, o sea todavía hay algunos textos que son muy narrativos y entregan contenidos desarticulados unos con otros, con otro corte, y eso no es bueno o sea los contenidos de un texto tienen que estar integrados en la sección, entre párrafos, entre secciones anteriores para ir generando un conocimiento integrado y global, no una cosa parcelada que no	La coordinadora cree que aun existen algunos textos que no integran los contenidos y donde predomina una tradicional.

	tiene relación.	
AM1.77	**E: Según su criterio, ¿cuáles son las principales falencias de la utilización de los libros en los establecimientos educacionales?**	
AM1.78	C: Haber, yo no se si se utilizan todos los recursos de los libros de texto, bueno quizás porque en algunos textos no hay orientación para ello, pero aunque la haya se trabajan las tablas, las ilustraciones se trabajan, las caricaturas que traen estos textos, se trabajan los mapas, si hay un trabajo profundo de los mapas, o es mirar el mapa y listo, hacer una lectura rápida, yo creo que no hay un trabajo profundo con todos los recursos del texto, se desaprovecha el texto**.**	La coordinadora cree que los textos no aprovechan bien los recursos.
AM1.79	**E: En ese sentido, ¿cómo puede el texto incluir vías de solución a aquellas falencias?**	
AM1.80	C: Yo creo que es vía capacitación, o sea el texto mismo es muy difícil, yo creo que tiene que ser por la vía de la capacitación de los profesores para enseñarles a aprovechar al máximo y maximizar los recursos del texto, y el texto obviamente lo que esta pidiendo ahora que las ilustraciones hayan indicaciones para trabajar la ilustración, para trabajar los mapas en mayor profundidad, porque no saben muchos de ellos, por esa vía el texto puede hacerlo, entregando algunas técnicas o herramientas que puedan trabajar recursos, pero yo creo que fundamentalmente por la vía de la capacitación y la guía didáctica, en donde siempre vienen estas técnicas para trabajar mapas, gráficos, estadísticas, líneas de tiempo.	El texto debe incluir capacitación para los docentes y ser más indicativo.
AM1.81	**E: ¿Ustedes supervisan que los textos hayan llegado realmente a los colegios?**	
AM1.82	C: Haber, hacemos estudios de uso y en esos estudios las primeras preguntas son	El ministerio no posee certeza de la

	cuando les llegaron los textos, quien los recibió, cuantos llegaron, si llegaron para todos, pero hacer una supervisión directa, tampoco hemos podido hacerla, porque es una cosa tan enorme que no, ese es otro elemento que hay que mejorar.	distribución de los textos.

Licitación 2006.

ANEXO N° 6

REQUERIMIENTOS ESPECÍFICOS PARA LA ELABORACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES PARA PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA

SECTOR: Historia y Ciencias Sociales

El Texto debe abordar el conjunto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del nivel establecidos en el Decreto Supremo de Educación N° 220, del 18 de mayo de 1998.

El Texto no debe presentar errores conceptuales, debe estar escrito en forma clara y adecuada a los alumnos y alumnas del nivel.

Orientaciones generales

1. **El Texto debe estar concebido como un material de estudio que apoya el aprendizaje de los Contenidos Mínimos Obligatorios y el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Verticales y de los Objetivos Fundamentales Transversales.**

El Texto debe proveer la información que el estudiante requiere sobre los contenidos mínimos. Debe proponer actividades relacionadas con la información entregada que favorezcan la comprensión de fenómenos o procesos en estudio, el desarrollo de las habilidades cognitivas transversales y de las habilidades específicas del sector. Las actividades deben ser factibles de realizar por los estudiantes por sí mismos.

2. **El Texto debe ser riguroso y no presentar errores, en los conceptos, en la información que provee y en las actividades que propone.**

Es fundamental que los conceptos que se desarrollan tengan una base reconocida en el campo disciplinario.

La información debe ser precisa y veraz. Esto es válido tanto para la información que se entrega a través de un relato, como para la provista a través de recursos gráficos (mapas, tablas, esquemas, imágenes).

Respecto a las actividades, estas deben ser consistentes en sí mismas y coherentes con los contenidos que se están desarrollando.

La incorporación de todo documento (versión íntegra o extracto) y de cualquier recurso gráfico como: mapas, gráficos, fotos, etc. debe ser debidamente citado.

3 **El tratamiento de los contenidos abordados en el Texto debe estar actualizado, además, debe evidenciar diversas visiones sobre la realidad social entre los especialistas.**

El Texto debe ser expresión del amplio desarrollo que en las últimas décadas han experimentado la Historia y las Ciencias Sociales. Nuevos conocimientos producidos por la investigación, así como nuevos esquemas interpretativos han ido transformando la visión que se tenía sobre la sociedad y sobre la historia, lo cual debe estar reflejado en el tratamiento de los temas.

En los casos definidos por el marco curricular, al menos, el Texto deberá hacer explícito y evidente a los estudiantes el debate existente sobre ciertos temas, procesos o acontecimientos, con un afán de rigor conceptual, a la vez que con un fin pedagógico tendiente a mostrar que el conocimiento científico se construye históricamente. En estos casos, el Texto deberá incluir actividades en las que los estudiantes contrasten interpretaciones diversas.

4. **El Texto debe apuntar a una visión integrada de la realidad social incorporando el aporte de las diversas disciplinas sociales que conforman el sector.**

El Texto debe apuntar a hacer comprensible la realidad social, reflejando los diversos ámbitos que la conforman y la relación entre éstos. Debe, asimismo, mostrar que la aprehensión de la realidad social se realiza desde diversas disciplinas, otorgándole valor a todas ellas.

El Texto debe incorporar allí donde corresponda, los conceptos y enfoques de las distintas disciplinas sociales que conforman el marco curricular del sector, a saber: Historia, Geografía, Ciencia Política, Economía, Antropología, Sociología.

5. **El Texto debe vincular los contenidos con la realidad y el medio en que se desenvuelven los estudiantes, y motivar su participación y compromiso social.**

Para aportar a la comprensión del estudiante de su realidad social, el Texto debe establecer relaciones entre los procesos, acontecimientos, temas estudiados con el presente, con la realidad nacional, con los gustos y problemáticas de los jóvenes, o con la realidad más próxima de los alumnos. Estas relaciones deben estar presentes en cada bloque temático en que se organice el Texto.

Del mismo modo, el Texto debe fomentar el desarrollo del compromiso social de los estudiantes y su participación activa en la sociedad, estimulando el interés por conocer su dinámica y problemas. Asimismo, debe fomentar la comprensión empática y el desarrollo de actitudes solidarias; la toma de posición de los estudiantes frente a diversos temas y problemas y su inserción en todos los canales democráticos de participación ciudadana.

6. **El Texto para el Estudiante debe resaltar lo esencial sobre lo accesorio.**

Debe entregar señales claras respecto a qué es lo esencial que deben interiorizar los estudiantes y hacia dónde deben encaminar sus estrategias de aprendizaje. En esta línea se inserta el uso de recursos gráficos y tipográficos que permitan destacar la información fundamental, ideas o conceptos centrales de un tema.

Las actividades que se sugieran, también deben centrarse en lo esencial, por ejemplo, a través de preguntas significativas o ejercicios que permitan comprender, analizar y reflexionar sobre la base de información aportada por el Texto, potenciando de este modo la reflexión crítica y el desarrollo de un pensamiento autónomo.

7. **El Texto para el Estudiante debe comunicar la información utilizando diversas formas.**

En el desarrollo de los temas, el Texto debe alternar la explicación narrativa con la utilización de otros recursos tales como mapas, líneas de tiempo, tablas, gráficos, cronologías, esquemas de diverso tipo e imágenes.

El uso de los recursos gráficos debe apuntar a: hacer más atractivo el Texto, estimulando el interés por aprender; comunicar con economía de recursos y de forma más simple relaciones, procesos, y análisis de diverso tipo (comparaciones, series, distribuciones, etc); fijar la atención sobre aspectos fundamentales, ayudando a los procesos de síntesis en el desarrollo de los aprendizajes.

Todos los recursos visuales que se incorporen deben ser pertinentes al tema que se está trabajando y deben ser de calidad.

Lo anterior implica que los mapas deben ser legibles, con simbología clara, no deben fragmentar el territorio representado, por el contrario, deben insertarse en una escala más amplia que permita su ubicación en diferentes contextos (país, continente, mundo, según corresponda), a fin de contribuir al desarrollo de la habilidad de localización espacial.

Las líneas de tiempo deben cuidar la proporcionalidad del tiempo representado, a fin de no producir distorsiones en la comprensión de la dimensión temporal. Para facilitar dicha comprensión, es deseable que las líneas de tiempo se proyecten hasta el presente.

Las imágenes (fotografías, pinturas, dibujos) y otros recursos gráficos que el Texto incorpore, deben ser trabajados y no sólo presentados como un material decorativo, debido a que en sí mismas son una fuente de información.

8. El Texto debe entregar indicaciones precisas que permitan enfrentar con rigurosidad los trabajos de investigación.

Debe motivar la curiosidad de los estudiantes por comprender la realidad social, invitándolos a explorar el mundo en el que viven y sus diversas dimensiones (histórica, geográfica, económica, política, social y cultural).

El Texto debe propiciar en los estudiantes una actitud metódica para abordar el estudio de los temas sociales, introduciéndolos en la búsqueda sistemática y rigurosa de la información. Por lo mismo, las actividades de investigación que se propongan deben contemplar sugerencias metodológicas precisas: clarificar el objeto de estudio, orientar el acceso a las fuentes, conducirlos en el uso de distintas técnicas de recolección de la información y modalidades de comunicar los resultados del trabajo realizado.

Las investigaciones que se sugieran en el Texto deben ser pocas, pero relevantes, dado el tiempo que se requiere para realizarlas y la necesidad de alternarlas con otro tipo de actividades.

9. El Texto debe incorporar información proveniente de fuentes primarias en el relato central para ser trabajada por los alumnos y alumnas.

El Texto debe incorporar información proveniente de diversas fuentes primarias: memorias, epistolarios, discursos, artículos de prensa, obras de analistas de época, testimonios de actores, series estadísticas, documentos jurídicos (como una declaración internacional, una ley o tratado), según corresponda al tema.

En los casos que corresponda, el trabajo con las fuentes deberá dirigirse a conocer y estudiar las distintas y, a veces, contradictorias perspectivas de los actores frente a determinados acontecimientos o procesos históricos o sociales.

El trabajo con estas fuentes debe dirigirse a potenciar la comprensión y análisis de los fenómenos estudiados, acercando a los alumnos y alumnas a la época o tema analizado.

El Texto debe contextualizar la fuente citada y precisar si corresponde a un documento íntegro o a un fragmento del mismo.

<u>Orientaciones específicas para Primer Año Medio</u>

Tratamiento de los CMO.

1. El Texto debe ofrecer un tratamiento equilibrado de los cuatro bloques temáticos que conforman los CMO del nivel, así como al interior de estos bloques.

El Marco Curricular de primero medio articula la mirada de las distintas ciencias sociales que conforman el sector; especialmente de la Geografía, Ciencia Política, y Economía; y en menor medida la mirada de la Sociología, la Antropología y la Historia; el Texto debe mantener estos equilibrios, y preservar de acuerdo a los temas o dimensiones abordadas, el enfoque y conceptos específicos de cada una de ella.

También es relevante que en el Texto se mantengan los equilibrios entre los temas regionales y nacionales, para apoyar el logro de los Objetivos Fundamentales del nivel.

2. El Texto debe ayudar a los estudiantes a conocer su realidad regional y a vincularla con la realidad nacional.

Tal como se establece en los Objetivos Fundamentales del nivel, un aspecto fundamental de este primer año medio es que los estudiantes conozcan y analicen la realidad de su propia región, estudiando sus características geográficas, demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales; así como la historia de algún fenómeno de la región. En este proceso de conocimiento de la propia realidad regional, se espera que los alumnos y alumnas comprendan que la realidad social está conformada por distintas dimensiones que se interrelacionan entre sí; además se espera que los estudiantes comprendan conceptos específicos de las Ciencias Sociales a medida que se van aplicando o descubriendo en el estudio contextualizado.

Como esto podría implicar textos de primero medio regionalizados, lo cual no es posible, se recomienda trabajar conceptualmente estas dimensiones con una región abstracta, conduciendo a los estudiantes a aplicar o , en otros casos, a construir los conceptos con su propia realidad regional, para lo cual el Texto debe proveer un anexo con información de las 13 regiones administrativas del país.

Es importante además, que en los distintos bloques del Texto se establezcan relaciones entre la realidad nacional y la regional, fomentando el sentido de pertenencia de los alumnos a la nación, y conduciéndolos a un conocimiento más sistemático sobre la inserción de su realidad regional en el contexto nacional.

3. El Texto debe incluir anexos con información regional.

Los anexos con información regional deben contener al menos: un mapa físico y caminero de cada región; información estadística sobre población, por género y grupo etario, composición étnica, población activa y pasiva, población por sectores económicos; información sobre principales actividades económicas en la región; información de la organización administrativa regional, y sobre autoridades regionales.

4. El Texto debe apoyar la ejecución de las investigaciones contempladas en el Marco Curricular y del proyecto de acción cívica.

El Marco establece la realización de un estudio sobre la historia de algún proceso social en la región, una investigación sobre algún problema regional, el diseño y ejecución de un proyecto de acción cívica, y una investigación sobre algún problema económico nacional. El Texto debe entregar orientaciones metodológicas, e ideas y sugerencias que ayuden a los alumnos y alumnas a realizar estas cuatro actividades.

Como todas ellas pueden implicar una dedicación importante de tiempo, y dado su carácter abierto y flexible que permite que el Texto les ofrezca a los estudiantes diversas posibilidades para dar cuenta de estos CMO, se recomienda no agregar en el Texto otros proyectos de acción o investigaciones de esta envergadura.

5. El Texto debe favorecer el desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales y la formación ciudadana.

Los OF/CMO de primero medio ofrecen una excelente oportunidad para trabajar los objetivos transversales referidos al cuidado del medio ambiente. Los alumnos y alumnas deberían profundizar en este nivel su entendimiento de la interrelación medio-sociedad, y desarrollar actitudes que favorezcan la preservación medioambiental, bajo un enfoque de desarrollo sustentable.

Por otra parte, el conjunto de los contenidos de primero medio se orientan a fomentar la inserción ciudadana de los estudiantes, sensibilizándolos frente a los problemas de su región y del país, trabajando con ellos nociones básicas de participación y organización política, y

conduciéndolos a asumir acciones en pro en la comunidad. En esta línea es muy importante que el tratamiento de los contenidos de organización política del país, destaquen la importancia de la participación ciudadana para la democracia, a la vez motiven la participación de los jóvenes, considerando el amplio espectro de modalidades que puede asumir tal participación en una sociedad democrática.

Orientaciones específicas para la Guía didáctica para el Profesor

La Guía didáctica para el Profesor se concibe como un elemento facilitador y un respaldo fundamental a su labor, permitiendo su desarrollo y enriquecimiento profesional. Se espera que facilite el trabajo del docente, le ahorre tiempo y le sugiera aproximaciones metodológicas para abordar cada una de las actividades propuestas en el Texto para el Estudiante.

Se entiende como un texto autosuficiente, visualmente explícito y diagramado pedagógicamente.

Además de los requerimientos generales entregados en el Anexo N°1, la Guía didáctica para el Profesor deberá tener las siguientes características:

Respecto a la organización general del Texto para el Estudiante

- En caso de incorporar un eventual bloque temático, donde predominen contenidos complementarios, se recomienda señalar los criterios de selección.
- En caso de adherir total o parcialmente a la propuesta didáctica y/o metodológica del programa de estudios de Mineduc, debe señalar en qué aspectos se establece la conexión, a fin de facilitar el trabajo de planificación del docente.

Respecto a las actividades de aprendizaje propuestas en el Texto para el Estudiante

- Se deben explicar las actividades propuestas en relación a los aprendizajes que se espera logren los alumnos y alumnas, particularmente para los trabajos más complejos, por ejemplo, investigaciones o proyectos de acción.
- Se debe aportar material complementario para facilitar la implementación de determinadas actividades, por ejemplo, orientaciones para elaboración de una pauta de entrevista, la realización de una investigación, la organización de un foro, la materialización de un proyecto de acción, la confección de un panel gráfico, la elaboración de resúmenes, de esquemas u otros medios a través de los cuales los alumnos comunican información.
- Se recomienda entregar orientaciones que permitan animar la reflexión de los estudiantes sobre temas particularmente relevantes, por ejemplo, la discusión sobre temas éticos, la confrontación de posiciones en la literatura especializada sobre ciertos hechos, procesos o fenómenos; la variedad de posiciones entre actores que participaron o participan de determinados acontecimientos o procesos.

Respecto al tratamiento de los contenidos desarrollados en el Texto para el Estudiante

- Se recomienda motivar el estudio de una unidad, capítulo o tema en el cual se han agrupado los contenidos apelando a diversos recursos, por ejemplo, situaciones de la vida cotidiana, de la realidad nacional o internacional; películas o documentales de difusión masiva; ilustraciones o caricaturas, etc.
- Se deben ampliar, extender o profundizar los contenidos, utilizando diversos medios: definición de conceptos; reproducción de extractos de un libro o fuente primaria; síntesis, mapas, gráficos, tablas estadísticas, esquemas. El material entregado debe estar debidamente citado y no debe presentar errores de información ni conceptuales.

- Se sugiere que algunos textos breves, recursos visuales, tablas estadísticas, mapas o esquicios se presenten en formato transparencia para que puedan ser reproducidos y utilizados por el profesor en el desarrollo de su clase.
- Deben recomendarse diferentes fuentes de información para profundizar en los temas tratados en el nivel: textos especializados; videos, CD room, softwere, sitios web, películas, etc.
- En los casos que corresponda, se debe especificar el lugar dónde es posible obtener información adicional para el desarrollo de ciertos contenidos: bibliotecas públicas, bibliotecas CRA, organismos públicos nacionales, organismos internacionales. Es particularmente importante orientar al docente sobre la existencia de páginas web o monografías donde es posible encontrar información complementaria.

Respecto a las actividades de evaluación propuestas en el Texto para el Estudiante

- Se debe presentar actividades para evaluar los aprendizajes. Se espera que éstas sean variadas, por ejemplo, pruebas escritas, disertaciones, realización de paneles gráficos, líneas de tiempo, esquemas, dramatizaciones, "diarios de época", etc.
- En caso que corresponda, se deben entregar orientaciones sobre cómo desarrollar la actividad.
- Cuando corresponda, se debe incluir la "pauta de respuesta" (o "solucionario") de la actividad.
- Se debe presentar una "pauta de corrección" para los trabajos más complejos en donde se describan claramente, los criterios, indicadores y tipos de desarrollo esperables.

Licitación 2007 –

VERSIÓN 10/11/2005

REQUISITOS QUE DEBEN CUMPLIR LOS TEXTOS ESCOLARES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN SEGUNDO AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA

NOTA: Incorporar en próximos TOR requerimientos del Senador Pedro Muñoz de incorporar en contenidos la posesión del estrecho de Magallanes e incorporación de zona Sur Austral a Chile .

El Texto escolar es una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un vehículo de transmisión curricular que permite a los estudiantes, con apoyo de su profesor, un acercamiento progresivo a los conceptos centrales y procedimientos de las diferentes disciplinas.

Para el logro de lo anteriormente señalado, la propuesta debe abordar el conjunto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del subsector y nivel establecidos en el Decreto Supremo N° 220 del 18 de Mayo de 1998 y cumplir con los requerimientos de este documento y los otros anexos técnicos de las Bases de Licitación.

El Texto constituirá, además, un aporte a la formación integral de los estudiantes en el marco de los Objetivos Fundamentales Transversales.

I. TEXTO PARA EL ESTUDIANTE

Contenidos:

Existe una amplia gama de opciones para organizar y secuenciar los Contenidos Mínimos Obligatorios; una de ellas la constituye el Programa de Estudios elaborado por el Ministerio de Educación, que se debe considerar como referente en el enfoque, la extensión y profundidad para el tratamiento de los contenidos.

1. La presentación de contenidos debe basarse en una visión actualizada, que recoja los últimos avances de las disciplinas respectivas. Se debe cuidar el rigor científico, tanto en el tratamiento conceptual como en la información que el texto provee.
2. Los contenidos estarán formulados a un nivel de complejidad y abstracción acordes a la edad y capacidad cognitiva de los estudiantes.
3. Los contenidos deben presentar una red conceptual sólida, que permita estructurar e integrar la información entregada.
   - Todo relato de acontecimientos, hechos o fenómenos deberá estar relacionado e integrado con los conceptos centrales estructurantes.
4. A lo largo del Texto se utilizarán diversos recursos para apoyar y complementar la información entregada a través del relato central: mapas, gráficos, tablas estadísticas, imágenes, documentos diversos y otros, según pertinencia.
5. El Texto deberá integrar los contenidos (históricos y geográficos) en un enfoque sistémico, incorporando aportes de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales, para permitir una

comprensión amplia de la realidad social, reflejando los diversos ámbitos que la conforman y la relación y articulación existente entre ellos.

- Debe procurar que los estudiantes desarrollen la habilidad de relacionar formas de organización política y económica con la estructura social y las expresiones culturales de las distintas épocas en estudio, utilizando conceptos propios de la Historia y las Ciencias Sociales para caracterizar distintos procesos.
- En este marco, los distintos acontecimientos, fenómenos o procesos, serán tratados con un enfoque de multicausalidad que recoja, en lo posible, los distintos ámbitos que conforman la realidad social.

6. El tratamiento de los contenidos abordados en el Texto debe evidenciar diversas visiones o interpretaciones sobre la realidad social entre los especialistas, en especial para aquellos procesos o períodos que presentan un mayor grado de discrepancia ideológica.
   - En casos específicos y sustanciales, el Texto deberá hacer explícito y evidente a los estudiantes el debate existente sobre ciertos temas, procesos o acontecimientos, con un afán de rigor conceptual, a la vez que con un fin pedagógico tendiente a mostrar que el conocimiento científico se construye históricamente.
7. El Texto debe incorporar información primaria, proveniente de diversas fuentes escritas, para potenciar la comprensión y análisis de los fenómenos estudiados, acercando a los alumnos a la época o tema analizado.
   - Estas pueden ser: memorias, epistolarios, discursos, artículos de prensa, obras de analistas de época, testimonios de actores, series estadísticas, documentos jurídicos (como una declaración internacional, una ley o tratado), según corresponda al tema abordado.
   - El trabajo con fuentes (especialmente documentales) deberá también orientarse a conocer y estudiar las distintas y, a veces, contradictorias perspectivas de los actores frente a determinados acontecimientos o procesos históricos o sociales.
   - En la selección de textos se deberá tomar en cuenta la validez, autoridad científica y confiabilidad de las fuentes documentales. Se recomienda no presentar de manera excesiva documentos o lecturas extraídos de Internet, en lo posible consignar y hacer referencia a fuentes originales.
8. El Texto debe presentar un diálogo pasado-presente, estableciendo relaciones entre los procesos, acontecimientos y fenómenos estudiados con la actual realidad nacional e internacional.
   - Se deberá velar porque el alumno desarrolle la capacidad de caracterizar los distintos períodos de la historia de Chile, a partir de sus múltiples dimensiones reconociendo su influencia en la actual sociedad contemporánea.
9. Se presentarán los contenidos en una perspectiva dinámica, que integre elementos de continuidad y cambio, acercando a los estudiantes a la noción del cambio histórico, resaltando los ámbitos de la realidad más proclives al cambio y aquellos que presentan mayor estabilidad en el tiempo y permiten ser analizados desde una óptica de continuidad.
   - Se han de relevar aquellos elementos que permiten vincular nuestra realidad con procesos históricos de mediana y larga duración, entregando recursos que permitan comprender el desarrollo de las continuidades y apreciar procesos de cambio.

- Es importante que los estudiantes puedan identificar ritmos de cambio en la transición de un período a otro, destacando que elementos presentan mayor dinamismo y cuáles mantienen líneas de continuidad respecto del o los períodos anteriores.

10. El Texto debe presentar instancias de reflexión sobre las regularidades, patrones comunes y diferencias que presentan los distintos procesos históricos en el tiempo y en el espacio. Por ejemplo: procesos de colonización, de independencia, conflictos bélicos, desarrollo urbano, movimientos sociales, migraciones, etc.
11. El Texto debe potenciar la comprensión empática de los acontecimientos y procesos históricos, es decir la reconstrucción de acontecimientos a partir de las vivencias y experiencias de personajes o grupos de distintas épocas.
12. El Texto debe presentar un tratamiento integrado de los OFT con los temas y contenidos centrales. A continuación se indican algunos de ellos especialmente relevantes para el Sector, los cuales deben considerarse según pertinencia de los contenidos tratados:
    - Sentido de pertenencia e identidad: local, nacional y regional.
      Estas aproximaciones deben insertarse, en lo posible, en contextos y realidades más amplios (mundiales), estableciendo las relaciones e interacciones que se producen entre estos distintos niveles: local, nacional, regional y global.
    - Aceptación de la diversidad cultural por parte de los estudiantes, en sus dos dimensiones: cercana y lejana.
      Esto incluye aspectos como no discriminación, tolerancia y respeto a los otros.
    - Relaciones y roles de género en distintos momentos de la Historia y en distintos espacios geográficos.
    - Conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes de todas las personas
    - Preservación de la naturaleza y cuidado del medioambiente.
    - Sentido de compromiso social y de participación activa en la sociedad, estimulando el interés por conocer su dinámica y sus problemas.
    - Sentido de convivencia democrática., promoviendo actitudes de participación en su entorno y actitudes favorables a la resolución pacífica de conflictos.
    - Aceptación de ideas divergentes.
13. Para el tratamiento del CMO "Construcción de una sociedad mestiza" se deberá destacar el encuentro de dos culturas: los pueblos indígenas y los españoles, considerando los efectos a corto y largo plazo que tuvo dicho proceso.
    - El propósito es que los estudiantes comprendan que nuestra identidad nacional y regional (Latinoamericana) es producto del cruce e interrelación de ambos pueblos.
    - Se deberá hacer referencia a la multiplicidad de pueblos indígenas que habitaban el continente y el territorio nacional a la llegada de los españoles, estableciendo su riqueza cultural y sus diferentes estadios de desarrollo.
    - Respecto al período colonial se debe reflejar el orden político, económico, social y cultural establecido por la corona española en América.
14. Para el tratamiento del CMO "creación de una nación" se deberá presentar un tratamiento equilibrado de los distintos períodos a tratar.
    - El tratamiento de la Independencia, se hará mediante un enfoque de proceso, que permita a los estudiantes analizar y reflexionar sobre los múltiples factores que la generaron. Es importante dar cuenta de las diversas interpretaciones que existen al respecto.

- Respecto al período de organización nacional, se hará énfasis en el proceso de generación de un nuevo orden político, con diversos ensayos constitucionales, destacando el nuevo orden que surge con la Constitución de 1833.
- Se deberá mostrar el proceso mediante el cual los sectores liberales ganan espacios, produciendo cambios en relación a las libertades públicas, garantías individuales, secularización del Estado, etc.
- Se destacará el proceso de expansión económica y territorial, en la segunda mitad del siglo XIX (negociaciones pacíficas y conflictos bélicos).

15. Para el tratamiento del CMO " Sociedad finisecular, auge y caída del liberalismo" se deberá poner un énfasis especial en el crecimiento económico del período, lo cual se traduce en una modernización del país, a través del desarrollo de infraestructura, de la educación y la cultura.
    - En este contexto, se deberá aludir a la debilidad del sistema económico imperante, a los grupos sociales emergentes, a los movimientos sociales y la cuestión social.
16. Para el tratamiento del CMO "El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y la justicia social", se han de abordar los profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales que caracterizan este período.
    - Consolidación del régimen presidencial, proceso de industrialización, destacando el rol del Estado tanto en la actividad económica como en la generación de bienestar social.
    - Procesos de cambios estructurales que se desarrollan a partir de los años 60: reforma agraria, chilenización y nacionalización del cobre, transformaciones culturales, radicalización ideológica, etc.
    - Crisis política y quiebre del sistema democrático. En este punto es importante aludir a los cambios políticos y económicos implementados por el régimen militar.
    - Transición a la democracia a partir de la década de los 80, es importante dar cuenta de las diversas interpretaciones que existen al respecto.
17. Para el tratamiento de los diversos períodos y épocas tratadas será importante establecer vínculos con la realidad internacional. Con el objeto de que los estudiantes aprecien que los acontecimientos desarrollados en nuestro país están fuertemente ligados e influenciados por procesos externos, de orden regional y mundial.

Metodología:

Los Textos deben estimular a los alumnos y alumnas a trabajar en forma autónoma, para lo cual deben proporcionar herramientas didácticas que les permitan acceder y apropiarse del conocimiento.

1. Las actividades de aprendizaje que se presenten deben ser coherentes con los aprendizajes esperados y las habilidades cognitivas a desarrollar.
    - Deberán orientarse a desarrollar habilidades de observación, ubicación, análisis, síntesis, aplicación, relación, categorización, comparación, clasificación, generalización, entre otras.
    - Se deberá evitar el activismo sin sentido que no conduce a aprendizajes efectivos.
2. Se deberá aprovechar un buen recurso (documento, gráfico, mapa, tabla estadística, imagen, etc.) para desarrollar diversas actividades orientadas a cubrir diversas habilidades

y diversos grados de complejidad.

3. El Texto debe entregar indicaciones precisas que permitan enfrentar con rigurosidad trabajos de investigación.
   - Debe propiciar en los estudiantes una actitud metódica para abordar el estudio de los temas sociales, introduciéndolos en la búsqueda sistemática y rigurosa de la información.
   - Se deben contemplar sugerencias metodológicas precisas: clarificar el objeto de estudio, orientar el acceso a las fuentes, sugerir distintas técnicas de recolección de la información y modalidades de comunicar los resultados del trabajo realizado.
4. Las actividades que se presenten estarán orientadas a aplicar procedimientos y desarrollar habilidades propias de Historia y Ciencias Sociales (análisis de fuentes, localización en planos y mapas, búsqueda de relaciones de causalidad, relación causa-efecto, problematización de la realidad, lectura y comparación de fenómenos o procesos históricos en mapas, formulación de hipótesis, etc.).
5. Según las características de los contenidos tratados, el Texto ofrecerá instancias de activación de experiencias previas e identificación de preconceptos; instancias de construcción y aplicación de nuevos conceptos e instancias de consolidación y sistematización de los contenidos tratados, finalizando
   - Estas actividades no serán forzadas y se utilizarán diversas estrategias metodológicas para su abordaje.
6. El Texto debe presentar diversas formas para evaluar desempeños y aprendizajes, las cuales deben considerar tanto procesos como productos.
   - Las instancias de evaluación deben tener similitud con las actividades desarrolladas para apoyar el tratamiento de los diversos contenidos y el logro de los aprendizajes esperados.
   - Cuando sea pertinente, deberán desarrollar actividades de metacognición (reflexión sobre los aprendizajes logrados).
7. El Texto presentará a modo de introducción algún recurso didáctico que permita a los estudiantes situar temporalmente los grandes períodos de la Historia de Chile que serán abordados en los capítulos siguientes con el objeto de orientar y motivar el estudio de la Historia de Chile.

Estructura:

La organización y presentación de los contenidos tendrá como objetivo despertar el interés y la motivación de los estudiantes y promover, de manera efectiva, el logro de los aprendizajes.

1. El Texto debe presentar los contenidos debidamente secuenciados y agrupados en secciones que los jerarquizan, ordenan y organizan.
2. Al comienzo de cada unidad se deberán explicitar los contenidos y aprendizajes esperados, a través de algún recurso que permita establecer su relación.
   Ejemplo: organizadores gráficos, esquemas, etc.
3. Los mapas, imágenes y líneas de tiempo deben presentar un tamaño y nitidez que permita una adecuada lectura e interpretación de ellos por parte de los estudiantes. Priorizar la calidad por sobre la cantidad en la presentación de estos recursos.

- Lo anterior implica que los mapas deben ser legibles, con simbología clara, no deben fragmentar el territorio representado, por el contrario, deben insertarse en una escala más amplia que permita su ubicación en diferentes contextos (país, continente, mundo), a fin de contribuir al desarrollo de la habilidad de localización espacial.
- Las líneas de tiempo deben cuidar la proporcionalidad del tiempo representado, a fin de no producir distorsiones en la comprensión de la dimensión temporal. Para facilitar dicha comprensión, es deseable que las líneas de tiempo se proyecten hasta el presente.
- Las imágenes (fotografías, pinturas, dibujos) y otros recursos gráficos que el Texto incorpore deben ser trabajadas y no sólo presentarlas como un material decorativo, debido a que en sí mismas son una fuente de información.

4. Todo documento incorporado al Texto (fuentes, mapas, tablas estadísticas, etc.), ya sea en su versión íntegra o extracto deberá estar debidamente citado.
   - Las actividades obtenidas de otras fuentes deben indicar su procedencia.
5. Se incorporará un glosario o sección de vocabulario, con el objeto de explicar términos complejos que los estudiantes no manejan y sin los cuales no mantendrán una lectura fluida de los distintos textos presentados, ya sea en el relato central o a través de otros recursos.
6. Deberá entregar direcciones y referencias en la WEB de instituciones de reconocido prestigio que aseguren permanencia y calidad en la información de sus sitios: DIBAM (memoria chilena), National Geographic, ONU, organismos internacionales, universidades. El resto deberá entregarse en la Guía didáctica para el Profesor, para que este pueda verificarlas y comprobar su vigencia y calidad técnica antes de recomendarlas a los estudiantes.
7. La ortografía y la redacción deben adecuarse a las normas de uso del Lenguaje.
8. Incluir bibliografía (con todas sus referencias) respecto de las fuentes de información en la producción del Texto

II. GUÍA DIDÁCTICA PARA EL PROFESOR

La Guía debe entregar al profesor o profesora herramientas de apoyo para un adecuado uso del Texto para el Estudiante. No debe reproducir secciones o información entregada en el Texto para el Estudiante y sus secciones estarán claramente vinculadas con este.

1. La Guía didáctica para el profesor deberá presentar, en sus primeras páginas, una Guía de Planificación, a través de un esquema, que incluya, para todos los contenidos, los siguientes aspectos:
   - Aprendizajes esperados
   - Tiempos estimados para su desarrollo
   - Recursos didácticos
   - Tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales
   - Tipos de evaluación
1. Debe ampliar y profundizar los contenidos curriculares desarrollados en las unidades del Texto para el Estudiante, utilizando diversas estrategias: esquemas, tablas, gráficos, mapas y planos, mapas conceptuales, textos literarios, fuentes primarias, etc.

3. Debe entregar, cuando sea pertinente y el tratamiento de contenidos complejos así lo requiera, información teórica sobre los últimos avances disciplinares.
4. Motivar el estudio de una unidad, capítulo o tema, en el cual se han agrupado los contenidos específicos, a través de diversos recursos: situaciones de la vida cotidiana, artículos de prensa sobre realidad nacional o internacional, películas, documentales, ilustraciones, caricaturas, etc.
5. En lo posible, entregar orientaciones que permitan animar la reflexión de los estudiantes sobre temas particularmente relevantes, por ejemplo, la discusión sobre temas éticos, la confrontación de posiciones en relación a un tema, proceso o fenómeno determinado, etc.
6. Debe orientar y guiar a profesores o profesoras en el desarrollo de las actividades del Texto, especialmente en aquellas que presentan mayor complejidad o dificultad, para optimizar su utilización y alcanzar los aprendizajes esperados.
7. Debe entregar para cada unidad, capítulo o bloque diversas actividades y/o ejercicios suplementarios que complementen aquellos que aparecen en el Texto para el Estudiante.
8. Se debe aportar apoyo didáctico para que los docentes puedan desarrollar técnicas y procedimientos del Subsector, por ejemplo, modelos para elaboración de una pauta de entrevista, una encuesta, organización de un foro, materialización de un proyecto de acción, confección de un panel gráfico, elaboración de resúmenes, de esquemas, de mapas conceptuales, pautas de comentario y comparación de gráficos, pautas de comentario de textos, pautas para comentar y analizar fotografías e ilustraciones, pautas para comentar y comparar mapas, para comentar una película, etc. , adecuándolos al tratamiento de los contenidos del nivel y al desarrollo cognitivo de los estudiantes.
9. Cuando corresponda, para actividades que lo ameriten, se debe incluir una pauta de respuesta o solucionario.
10. Deberá incluir criterios y orientaciones para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
    - Presentar una pauta de corrección para los trabajos de mayor complejidad, en donde se describan claramente los criterios, indicadores y tipo de desarrollo esperables.
11. Se valorará especialmente que la Guía incluya algunos textos breves, recursos visuales, tablas estadísticas, mapas o esquicios en formato de transparencia para que puedan ser reproducidos y utilizados por el profesor o profesora en el desarrollo de su clase.
12. Presentará una bibliografía adicional de apoyo al docente, con referencias bibliográficas que le permitan ampliar sus conocimientos con relación a los diferentes contenidos curriculares.
13. Incluir referencias diversas a páginas WEB, con sugerencias metodológicas y didácticas para apoyar el tratamiento de la información que entregan. Por ejemplo hacer referencia a los sitios WEB de CRA, Enlaces y Educar Chile donde existe material de apoyo importante para la labor docente.

7.2.- Entrevistas a Autores y Editores

7.2.1 Editorial Mare Nostrum

FICHA DE TRABAJO Muestra N º EMN1

1-Antecedentes Generales

a-Nombre: Pablo Whipple

b- Título: Licenciado en Historia en la universidad de Valparaiso

c- Especializaciones: Doctor en Historia Latinoamericana

d- Años de experiencia en la producción de textos:
Sólo el texto de Mare Nostrum que nos tomo como un año y medio más menos

2-Antecedentes de Investigación

a- Fecha 12-10-2007 Hora: 15:30 hrs.

b- Observaciones
Autor texto de estudio, editorial Mare Nostrum.

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	P

b- Texto

Nº	**Entrevista**	**Conceptos y/o Categorías**
EMN1.1	**E: ¿Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera potente su formación profesional?**	
EMN1.2	P: Ninguno, cursos en la universidad donde saque la licenciatura... historia colonial de América, no tuve por haber estado en una universidad de región chica y pobre mucho acceso a clases con profesores que me llamaron la atención	El autor no reconoce influencia de su formación inicial.
EMN1.3	**E: ¿Algún curso de la especialización le sirvió para la producción de textos?**	
EMN1.4	P: Ninguno... para lo que es técnicamente la producción de un texto yo diría que ninguno más bien me sirvió mi experiencia profesional que la formación universitaria, en la malla curricular de nosotros no había ningún texto que fuera más allá de la entrega de contenidos propiamente tal.	La experiencia docente es importante en la producción del texto
EMN1.5	**E: ¿Cómo se organiza la elaboración del texto?**	
EMN1.6	P: Tengo que ser honesto.... en el caso del libro de Mare Nostrum la editorial contacta a un antiguo escritor de Santillana a Nicolás Cruz, no se si lo	El equipo de trabajo se divide la producción conceptual y la

	conocen, Nicolás Cruz me contacta a mi, y yo me contacto con la editorial y a partir de mi persona organizamos el cómo hacer el libro, yo me junto con la editorial y ellos me dan las necesidades que tiene y soy yo el que arma un equipo de trabajo, que conforma Liliam Almeyda porque como yo soy sólo licenciado y ella es pedagoga, yo no podría hacerme cargo de la parte pedagógica del libro y la contacte a ella, cuando empezamos el grupo de trabajo somos sólo nosotros dos y nos dividimos técnicamente lo que son las actividades y lo que es el relato propiamente tal, pero no hay más argumento teórico que eso... después la relación con la editorial nos va dando ciertas pautas a partir de lo que la editorial espera de nosotros, pero nosotros como autores no nos acercamos a la editorial con una propuesta metodológica para el libro, la editorial tiene una propuesta concebida con anticipación y quiere que nosotros como autores nos moldeemos a esa propuesta.	procedimental. El autor resalta la formación pedagógica como un requisito previo a la elaboración del texto. Los autores deben asumir la línea editorial.
EMN1.7	**E: ¿Cuál fue su participación específica en el texto?**	
EMN1.8	P: Escribí aproximadamente el 80 % de lo que es el relato histórico del texto, e hice observaciones temáticas a las actividades y contribuí con documentación que se iba a utilizar en las actividades que hacía Lili que estaba encargada en este caso de las actividades pedagógicas	El autor aporta el sustento teórico del texto.
EMN1.9	**E: ¿Según qué criterios se realiza dicha elaboración?**	
EMN1.10	P: La pauta de trabajo en la organización de contenidos... trabajamos principalmente con la pauta que entrega el ministerio de educación... en las primeras reuniones con la editorial nos piden que	La postura del autor es disonante con la de la editorial.

	sigamos los contenidos mínimos y la editorial como ya tenía experiencia en la licitación del libro de primero medio y en otros, nos entrega en cierta medida como una especie de marco teórico en cuanto a los lineamientos a seguir del libro que ellos esperaban, pero eso fue un proceso que dura como un año en la medida en que ellos logran hacer que el producto que generamos nosotros logre entrar en lo que podríamos decir la caja que tienen ellos metodológica o teórica de lo que es un libro de texto, para mi y para Lili era primera vez que trabajábamos en un libro de texto por tanto resulto bastante tensionante, en cuanto a lo que la editorial esperaba de nosotros y lo que nosotros efectivamente queríamos hacer	
EMN1.11	**E: ¿Cuáles fueron las principales limitantes que se presentaron en la elaboración del texto?**	
EMN1.12	P: La constante petición de la editorial de que limitáramos la narración lo más mínimo posible, de que casi no hubiera texto, de que todo lo que nosotros pudiésemos reelaborar en cuadros explicativos o en actividades lo hiciéramos lo más posible tratando de eliminar la mayor cantidad de texto posible, la primera edición del libro tiene 250 páginas de texto y eso lo fuimos reduciendo hasta que el texto se debe haber reducido a unas 120 páginas mas o menos... eso es lo más tensionante, bajo el argumento de que los estudiantes no leen	El autor considera negativa la escasa narración histórica del texto. La editorial minimiza la capacidad del estudiante. La editorial diseña un texto para trabajar desde las carencias del estudiante no para aportar a la resolución de dichas carencias.
EMN1.13	**E: ¿Y esas tensiones sólo provienen de eliminar texto o de modificar algún planteamiento ideológico?**	
EMN1.14	P: No ellos no tienen ningún tipo de	La editorial otorga

	preferencia en qué se quita, desde la perspectiva temática lo que ellos hacen es leer la primera versión del texto y van identificando aquellas partes del texto que se pueden transformar en esquemas... no se si están escribiendo algún período en particular y ven que el texto lo que esta diciendo que durante el período de Balmaceda se hizo esto, esto y esto, lo sacan inmediatamente del texto y eso lo transforman en un cuadro o piden que se transforme en un cuadro donde diga; título el gobierno de Balmaceda y pongas un, dos, tres, cuatro... entonces todo lo que se pueda eliminar o sea eliminable sin importar el tema ellos lo tratan de reducir, pensando siempre en la justificación de ellos va por el lado de que un libro licitable no puede tener más de tantas páginas por motivo de costo, por lo tanto a ellos no les conviene que un libro tenga 300 página porque no es licitable.	más importancia a la distribución del contenido que a la calidad de éste.
EMN1.15	**E: ¿En qué momento se evidencia la libertad de acción que tienes tú como autor?**	
EMN1.16	P: Bueno en un principio pensábamos que teníamos libertad de acción absoluta porque lo que se nos pide es escribir un texto, después esa libertad que pensábamos en un principio se fue limitando, limitando, limitando hasta el punto en que Lili y yo entramos a trabajar en este proyecto porque la editorial tuvo un conflicto con el autor original que era Pedro Milos... Pedro Milos la propuesta de libro que hace de segundo medio a la editorial no le gusta por lo tanto busca autores que puedan reemplazar a Pedro Milos, en la mitad del proceso la editorial trae de vuelta a Pedro Milos y nos lo impone a nosotros como una especie de director del proyecto, en la medida en que... ahí podríamos decir que se acabaron todas las libertades, ya cuando	La editorial supervisa constantemente el trabajo de autoría. El autor percibe falta de transparencia en la relación que la editorial propugna.

	teníamos la primera versión hecha en cierta medida cuando escribimos éste libro éramos bastante más pequeños y faltos de experiencia, por tanto fue muy inteligente desde la perspectiva de la editorial decir ustedes lo van a escribir pero a mitad del proceso nos dicen, bueno ustedes ya hicieron el trabajo difícil ahora traemos una persona que tiene nombre y que nos ayuda en el proceso de mostrarlo al ministerio de educación... entre un libro escrito por Liliam Almeyda y Pablo Whipple que eran unos... habían salido hace poco de la universidad y Pedro Milos que ya había licitado uno... yo no tengo ningún problema personal con Pedro, y aprendimos mucho de trabajar con él, pero viéndolo desde la perspectiva de las libertades... no, no habían muchas	
EMN1.17	**E: ¿Cómo se desarrolla el proceso de revisión y corrección del texto?**	
EMN1.18	P: Ahí hubo un momento en que la editorial puso... trato de integrar a una cuarta persona, sólo para hacer la revisión, para que la revisión fuera externa lo que en sí mismo es una buena idea porque uno se cansa de su propio texto, ahora lamentablemente esa persona no dio resultado porque era tremendamente esquemática y no valorizaba lo que era el texto en si mismo y ahí cortamos por pedirle a la editorial que dejara trabajar solamente al equipo, nosotros hicimos nuestra propia revisión del texto, y después ya pasa a ser lo que son las revisiones que exige el ministerio de educación, una vez que el ministerio evalúa el texto y surge como el licitado envía los cambios que se le tienen que hacer al texto	El grupo de autores entra en conflicto con la editorial durante el proceso de revisión. El MINEDUC es indicativo y decidor de los cambios que deben hacerse a los textos que han sido licitados.
EMN1.19	**E: ¿Cuáles fueron las mayores observaciones que realizaron los evaluadores que corresponden a la sección particular que realizaste tú?**	

EMN1.20	P: Ahí principalmente eran observaciones en cuanto a percepciones historiográficas.... no había mayor preocupación pedagógica no hubo críticas al lenguaje o a la cercanía o empatía que el tipo de texto podía tener con los estudiantes desde una perspectiva pedagógica, era más que nada precisiones historiográficas, procesos... cuando uno escribe un texto por lo general se basa más allá de la experiencia que uno tiene de investigación en lo que otros han escrito y generalmente uno tiende a replicar errores de otros libros y por lo tanto lo que ministerio hace es identificar esos errores y tratar de eliminarlos del texto.	El MINEDUC pone atención en sutilezas conceptuales no en el desarrollo o intención pedagógica del texto. El MINEDUC no se interesa por la postura pedagógica, es irrelevante si el texto es transmisivo o no.
EMN1.21	**E: ¿Hubo tensiones con editores o gente del ministerio durante la producción del texto?**	
EMN1.22	P: Ahí yo no se, porque no participo con las reuniones del ministerio, yo solamente leo los documentos donde especifican las correcciones y me acuerdo que después en las reuniones con la editorial ahí si nosotros hacíamos ciertos reparos a los informes del ministerio, que son más de tipo historiográfico e ideológico, y una de las cosas que más me acuerdo que en el capítulo referido al fin de la dictadura el subtítulo de la sección para el plebiscito era Chile dijo no, y el ministerio nos pidió cambiarlo por la mayoría dijo no, entonces ese tipo de pequeños cambios que en sí denotan un enfrentamiento ideológico fueron los más conflictivos, por lo menos lo que nosotros sustentábamos era que un proceso electoral, por mucho de que es obvio de que es una mayoría la que establece una preferencia al ser la mayoría se hace la voluntad, y que si es la voluntad no habría ningún problema en decir Chile dijo no a Pinochet, entonces ese tipo de cosas que pueden ser muy	La editorial censura al autor en cuanto este decide explicitar su postura política en el texto. El MINEDUC releva la incorporación de personajes e hitos históricos como parte de un proceso de construcción nacional.

	pequeñas van dándole un espíritu al libro, lo mismo nos pasó con la guerra del pacífico que quisimos también cambiarle el nombre y ponerle la guerra del salitre y quisimos eliminar de la narración la figura de Arturo Prats, el libro en su versión original no nombra a Prats en ninguna parte, cosa que el ministerio nos exigió que al menos en una foto se pusiera a pie de página la esmeralda o... un conflicto que tiene que ver con nuestra idea de lo nacional, lo que el ministerio estima que es la construcción de la nación.	
EMN1.23	**E: ¿En relación a los requerimientos que sustentan los contenidos del texto de estudio, cuáles fueron aquellas temáticas que más costó trabajar en el libro?**	
EMN1.24	P: Ahí no me acuerdo mucho, porque eso era ya más materia de la Lili que mía en cuanto al currículo pero no me acuerdo que nos hayamos regido mucho por las pautas del ministerio, lo que hicimos en cambio fue más o menos seguir una tradición historiográfica de cuáles son los temas que se tocan y cuáles son los temas que no se tocan, más que acercarnos al currículo que efectivamente el ministerio daba, hay como una especie de congruencia, el ministerio no pide nada de novedoso, salvo que exige la inclusión de la mujer, algunos temas que a lo mejor la historiografía tradicional no ha recogido, pero que también era muy fácil meter en el libro de una manera casi anexa... establecer una sección final en donde se habla del rol del la mujer en vez de integrar a la narración lo que es una visión de genero, por lo tanto no hay mayor problema con el currículo, lo mismo con los pueblos indígenas, exigen que haya presencia del tema indígena pero también uno lo puede ir haciendo como agregado y no necesariamente ser parte integrante	Los autores no se guían por los criterios ministeriales para elaborar el texto sino por la tradición historiográfica. El currículo no es una pauta para el desarrollo del texto. El MINEDUC no tiene preocupación por integrar la subalternidad, se conforma con que este presente de manera nominal.

	del texto.	
EMN1.25	**E: ¿Qué rol cree usted, cumple el libro de texto en el proceso enseñanza aprendizaje?**	
EMN1.26	P: Poca por que se le da al estudiante en la sección introductoria una introducción a lo que es la historia pero no creo que sea suficiente ni tan completa para que efectivamente el estudiante se haga una idea, si bien nosotros en el desarrollo del libro intentamos en cada una de las secciones de fuentes confrontar distintas ideas históricas , eso ya queda en manos del profesor que sea capaz efectivamente de darle el mensaje al estudiante , de que aquellos escritores que estamos colocando obedecen a ideologías distintas, a sectores sociales distintos, a que hay una razón detrás del porqué de la opinión y eso no es suficiente con lo que se hace en la introducción del libro, donde se les dice que la historia es una disciplina con tales características, que ha cambiado en el tiempo, etc, etc., y se le relaciona con la vida que es particular de cada uno de los estudiantes, como ellos construyen su propia historia... no creo que sea algo que tenga un impacto sin que efectivamente el profesor haga hincapié en ese tipo de quehacer.	El texto no cumple por sí mismo el rol de aportar historiográficamente al proceso de enseñanza. El profesor debe ser protagónico en asumir las carencias que tiene el texto.
EMN1.27	**E: ¿Cuáles son los mayores aportes que el libro hace al proceso de enseñanza aprendizaje?**	
EMN1.28	P: Difícil saber eso, no se, yo después de escribir ese libro me fui al extranjero por seis años y volví hace tres meses, por lo tanto no he recibido ningún tipo de featback que me de a entender si es que... yo te podría decir cuál fue el aporte desde una perspectiva absolutamente teórica e idealizada de lo que yo pensé cuando yo estaba escribiendo el libro, pero en concreto no sabría que decir, nunca he hablado con profesores de colegios que	El autor no considera que el texto sea un aporte al proceso de enseñanza aprendizaje. El texto no aporta al proceso educativo debido a las tensiones existentes

	me digan si es que efectivamente ese libro para ellos es una herramienta que tiene algunos aspectos distintos, que sea provechoso... cuando a ti te piden escribir un libro de texto, tu te sientes que tienes la gran oportunidad de tu vida de efectivamente tener incidencia en lo que es la enseñanza de la historia, más allá de las clases que uno hace en la universidad, se puede llegar al público que está con sus mentes más amplias y captan más información... producto de la misma relación con la editorial, producto de la misma relación con el ministerio, ese entusiasmo inicial va decayendo, uno se va dando cuenta de que lo que te están pidiendo no es tú libro, si no que te están pidiendo un libro que ellos ya tienen en mente, entonces no podría contestarte eso, yo se que con el libro tratamos de hacer ciertas cosas, como eliminar ciertos mitos de carácter nacional, como en el caso de Prats y esas cosas, pero no se si efectivamente hayan tenido algún impacto.	entre los actores involucrados en la elaboración: autores, editoriales y MINEDUC.
EMN1.29	**E: ¿Qué sujetos se ven mayormente beneficiados con el rol que el texto cumple en el proceso educativo?**	
EMN1.30	P: Me gustaría pensar que el estudiante, pero no tengo una relación con la educación secundaria como para saber si efectivamente quien es el beneficiado, me imagino que finalmente el mayor beneficiado es el profesor, pero te lo digo por mi propia experiencia como estudiante de un liceo, que quien descansa en el texto es el profesor y no es el estudiante quien efectivamente esta sacando un beneficio del texto.	El profesor se beneficia con el texto producto de las deficiencias del sistema educativo.
EMN1.31	**E: ¿Qué elementos esenciales debe incluir el libro de texto, como para conformarse como medio didáctico al servicio del aprendizaje?**	
EMN1.32	P: Eso es difícil porque con las limitantes	El autor considera

	que existen actualmente, es difícil que en la actualidad se transforme en un elemento didáctico, la percepción mía es que cuando abro ese texto esta todo tan comprimido en las páginas por tratar de incluir la mayor cantidad de información en 200 páginas que a mí visualmente por lo menos...no soy capaz de distinguir los elementos pedagógicos dentro de la paginación del libro, a pesar de que se que hay una estructura, ciertos colores, ciertas formas de poner el libro que te están entregando un mensaje de inmediato, pero no sé si eso efectivamente se logra, yo soy súper escéptico.	que el texto no es un aporte didáctico a la educación.
EMN1.33	**E: ¿Existe algún esfuerzo especial por dedicar el contenido del libro hacia el estudiante?**	
EMN1.34	P: No creo que haya un esfuerzo especial para dedicar al estudiante, uno se pone en el lugar del estudiante...yo fui al liceo y a mí me llegaban gratis los textos que había escrito Ricardo Keebs y que para mí por lo menos, no tenían ningún tipo de ayuda para lo que era mi formación, a mí me gustó la historia porque tuve la suerte de que algunos profesores me la hicieron más atractiva, pero el texto en sí mismo para mí en la educación media no tuvo ningún atractivo, soy un convencido de que el libro va a ser atractivo en la mediada en que el profesor sea capaz de sacar la potencialidad que el libro tenga, no sé cuales son los pasos que el ministerio sigue para que una vez que licita un texto efectivamente los profesores estén preparados para sacar el mayor provecho de ese texto, ahí yo no sé lo que el ministerio hace o si sencillamente lo entrega y más allá de que exista...el libro esta acompañado por un libro para el profesor, ese libro para el profesor no se hace con la misma	El texto está dirigido al docente. El texto no es un elemento motivador ni útil para el estudiante.

	dedicación con la que se hace el libro en sí mismo, es casi como un trámite, porque es un requerimiento, estás entrevistas son anónimas...cierto (risas).	
EMN1.35	**E: ¿Cuáles son las principales carencias que presenta el libro de texto?**	
EMN1.36	P: La principal carencia es la falta de texto, es un libro de texto pero cada vez tiene menos texto, o sea la posibilidad de que el estudiante pueda irse a su casa y disfrutar de una lectura para un período determinado para historia de Chile, es mínima, porque es un texto que esta interrumpido cada media página aproximadamente, desde esa perspectiva, encuentro interesante que lo sigamos llamando libro de texto, no sé para mí al menos en la historia la narración es muy importante, la manera en que uno cuenta el cuento y eso es una gran carencia de los libros de texto actuales.	El texto carece de una postura historiográfica definida impidiendo el trabajo autónomo del estudiante.
EMN1.37	**E: ¿Es el libro de texto un aporte a las carencias y a los nuevos desafíos de la educación chilena?**	
EMN1.38	P: Yo me imagino que sí, me imagino de que el hecho de que exista y que más allá de todo lo negativo que puede tener el proceso se requieran de ciertos estándares pedagógicos y de calidad por parte del ministerio, es un aporte, no sé cómo eran las licitaciones anteriores durante el gobierno militar, bajo que parámetros pedagógicos lo hayan hecho, pero por lo menos el que existan reglas medianamente claras para la elaboración de textos, me imagino que ha redundado en un producto de mejor calidad y eso en sí ya es beneficioso, pero son demasiadas las instancias que participan en lo que puede ser sacar provecho de un libro de texto, como para que sólo a partir de la escritura...yo tendría que tener un ego muy grande para pensar que el texto en sí	El texto no es un aporte a la educación.

	mismo de la manera en que lo escribí sea efectivamente un aporte.	
EMN1.39	**E: ¿Según su criterio, porque las ciencias sociales son o deben ser parte del currículo nacional?**	
EMN1.40	P: Sin conocimiento de lo social es imposible tener una sociedad más justa, una sociedad más democrática, no me imagino una educación sin conocimiento social.	Las ciencias sociales cumplen un rol de agente transformador de la sociedad.
EMN1.41	**E: ¿Cuál es su opinión general sobre la organización de los contenidos de ciencias sociales en el currículo nacional?**	
EMN1.42	P: No estoy muy al tanto, no sé si ha habido cambios desde seis a siete años atrás, sino ha habido de lo que me acuerdo que siempre tuve la percepción de que al leer los contenidos de los programas del ministerio me daban la impresión de que se veían muy bien en el papel, pero que no se terminaban llevando efectivamente a las salas de clases ni a los libros de textos, como el mismo ejemplo que te di de la inclusión de genero, de la inclusión de las comunidades indígenas, hay una intencionalidad del ministerio pero que al llevarse a la práctica se pierde en gran medida, son demasiados los pasos a seguir dentro de lo que es la educación como para que solamente la definición de contenidos mínimos se vean reflejados en un libro de texto y eso tenga un impacto en la educación, no sé cual es la realidad de ustedes acá, pero los profesores de educación básica la mayoría, la cantidad de horas de enseñanza que reciben de historia de Chile son tan mínimas que a priori uno puede establecer que son personas que no están preparadas para enseñar historia de Chile, que es la experiencia que yo tengo, yo hice investigación sobre la enseñanza de la	El currículo de ciencias sociales esta bien organizado. La formación docente es la principal debilidad de la educación. Los textos no tiene una influencia sustantiva en la educación, las carencias de ésta son atribuidas a la mala formación docente.

	historia en los futuros profesores básicos...por muy extraordinario que sea el texto nunca van a reemplazar o a cubrir las falencias de conocimiento que tiene el profesor en sí mismo, en el caso de la básica, en el caso de la media es distinto tienen muchos más ramos de historia, pero al mismo tiempo mientras la universidad no sé replantee las formas en que les enseñan a los futuros profesores, los textos pueden cambiar mucho pero van a seguir siendo algo que esta en el aire. Si nos planteamos una educación desde una perspectiva de paz que es otra de las cosas que yo he trabajado...un texto que integre visiones peruanas y bolivianas en la guerra del pacífico no va a tener ninguna utilidad si en la universidad la gente, los futuros profesores, no aprenden la historiografía de esos países y no entienden el conflicto desde distintas perspectivas.	
EMN1.43	**E: ¿Por qué es necesaria la existencia de un libro de texto de Historia y Ciencias Sociales?**	
EMN1.44	P: Me imagino que primero que nada por la carencia de medios que muchos de los estudiantes de la educación pública tienen como para acceder a textos, más allá de eso no veo otra razón por la que el estado determine cual es el libro de texto que se debe usar, lo veo sólo desde una perspectiva social, no lo veo desde una perspectiva historiográfica, es una ayuda pero no creo que se sustente más allá de la falta de recursos.	El texto es un recurso que suple las carencias y diferencias socioeconómicas de los estudiantes.
EMN1.45	**E: ¿Cuál es la importancia que debería tener el libro de texto en la educación de la historia y las ciencias sociales?**	
EMN1.46	P: Ojala la más mínima posible, hay un estudio en Bolivia que habla de los libros de textos que se hicieron en Quechua de estados que asumen la educación multicultural y bilingüe y se dieron cuenta	El texto no debe conformarse como un elemento central del proceso de enseñanza

	que los libros de textos se transformaron en los únicos libros en Quechua que las familias podían tener en sus casas y que no existen otros libros o muy pocos, por lo tanto el libro de texto no sólo provoca una enseñanza al niño que va al colegio sino que en la madre, el padre y en la abuela, porque eran la única lectura que tenían, ahora que los libros de texto se transformen en una pieza clave en lo que puede ser la adquisición de conocimiento de un grupo familiar me parece peligroso...y me imagino que aquí en Chile deben haber muchas familias que esos son los únicos libros que hay en sus casas.	aprendizaje. El texto posee un poder ideológico que es peligroso en la medida en que no incluya diversas miradas historiográficas.
EMN1.47	**E: ¿Qué saberes son esenciales para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales?**	
EMN1.48	P: Diversidad, democracia, todo lo que lleve a una mejor convivencia social, todos los temas que supuestamente, efectivamente el currículo debiera transmitir, debieran estar integrados en el texto, pero de la manera en que contamos la historia es muy difícil que se integren porque desde la perspectiva de la narración en general nos enfocamos en los conflictos, el conflicto, el texto no te da la oportunidad de abordarlo desde la solución de conflictos, sino que generalmente se aborda desde la creación del conflicto, y eso por sí genera divisiones, ahora las orientaciones del ministerio te llevan hacia la integración, pero es muy difícil que efectivamente el libro cumpla ese rol, si efectivamente bajo la guerra civil del 91´ tenemos que explicar las razones del conflicto más que como se solucionó el conflicto.	Los saberes esenciales de las ciencias sociales son aquellos que desarrollan que aportan a la convivencia social. Los saberes esenciales de las ciencias sociales no se encuentran presentes en el texto.
EMN1.49	**E: ¿Es el libro de texto un medio al servicio de la enseñanza de las ciencias sociales?**	
EMN1.50	P: Sí me imagino que si, pero de nuevo	

	son muchas las instancias que median con el libro de texto como para saber si efectivamente se logran, pero creo que sí.	
EMN1.51	**E: ¿Quiénes son los estudiantes que usted cree reciben y trabajan con el libro de texto?**	
EMN1.52	P: Los que no van a clase, depende, o sea hay estudiantes para los cuales el libro de texto es importante, pero nuevamente nos vemos en la mediación que el profesor tiene el libro de texto, si en la actualidad todavía existen profesores que utilizan el libro como una forma de entregar los contenidos que ellos debieran entregar por sí mismos en vez de un complemento, ahí nos enfrentamos a un problema, no sé si todavía existen esos profesores que te mandaban para la casa con el libro a decirte léanse de la página 10 a la 17 y la próxima clase hay prueba, si todavía ese tipo de prácticas existen, obviamente quienes están recibiendo son todos pero por la fuerza y no porque el libro efectivamente les este entregando una visión distinta, un complemento, no sé de que manera también el libro se integra con el conocimiento que los estudiantes pueden obtener por Internet, porque el libro en cierta medida...internet es un medio muy dinámico pero por lo menos nosotros estamos entregando una serie de contenidos que ellos podrían seguir a través de Internet en ese momento, más que darles páginas les dimos una serie de cosas que ellos podrían salir a buscar, como puede ser cine, como puede ser literatura, como pueden ser obras de teatro, pero ahí va a depender de los intereses que pueda tener el profesor, si es un profesor tradicional que ve que la historia es un conocimiento en sí mismo que no se nutre del cine, de la literatura, que no se nutre del teatro, obviamente va a ser poco lo que ellos puedan conseguir.	Los buenos estudiantes son aquellos que trabajan con el texto. El profesor es el encargado de problematizar los contenidos del texto y de utilizar los recursos presentes en él.

EMN1.53	**E: ¿Cuáles son las competencias básicas que los estudiantes deberían tener al momento de enfrentarse a los libros de texto?**	
EMN1.54	P: Las mínimas necesarias, el libro se plantea desde una perspectiva básica desde ese punto de vista de que sea un texto que integrado en sí mismo, el estudiante no requiera de elementos externos para efectivamente trabajar con el libro y sacar un provecho, desde esa perspectiva las capacidades básicas son comprensión lectora y escritura, por lo menos la percepción de lo que la editorial hacía era eso.	El texto puede ser utilizado por cualquier estudiante que sepa leer y escribir.
EMN1.55	**E: ¿Para que profesores esta pensado el libro de texto?**	
EMN1.56	P: Para ninguno en particular, no es algo que nos hayamos planteado como equipo de trabajo, me imagino que siguiendo... por el sólo hecho de seguir las directrices del ministerio de educación estamos siguiendo las directrices del tipo de profesor que el ministerio quiere formar a partir de la reforma educacional, pero como el ministerio de educación no tiene incidencia en las políticas de cada una de las universidades, ellos no pueden incidir en el tipo de profesor que se esta formando.	El profesor no es el principal receptor del texto. El MINEDUC no influye en la formación docente. El Mineduc evalúa los textos porque no puede influir en la formación docente. El MINEDUC utiliza los textos como medida de control de la práctica docente.
EMN1.57	**E: ¿Cuáles son las mayores carencias que los profesores podrían presentar al momento de trabajar con el texto?**	
EMN1.58	P: El conocimiento de los procesos históricos que se abordan en el texto, para mí eso es lo más importante porque yo no soy pedagogo, me imagino que desde la perspectiva de los pedagogos la real posibilidad de realizar las actividades que se proponen en el texto... creo que	El docente no conoce los procesos históricos. El texto no es coherente con los contextos educativos.

	realizar actividades y proponerlas en el texto es algo que en sí puede ser sugestivo para un profesor, pero depende mucho de la relación que el profesor tiene con sus propios estudiantes, el que una actividad sea efectivamente realizable depende del entorno y de la comunidad en que un estudiante vive, no creo que una...si este es un libro que se reparte gratuitamente en todo Chile la actividad que pueda hacer un profesor en Parinacota sea la misma que la que pueda hacer un profesor en Puerto Montt, y el libro por lo menos no se posiciona o no se piensa desde una perspectiva regional tampoco, todas las actividades son de carácter nacional, son absolutamente centralistas, entonces desde esa perspectiva no sé cual es el provecho que se pueda sacar o no se pueda sacar, hay una...si el libro habla de la diversidad y de la aceptación de la diferencia hay una actividad que es la celebración del bicentenario, me imagino que la celebración del bicentenario es algo que es muy distinta como se vive en Santiago a como se puede vivir en Arica que es una región fronteriza y que durante 200 años no pertenecía a Chile, entonces desde esa perspectiva es frustrante para uno como autor, el que no exista un regionalismo de los libros, y que la historia local no importe, salvo que este en directa relación con lo que es una historia central o nacional.	El texto es centralista porque cumple un rol homogenizante en la búsqueda de la creación de una identidad nacional. El texto no considera la historia local, sólo la nacional.
EMN1.59	**E: ¿En la educación de las ciencias sociales que relación debería desarrollarse entre el profesor, el estudiante y el libro de texto?**	
EMN1.60	P: Debería ser de integración, de integración de un sólo proceso de que si el libro esta concebido como un complemento efectivamente lo sea, yo tengo la idea de que no es un	El texto es un recurso prescindible dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

	complemento, de que es un elemento que esta ahí y que se le saca provecho en la mediada en que sea necesario producto de la actividad propia del profesor, va a depender de cuantas horas de aula tenga el profesor, de cuantas horas de aula a la semana tenga el profesor, cuantas horas efectivamente tenga para planificar sus clases de la mejor manera, ahí hay demasiadas variables nuevamente, si el profesor no tiene esos tiempos va a ser muy difícil que exista una integración entre lo que es el trabajo de aula, la preparación de las clases y el libro de texto.	
EMN1.61	**E: ¿Para ti que concepciones son las más importantes que deberían estar en el libro de historia y ciencias sociales?**	
EMN1.62	P: A mí me encantaría, me hubiese encantado que el libro de texto en cierta medida fuese una contribución a la destrucción del espíritu nacional, un replanteamiento de lo que consideramos como nacional, si a mi...si voy al día en que me ofrecieron hacer esto, para mi hubiera sido el ideal, se que eso no esta en el libro, o si yo lo leo se que hay algunas frases, donde a lo mejor algún estudiante puede leer esto y decir okay esto me gusta porque esta yendo en contra de lo que el profesor esta diciendo o de la imagen que se me esta entregando, pero el producto final en cierta medida al seguir los lineamientos del ministerio no cumple con ese objetivo, yo desde mi perspectiva historiográfica soy contrario a los nacionalismos, por lo tanto eso hubiera sido para mi por el mundo en que vivimos en la actualidad un cuento notable a poder abordar.	Las concepciones que deberían estar presentes en el texto son aquellas que erradiquen los sentimientos nacionalistas.
EMN1.63	**E: ¿En ese sentido, hay algún concepto o alguna noción que se haya trabajado en el libro de texto?**	
EMN1.64	P: No de manera sistemática, eso parte desde mis concepciones historiográficas,	El texto debe incluir nociones que aporten

	como yo era el encargado de escribir el texto, esa es mi opinión y es lo que trato de transmitir a mis estudiantes en mis clases, un cuestionamiento constante a lo que es la construcción del estado nacional, pero que un libro de texto que a fin de cuentas es definido en sus características por un ministerio de educación nacional termine aprobando un texto de las características de lo que puede ser mi texto soñado es casi imposible.	al cuestionamiento de los sentimientos de construcción nacional.

FICHA DE TRABAJO Muestra N º EMN 2

1-Antecedentes Generales

a-Nombre: Pedro Milos

b- Título: Licenciado en historia de la Universidad católica de Chile

c- Especializaciones: Doctor de ciencias históricas de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

d- Años de experiencia en la producción de textos: he…años de experiencia en la producción de textos…desde el 2000 creo…de hecho chequeenlo con los otros informantes…ya…cuando hicimos el libro de primero fue el primero que hicimos…

2-Antecedentes de Investigación

a-Fecha: 26-9-2007 Hora: 16:00 hrs.

b- Observaciones:
Autor y coordinador libros de estudio, Mare Nostrum.

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	Pm

b-Texto

NºEMN 2	**Entrevista**	**Conceptos y/o Categorías**
EMN 2.1	**E: Editoriales en que ha trabajado**	
EMN 2.2	Pm: Mare Nostrum, solamente.	
EMN 2.3	**E: Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera más potente su formación profesional.**	
EMN 2.4	Pm: He....cuáles son los cursos...bueno mi formación inicial es licenciatura en historia, yo nunca he estudiado pedagogía, por lo tanto, todo lo que he hecho en el área de la educación ha sido un poco de aprendizaje por experiencia y una experiencia importante es el trabajo con adultos que desarrolle en los años `80. De mi formación inicial... la verdad que yo soy bien critico de mi formación inicial, yo estudié en la católica en años en que estábamos en dictadura todavía, por lo tanto, rescato bien pocos cursos de mi formación inicial. Ahora de los que rescato, el curso de teoría de la historia con Voltiessi y luego algunos seminarios más de historia de Chile con Ernando de Ramón, Gonzalo Izquierdo También tuvimos un curso de historia de Chile independiente que fue importante....pero no... de mi formación inicial la verdad es que no rescato mucho y menos pa` estos temas pedagógicos que probablemente son los más....o para esta	El autor aprende empíricamente

	experiencia de elaboración de textos. Y así mi gusto por la historia de Chile...creo que eso se me formo, es algo que yo tenía naturalmente y que tal vez la experiencia formativa en historia de Chile en la católica fue buena y me reforzó esa inclinación.	
EMN 2.5	**E: O sea que desde esa parte podría tener un curso que le haya servido para la producción de textos o tampoco...**	
EMN 2.6	Pm: Sí...sí talvez, pero mira es bien curioso porque así es la vida no más, el libro de primero, así como les decía que soy bastante nulo en geografía....he toda la parte más de economía y ciencias políticas que tiene, todo eso...yo estudié economía antes de estudiar historia y siento que para esa parte esa experiencia de conocer me sirvió, y pa` la parte de ciencias políticas...bueno la formación ciudadana y política que adquirí fuera de la Universidad que también yo creo que ayuda...y en el caso del libro de segundo medio... historia de Chile yo creo que en mi formación inicial fue un área que me intereso y le dedique atención, de hecho mi tesis de licenciatura la hice en historia de Chile Contemporánea, período frente popular...sí talvez eso.	El autor posee formación disciplinar en todas las áreas que aborda el texto de primero medio, excepto en geografía.
EMN 2.7	**E: Cómo se organiza la elaboración del texto**	
EMN 2.8	Pm: Yo no creo que haya una manera de organizar, por lo tanto no creo que....en ese sentido la pregunta es dirigida... Yo creo que hay muchas maneras de organizar un texto, yo te puedo hablar de la que yo he tratado de darle a la serie, porque en el fondo... acabamos de terminar el libro de Cuarto medio, vamos a completar ahí con distintos autores esos cuatro niveles, de una manera yo he coordinado esas cuatro... en el caso nuestro, yo creo que la organización... hay dos elementos que confluyen en la organización de los textos escolares que	

	hemos hecho; una es una cierta capacidad de interpretar y responder al currículo...ya y más específicamente al marco curricular, haciendo la diferencia entre marco y programa...he lo que hemos intentado es que el texto escolar se organice de una manera tal en que ese currículo pueda expresarse, pero pensando en la necesidades formativas de los estudiantes, ya...ahí hay una línea que creo es también de la editorial, que en el fondo es invitarnos para hacer un texto para el estudiante, y esto no es menor, porque yo creo que hay una larga tradición histórica de los textos escolares de historias, donde han sido hechos, fueron hechos pensando en el profesor, una especie más cercana a un manual de historia que un texto de apoyo a los procesos de aprendizaje con más énfasis en la didáctica, en el caso nuestro queremos, hemos querido responder al marco curricular, pero situándonos a partir de las necesidades de los estudiantes que tienen que desarrollar ciertos procesos de aprendizaje y en donde el texto escolar es uno de los elementos que aporta...hecha esa opción de dialogar muy activamente y responder al marco curricular, nosotros intentamos que el texto escolar diera cuenta principalmente de los objetivos fundamentales del marco curricular y subsidiariamente de los contenidos mínimos obligatorios, que quiere decir eso, que en el fondo nosotros tomamos y asumimos los objetivos fundamentales como lo más cercano a los resultados formativos que se espera de los distintos niveles y que de alguna manera los contenidos mínimos obligatorios, son aquellos contenidos que permiten alcanzar aquellos resultados formativos, entonces cuando en el texto, los objetivos fundamentales o en el programa, en el	El autor identifica al marco curricular como el sustento del texto de estudio. La editorial aporta el modelo didáctico. El estudiante es el usuario principal del texto. El texto aporta al aprendizaje por sobre la enseñanza.

	marco curricular de Segundo medio se dice que los estudiantes comprendan que los procesos históricos son multicausales o que causalidad es uno de las características de los procesos históricos, en el libro nos va a interesar que los contenidos mínimos obligatorios se traten en función de ese logro no en función de sí mismo, sino en función de la comprensión multicausalidad, yo diría que hay una parte que afecta a la estructura del libro que tiene que ver con eso, una cierta fidelidad, pero creativa respecto al marco curricular y la otra son ciertas opciones didácticas derechamente. El marco nos indica lo que se quiere lograr en términos de aprendizajes, pero nos dice poco en sobre el modo en el cual esos aprendizajes se logran y ahí yo creo que hay un aporte de nuestros libros de proponer una estructura didáctica para los libros y que se expresa en esta idea de ciertos bloques temáticos que al interior de los cuales hay unidades y al interior de esas unidades tienen una cierta secuencia, ya...he si ustedes analizan los libros de 1º y 2º, si analizarán los libros de los cuatro niveles se darían cuenta que todas las unidades comienzan con una actividad, con un par de actividades, con una sección destinada a dos cosas, una a motivar, a generar motivación con respecto a los contenidos que se van a desarrollar en la unidad y ha recuperar ciertos conocimientos previos, probablemente en los libros de ustedes eso se llamaba introducción activa...sí...bueno después fueron cambiando de nombre, pero siempre está es... yo diría que la estructura, lo estructuramos dialogando con el currículo y poniendo en juego una estructura didáctica, una propuesta didáctica...que no voy a darles toda las secciones que tiene la unidad, eso lo verán en los libros,	En el texto el contenido es un medio para cumplir los objetivos fundamentales. El autor rescata la idea de aprendizajes previos y motivación como elementos sustanciales de la propuesta didáctica.

	pero...ahí esta la clave de nuestro éxito...no son bromas.	
EMN 2.9	**E: Cuál fue su participación en la elaboración de los textos**.	
EMN 2.10	Pm: ¿De Primero y Segundo?	
EMN 2.11	**E: Sí**	
EMN 2.12	Pm: En el de primero, una fuerte participación, justamente, en el diseño, en la estructura, en la proposición de la estructura didáctica, y en la interpretación del marco curricular, tratar de desprender del marco curricular aquellas cosas que podían ser más fundamentales para el texto...eso fue un trabajo bastante compartido, en primer lugar, con la editorial, para el libro de primero tuve muy buena interlocución con el director de la editorial, que es Juan Arrivas que era un español venía con una experiencia del desarrollo de textos escolares en España, venía con toda la experiencia de la reforma educativa española y yo creo que...y de hecho en los primeros libros, yo creo que aparece en los créditos, aparecemos juntos con Juan como responsables pedagógicos...he...y esa estructura nos sirvió para segundo año y bueno nos ha servido un poco para...bueno en cada libro ha habido que actualizarlo, entonces he cumplido la función de diseño y estructuración de los textos, de coordinación del trabajo de autoría y una participación en ciertos temas como autor, pero he descansado en casi todo... en autores que tenías más experticie que yo y tenían experticie en temas que yo no manejaba....y en el que me metí más en los contenidos fue en el de historia de Chile y en el de primero medio me metí en los temas que le dije...en los temas de economía y en las partes de educación cívica o política...nada de geografía, pero aprendí mucho.	El autor colabora en la coordinación y elaboración de estructura didáctica del texto de estudio.

EMN 2.13	**E: Usted nombraba como criterios de elaboración, lo que pide el Ministerio de Educación como los Contenidos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales, pero existen otros criterios de elaboración.**	
EMN 2.14	Pm: Eso sería interesante que se consiguieran con algunas de las editoriales y eso les va a dar muchas pistas de por qué...	
EMN 2.15	**E: Los términos de referencia los pone la editorial**	
EMN 2.16	Pm: No el ministerio....como es una licitación...si cuando...que se yo, cuando se licita un casino los términos de referencia para tantas personas, aquí te dan todas las indicaciones, tantas páginas, que se refiera al marco curricular, que incluya actividades prácticas, que incluya guía del profesor, que en términos gráficos sea adecuado al nivel, osea una serie de indicaciones que hay que seguirlas, entonces ahí hay un material que ustedes debieran conocer o tenerlo a la vista, es probable que en la página del ministerio se puedan conseguir...bueno entonces tomamos en cuenta el marco curricular, los términos de referencia y obviamente lo otro que tiene es el nivel de los estudiantes al los cuales te estas dirigiendo y eso...voy a ser bien sincero...para mi que no vengo del ámbito de la pedagogía, es algo que siempre me costo o sea tratar de generar algo para un cabro o una niña de primero medio de tal edad que es distinto del de tercero medio...te fijas...yo creo que de eso cada vez nos fuimos siendo más consciente...ha y lo otro cierto criterio de universalidad, en el libro de primero eso fue lo más difícil, eso explica lo gordo que es, tenía que ser un libro que sirviera a un estudiante de Punta Arenas como a un estudiante de Iquique, por tanto los anexos, todas esas cosas... entonces si yo	El texto esta dirigido a los estudiantes.

	tuviera que decir el marco curricular como criterio, obviamente nuestras propias opciones didácticas y de alguna manera el destinatario o sea los estudiantes, las características de los estudiantes, a quien les vamos a hablar principalmente a estudiantes de sector subvencionado...obviamente porque los libros van para allá, subvencionado-particulares y están los municipales, bueno todas las regiones de Chile...bueno ahí tratando de buscar términos medios porque lamentablemente el libro es único para todos.	El texto es de carácter nacional, por tanto no reconoce particularidades.
EMN 2.17	**E: Cuáles fueron las principales limitantes que se presentaron en la elaboración del texto**.	
EMN 2.18	Pm: De primero y segundo medio...limitantes... ¿Qué entienden ustedes por limitantes?	
EMN 2.19	**E: Obstáculos para su producción....**	
EMN 2.20	Pm: Dificultades....he en el caso de primero medio, yo diría que la principal dificultad tuvo que ver con la diversidad de contenidos...diversidad, ya...porque en el caso de segundo medio es más bien la cantidad de contenidos, que son más homogéneos, que es historia de Chile, que en términos de cantidad va en 250...no sé cuantas páginas y el de segundo es de los más flacos...dar cuenta desde las culturas precolombinas hasta el gobierno de Bachelet o Lagos, ya en 250 páginas era...yo creo que ahí desde el punto de vista de los contenidos, en primero medio la variedad y en Segundo medio la cantidad, yo creo que en el caso de primero medio una cierta inexperiencia, no es fácil ser autor de textos, hay que reunir muchas cualidades o características, alguien puede manejar muy bien los contenidos, pero tener dificultad en la expresión escrita o alguien escribe muy	El texto posee como principales limitantes la variedad y la cantidad. Los autores aprenden a elaborar un texto en la práctica misma.

	bien, pero ser muy poético...no se puede ser osea se puede ser, pero no es esa la principal cualidad que hay que tener...se creo en caso de primero medio un aprendizaje, nadie te enseña a hacer textos escolares, no sé si ahora en la formación inicial o se trabaja en la pedagogía van a meter algo como optativo, por si alguien quiere inclinarse hacia ese lado, pero no existe la profesión de autor de texto, claro o bien son profesores o especialistas en los temas que derivan o derivamos hacia ....yo creo que ahí hubo una dificultad, una pequeña inexperiencia que se fue supliendo, bueno en segundo damos más que en primero, en tercero más...bueno así....yo creo que hay un tema con las condiciones profesionales o de trabajo, en general las editoriales remuneran muy mal la autoría, creo que no pagan lo que vale...ya y eso es así en casi todas...y lo que se paga es a cuenta de derechos de autor que vendrán después, si es que el libro va al privado o algunos bonos o premios si es que el libro se gana la licitación, pero son todos ingresos que con el mejor de los casos los autores lo ven después y por lo tanto, normalmente quienes trabajan en autoría no viven de las autorías...tienen otros trabajos y estos son pititos o cosas que se hacen extras o por vocación...entonces yo creo que ahí hay una dificultad que es el grado de profesionalismo que uno le puede llegar a dar a la producción de textos...he...cual sería el ideal, el ideal sería que las editoriales tuvieran equipos permanentes, gente que trabajara todo el tiempo en esto y no estuvieran contratando o subcontratando, me alivia que en todos los lugares es igual te pagan por página, por palabra o por hora vendida o por trabajo completo...yo diría que si bien no es la más importante, es una dificultad.	El texto se produce en malas condiciones laborales. Los autores no son imprescindibles, ni exclusivos. El texto no se elabora de forma profesional. El texto se produce en plazos muy

	Los plazos también en general se trabaja bajo presión con plazos muy encima y en el caso de segundo medio yo agregaría una complejidad que tiene que ver ya no con la cantidad de contenido sino con las dificultades de tratar la historia reciente o sea yo creo que la historia de chile a fines de ls años 60' en adelante, es una historia compleja que esta muy presente y por lo tanto, tratarla, trabajarla pedagógicamente por tiempo normativo, supuso todo un trabajo de reflexión, de qué tratamiento darle a los años 60', a la experiencia de la unidad popular, al golpe de estado, a la dictadura y a la transición democrática, cuatro temas que por distintos motivos independiente de la posición que uno tenga en términos personales, el desafío era transformarlos en contenidos de aprendizaje, no en contenidos de adoctrinamiento, no de decirle oye mira esto es lo que pasó, esto fue lo bueno, esto fue lo malo, sino como entregar la información, poner contenidos éticos mínimos que son uno de los objetivos transversales, pero sobretodo que sea una información que les permitiera a los propios estudiantes generar sus opiniones sus posiciones, tomar posición porque no...que no fuera un libro que fuese sesgado...eso desde ese punto de vista, el de segundo medio.	restringidos. Para los autores es dificultoso tratar la historia reciente en el texto. El texto rescata los contenidos actitudinales. El estudiante asume un rol protagónico.
EMN 2.21	**E: Cuáles fueron los momentos que permitieron mayor libertad de acción en la elaboración del texto, dónde se permite mayor libertad...**	
EMN 2.22	Pm: Yo no se si veo bien hacia donde quieren ir en el caso de nuestra experiencia la mayor libertad estuvo al comienzo en la propuesta de libro de estructura, por lo menos por parte de la editorial yo siempre he sentido que hay mucha libertad en el caso mío de tomar decisiones y proponer, aunque es cierto	El autor posee un rol importante en la creación de la estructura del libro, que posteriormente se consolida como

	que hay una propuesta inicial que fue rechazada por la editorial porque era muy radical, después si tenemos tiempo se las puedo contar, en la medida que no vio la realidad no tiene mucho sentido hablar de ella, pero no, yo diría que en el diseño pedagógico, en la estructura didáctica yo he sentido mucha libertad, en parte porque he trabajado en una editorial que da mucha libertad en eso, y además porque tiene criterios similares a los que yo tengo, o sino no hubiera trabajado con ellos probablemente y segundo porque el ministerio es menos normativo en eso, se ha ido poniendo más normativo en eso, pero en los primeros términos de referencia no se pronunciaba mucho sobre orientaciones didácticas o marcó pedagógico más amplio, y eso uno no lo podía encontrar en los programas, y los programas uno los podía tomar o no tomar en sus sugerencias o actividades y todo eso, por el contrario sería de muy mal gusto poner la misma actividad sugerida en el programa y ponerla en el texto, por lo tanto uno trataba de crear cosas nuevas, ahora todo esto cuando uno pretende ir a una licitación hay que reconocer que estas respondiendo a un pedido y la libertad es la libertad de la modista o del sastre, tu llegas y dices necesito un traje para esto, no se, de novia no tengo idea de eso, se me vino ahora a la cabeza, ahí hay algo que es inamovible, tu puedes proponerle algo que es más formal, menos informal, pero esto es una respuesta a un pedido, eso te restringe bastante, asumida esa restricción, yo creo que hay mucha libertad de responder a ese podido de cierta medida. Tengo la impresión que ahora los términos de referencia actuales y que ahora se están modificando este año, son más prescriptitos...	parte de la línea editorial. El autor cada vez posee menor libertad en cuanto a innovación. El MINEDUC coloca ciertas reglas que se deben cumplir.
EMN	**E: Y eso a qué podría deberse**	

2.23		
EMN 2.24	Pm: A un aprendizaje mutuo yo creo, o sea en el fondo el ministerio a evaluado los libros de textos, les ha hecho seguimiento y se ha dado cuenta que hay cosas que funcionan y otras que no funcionan, que tienen que ver con los programas de estudio en algunos casos, entonces yo creo que aquí el ministerio de educación tiene más elementos para saber qué cosas funcionan en la sala de clases y qué cosas no, que necesidades tienen los profesores y que necesidades no, que es bueno entregarlo formateado y que es bueno no entregarlo tan formateado y ese aprendizaje parece que se esta expresando en términos de referencia que son más predeterminados, y puede que haya menos libertad a futuro que hacia atrás. De repente yo veía no se, los libros nuestros y no se desde cuando pero el ministerio empezó a comprar dos libros cada vez, antes se licitaba uno y los colegios elegían, los liceos, y yo veía el nuestro y el otro que había sido seleccionado decía, son dos libros distintos ya, el nuestro es mucho mejor, no, son distintos, uno es más chascón más buscador, el otro es más formal, y eso nos empezamos a dar, cuenta que hubo más colegios que eligieron el otro, que no voy a decir cual era, que el nuestro y yo estaba seguro que el nuestro era más interesante, no obstante el otro era más tradicional, más cercano al manual, entonces el profesor como que le servía más, ahí hay un cuento evidentemente con la formación de los profesores, y eso va a ir cambiando lentamente a medida que vayan cambiando las generaciones, el profesor de historia siempre ha necesitado mucho contenido y le gusta manejar a él su contenido, por otras razones me toco viajar mucho, estuve algunos años visitando	El autor sitúa a los profesores como destinatarios del texto de estudio. La formación docente es deficiente. El texto suple las carencias de los profesores.

	escuelas y todas esas cosas, y me encontraba con.. me encontré una vez que el libro había llegado y no se había repartido a los estudiantes y el profesor tenia uno y dictaba del libro que nosotros habíamos hecho, casi me suicidé, o sea el tipo, lo agarraba, no lo tenían los estudiantes y el tipo dictaba, me pareció un caso extremo, pero hay un tema como de cultura, entonces con esto quiero ilustrar que en una licitación podían ganar dos libros muy distintos lo cual quiere decir que laguna libertad había, porque con los mismo términos de referencia esos dos libros cumplían con los resultados esperados. Yo lo por lo menos siento, que si bien uno se mueve en una restricción en un marco, porque es una solicitud a pedido, no es libro que yo quisiera hacer, es el que yo me imagino puedo hacer en el marco de estas limitaciones.	El ministerio acepta interpretaciones sobre el marco curricular
EMN 2.25	**E: Cómo se desarrolla el proceso de revisión y corrección del texto**	
EMN 2.26	Pm: Consensuadamente, te voy a hablar de la experiencia nuestra, hay una primera autoría, primero hay una distribución de los temas, hay una internalización de la estructura del libro, de su estructura temática, su estructura didáctica, eso se conversa con los autores, luego cada autor desarrolla los temas que le han sido asignados o que nos hemos distribuido, en la función de coordinación que yo ejerzo, yo hago una primera lectura de esos textos y hago observaciones, correcciones, chequeo con los programas, con los contenidos del marco curricular, una vez que del punto de vista de la autoría, el texto en sus contenidos, porque hay todo un tema gráfico de fotos que va como por otro lado, a mi me parece satisfactorio, eso pasa a la editorial donde hay un editor o editora responsable del área de sociales que hace una segunda revisión, esa	El coordinador del texto, revisa que se cumpla con los requerimientos del ministerio.

	segunda revisión vuelve a los autores donde hacemos las correcciones, lo vuelvo a ver yo y eso lo vuelve a ver una editora, hasta que se llega, bueno en una parte del proceso se hace el diseño gráfico y se le meten las fotos, nosotros como autores participamos de esa, sugerimos las imágenes y somos responsables también de los pies de imagen, de fotos, a sugerencia a veces en la editorial o por cuenta propia, pero yo diría que los filtros las correcciones corren por parte de los autores o de la editorial.	Los autores participan en la selección de imágenes que irán en el texto. La editorial corrige por separado.
EMN 2.27	**E: Qué elementos esenciales debe incluir el libro de texto para conformarse como medio didáctico al servicio del aprendizaje**	
EMN 2.28	Pm: Es difícil haber... yo creo en primer lugar, es obvio información suficiente aunque no toda la necesaria, ese es un debate que siempre esta, cuánta información poner, o sea no es la información que requiere el profesor, el profesor requiere muchísima más información y vuelvo a nuestra opción de pensar en un texto para el estudiante aunque eso, hemos pagado costos por eso, de ser incomprendidos, en el ministerio nos piden cosas que a nuestro juicio no deberían estar en un texto escolar, en un texto que es para el estudiante que el las puede conseguir en Internet, puede comprar un manual, en la católica salió un manual de historia de Chile donde salen todas las fechas, todas las cosas, no le pidan eso a un libro de texto, la información necesaria o suficiente como para que se pueda desarrollar la propuesta didáctica, aunque somos concientes que a lo mejor la información necesaria que no está necesariamente en el texto, o una información esperable que no esta en el texto, información en primer lugar. Ahora, en segundo lugar debe haber	El texto esta dirigido para el estudiante El texto no esta dirigido para el profesor, él no debe intentar usarlo como un manual informativo.

	una estructura, pero ya hemos usado la palabra estructura, una cierta secuencia didáctica, que en el caso nuestro son las secciones, en la introducción activa a nuestro juicio, lo voy a poner en términos exagerados, sin introducción activa creemos que no se puede entrar bien a los contendidos, una introducción activa que motive, que recoja, que haga, que descubra lo significativo que esos conocimientos pueden ser para su vida cotidiana, cuáles son los conocimientos previos que ellos traen, un momento de entrada y que ojala sea activo y no discursivo sino que hagan algo, y al hacerlo digan: ah, es importante que nos metamos en las culturas precolombinas por que, porque las comidas vienen de ahí, no se estoy pensando en alguna introducción activa que se me ocurra, o para revisar el tema del golpe de estado, que partan haciendo algunas entrevistas, pero no a cualquier tipo, sino a un tipo que tenia la misma edad de ellos, o sea a un tipo que tenia 14 años y le preguntan no que lo que opina sobre el golpe de estado sino cómo vivía un cabro de 14 años en 1973 y si logramos que enganchen con eso, estoy seguro que su disposición posterior a meterse en que fue el golpe y todo eso va a ser algo distinta, que si partimos altiro con la materia. Entonces cuando yo digo una cierta secuencia, es esa introducción activa, después el desarrollo de contenidos, ahora en el desarrollo de contenidos hemos hecho siempre la opción que las actividades tienen que ir en el lugar que corresponden, no al final del apartado, ahora esto es una extrapolación que yo hice cuando yo aprendí cuando mis hijos eran chicos, que una vez fui a una escuela para padres cuando estaban en el jardín, y lo único que aprendí, me “latie” muchísimo	La motivación del estudiante es fundamental para que se produzca aprendizaje. El texto debe presentar coherencia entre sus contenidos y actividades. El texto debe preocuparse de la capacidad cognitiva del estudiante.

	porque nos hablaban de muchas cosas, es que uno no puede llegar a las 8 de la noche y retar al niño por algo que hizo a las 10 de la mañana, por qué, la típica imagen un poco conservadora, que llega el papá o la mamá y la tía, la abuela, la nana, fíjate que Pedrito se portó mal porque quebró un jarrón, y son las 8 de la noche y agarra a Pedrito y lo reta porque quebró un jarrón, qué cuándo, cuál jarrón, para un niño, 8 horas después no tiene ningún sentido, con las actividades pasa absolutamente lo mismo, si hay un contenido que amerita una actividad, porque la vas a ser 20 páginas después, o dos semanas después, entonces nosotros hemos jugado mucho a eso y nos han criticado, porque los relatos históricos se interrumpen, no es el relato histórico como el que va en un manual destinado al profesor, es un texto escolar para que se produzcan aprendizajes, entonces si yo estoy hablando del combate naval de Iquique y quiero meter una actividad interdisciplinar sobre física, estoy inventando nunca la metimos, de que si los cuerpos se inundan de agua, se hunden, tengo que hacerlo cuando estoy viendo el combate naval de Iquique, no lo puedo hacer extemporáneamente después. Qué componentes tiene que haber en un texto entonces, tiene que haber información, una cierta secuencia didáctica, una cierta lógica, una introducción en este caso, un desarrollo de contenidos, tenemos estos talleres de profundización, ahora son de definición conceptos, antes eran de otras cosas, tiene que haber conceptos, en el libro de tercero y cuarto hemos trabajado mucho eso, en fin, tiene que haber información, tiene que haber secuencia didáctica, un cierto camino que se va siguiendo, y tiene que haber propuestas de evaluación, eso serían como los tres	El autor no otorga importancia al relato histórico. El manual no es lo mismo que un texto de estudio, sólo el primero puede ser consultado por el profesor. En el texto deben ser importantes los contenidos conceptuales. El Texto debe aportar con una propuesta evaluativo, que el docente debe asumir.

	componentes para que hayan... como esta formulada la pregunta para que se produzcan aprendizajes, algo por ahí.	
EMN 2.29	**E: Cuáles son las principales carencias que tiene el libro de texto, a qué o quienes se atribuyen dichas carencias**	
EMN 2.30	Pm: Los nuestros, el de primero el de segundo	
EMN 2.31	**E: En general, por ejemplo, se atribuyen a la mala utilización**	
EMN 2.32	Pm: Cuáles son las carencias, las debilidades, nosotros en el libro de primero, a pesar de que hemos hecho reediciones, sigue siendo un libro difícil, con cierta complejidad, extenso, a que se le atribuye, bueno hay que ser autocrítico, a la incapacidad de encontrar síntesis mayores, pero en el origen hay un programa que es muy complicado, si uno quiere responder a ese programa tiene que tener geografía, tiene que hacer economía, educación cívica entre comillas, tiene que hablar sobre las regiones, es una mezcla de contenidos que si uno quiere responder a ese programa, hace que el libro sea extenso. Cuál es la culpa del cojo que somos nosotros, es seguir madurando, cómo abordar esos contenidos de manera más focalizada, cuales son las críticas que hemos recibido, que el libro es extenso, que es difícil, que es complejo y que los niños les duele la espalda porque pesa mucho en las mochilas. Entonces que ahí hay un problema, ahora las nuevas versiones del primero han ido tratando de... Ahora en el caso de segundo yo creo que ha funcionado bastante mejor, ahí la crítica es la contraria, que entrega poca información o no toda la información histórica que debería, y evidentemente no la entrega ni la va a entregar, ni es bueno que la entregara desde mi punto de vista,	El autor no identifica los conocimientos básicos de 1º medio.

	ahí hay una selección de contenidos, que en algunos casos es muy sucinto, pero que esta detrás en el caso de segundo medio, poder constituir en el caso de los estudiantes una visión de conjunto, aunque no sea detallada con mucha profundidad, es como una red, ¿ubican esas cuando uno quiere colgar herramientas o cuestiones de cocina o en el baño que hay como unos cuadriculados?, si tuviera que usar una imagen, yo quiero que les quede instalado el cuadriculado, el día de mañana puedan colgar en ese cuadriculado conocimientos más específicos, yo me voy a ocupar de que tengan algo sobre lo cual colgar la información entonces que si les hablan el día de mañana de la creación del servició de salud en 1952, yo digo 1950 el frente popular, claro el servicio nacional de salud tiene que ver con una mayor participación del estado si se saben la fecha o a lo mejor no, si quiera si saben que se creo el servicio nacional de salud, no es mi preocupación, entonces en el libro de segundo medio, nos han criticado que hay una mirada muy superficial de los contenidos, y yo diría si, talvez, pero hay una estructura de cosas, hay períodos, se señala bien que lo que caracteriza a cada período, y la otra información ellos la obtendrán o no la sabrán nunca, algunos quizás nunca se enteren que se creo el servicio nacional de salud, pero si alguno el día de mañana se entera y le interesa, que tenga donde ubicarlo, esa es culpa de quien, si culpa nuestra que hicimos esa opción, pero también es responsabilidad del marco curricular que quiere abordar muchos contenidos.	El autor reconoce los conocimientos básicos de 2º medio. El texto de segundo medio tiene como concepto básico la temporalidad. El marco curricular no entrega los conceptos básicos, sino que todo el contenido.
EMN 2.33	**E: Cuáles son las competencias básicas que los estudiantes deberían tener al momento de enfrentarse al libro de texto**.	

EMN 2.34	Pm: Al momento de enfrentarse, no al momento de terminar de usarlo, el libro de primero. Básicamente comprensión lectora, de los más básico comprensión lectora, ojala una mínima capacidad de expresión escrita, y más del sector nuestro competencias del tipo espacio temporal para que puedan hacer la relación espacio temporal, una cierta competencia que tenga que ver con lo espacial, de distinción del nivel internacional, nacional, regional y local, cierto manejo del espacio en ese sentido, también uno podría hacer doble clic en lo temporal, tiempo cercano, tiempo más mediato y tiempo más lejano, ojala, no trajeran una competencia muy desarrollada en identificar causa efecto, que ese es el problema cuando el estudio del medio social está junto con el medio natural, en el orden del medio natural la dinámica causa efecto funciona súper bien, porque muchos fenómenos del medio natural responden a causas súper claras y objetivas, los fenómenos sociales no, entonces yo creo que se demoran más tiempo en entender que los fenómenos sociales no responden a una racionalidad unicausal sino a una racionalidad multicausales, por eso se pone énfasis en el desarrollo de esa competencia y no siempre la traen al momento de llegar a primero medio, por eso preguntaba si eran las competencias terminales o iniciales, si es inicial lo digo un poco complicadamente, ojala no traigan muy desarrollada la capacidad de analizar los fenómenos causa efecto de manera lineal, si pero tirando la raya para la suma comprensión lectora, expresión escrita debieran traerlo y de la disciplina nuestra todo lo que tenga que ver con las relaciones espacio temporales, eso en primero medio y en segundo medio.... yo no se, no se bueno ojala trajeran los	Los estudiantes básicamente deben saber leer y escribir para comprender el texto. Los estudiantes deben comprender la escala. Los estudiantes deben comprender la temporalidad. Los estudiantes de enseñanza básica carecen de la comprensión de la multicausalidad. El texto debe suplir esa carencia. Los niveles escolares

	objetivos fundamentales del primero medio alcanzados o algunos, porque algunos de esos objetivos son recurrentes para segundo medio, tendría que mirarlos no los tengo bien en la cabeza, pero yo creo que en todo lo que es manejo de información, hay unos objetivos fundamentales de los últimos que es manejo de fuentes, con información yo creo que primero medio es muy rico en eso, si eso lo han desarrollado eso puede ser muy útil en eso, eso puede ser útil para sacarle más punta al segundo medio. Es que hay un cambio bastante fuerte entre los objetivos y contenidos de primero y segundo medio, que le podría agregar, manejo de información, hay un tema de identidad que esta como objetivo fundamental en primero medio que tiene que ver con un tema de identidad que se trabaja más a nivel local y todo eso, de las historias de vida, el barrio en fin, y si eso lo han cachado yo creo que es un buen antecedente para entender los temas de identidad nacional que se maneja más en otro plano más histórico. Diversidad cultural también, todo lo que es estereotipos, prejuicios que se trabaja en primero medio y que sirve para el objetivo fundamental de segundo medio que es reconocer que en la historia y la conformación de la nación han aportado diversas culturas y tradiciones y yo creo que ahí hay dos o tres temas que creo que podrían tener sentido para segundo.	básicos debieran dejar un piso de aprendizajes básicos. El texto debe reforzar la identidad nacional.

FICHA DE TRABAJO Muestra N º EMN3

1-Antecedentes Generales

a- Nombre: Georgina Giadrosic Reyes

b- Título: Profesora de Estado en Historia y Geografía de la Universidad de Chile

c- Especializaciones: Magíster en educación con mención en currículum y comunidad educativa.
Especialización en entorno y conducta del adolescente

d- Años de experiencia en la producción de textos: Santillana, Mare Nostrum y SM

2-Antecedentes de Investigación

a-Fecha: 12-9-2007 Hora: 9:00 hrs.

b- Observaciones
Autora texto de estudio, editorial Mare Nostrum.

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	Ge

b- Texto

Nº	**Entrevista**	**Conceptos y/o Categorías**
EMN3.1	**E: ¿Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera más potente su formación profesional?**	
EMN3.2	Ge: Ninguno, yo estudie en la época más negra de la Universidad de Chile por tanto no habían cursos de calidad, te podría decir que me marcaron algunos profesores pero así como el curso, el programa del curso, ninguno ha sido un aporte sólido a la formación	
EMN3.3	**E: Algún curso de la especialización le sirvió para la producción de textos**	
EMN3.4	Ge: Ninguno que haya sido importante para estos efectos, la formación de posgrado el curso que más me marco fue el de investigación educativa, que es un poco mi área. La experiencia si me ha marcado, los años que trabaje en currículo en la creación de programas propios de un par de colegios el haber trabajado para el consejo superior de educación como supervisora de los programas del ministerio, el haber trabajado para las pruebas SIMCE, o sea las experiencias educacionales extraescolares, y la otra cosa que naturalmente es la que más me ha servido, es la práctica de aula, porque	La autora recalca su experiencia intra y extra-aula, como un aprendizaje importante para la producción de textos.

	yo he sido una profesora que nunca he dejado de hacer clases a niños, porque el hecho de saber más o menos lo que requiere un profesor dentro de una sala, lo que requieren unos niños para aprender en una situación de clases real es lo que más me ha servido para hacer el texto.	
EMN3.5	**E: Cómo se organiza la elaboración del texto**	
EMN3.6	Ge: Se hace un plan de trabajo primero, en el cual tu partes... se parte generalmente desde el programa, del marco curricular, del decreto correspondiente del marco curricular del nivel, luego en general uno se apoya bastante en el programa del ministerio porque se supone que un texto escolar debiera satisfacer al menos los requerimientos de los programas ministeriales pero en realidad la marca más importante es el marco curricular, más que los programas incluso.	El texto se elabora, en primer lugar, a partir del marco curricular y en segundo lugar, del programa de estudio.
EMN3.7	**E: Cuál fue su participación específica en el texto**	
EMN3.8	Ge: De todo, es raro que uno se reparta capítulos, por ejemplo, en general hay una revisión del marco curricular que se hace entre todos qué cantidad de páginas tu les vas a asignar a los contenidos una vez que has revisando el marco, en donde deben estar los énfasis, entonces por lo tanto, se hace una especie de libro chico que es sacar la cuenta de cuántas páginas mas o menos les vas a asignar a la unidad, a cada capítulo y luego a veces se reparte un capítulo por autor o determinada cantidad de unidades por autor, pero hay ciertas cosas que se hacen en conjunto en ese libro de primero medio, específicamente a mi me todo trabajar más que nada las partes relacionadas con geografía.	Los autores revisan el marco curricular y establecen sus prioridades y enfoques en función de la elaboración del texto. Los autores acuerdan en conjunto dividirse las unidades.
EMN3.9	**E: Unidades completas, incluyendo texto y actividades**	

EMN3.10	Ge: Si, aun cuando como yo tengo más facilidad para trabajar en actividades de aula en algunas ocasiones yo colaboraba con mis compañeros en el diseño de actividades y ellos me colaboraron con algunos otras partes... esto es en el original del libro, porque después el libro ha sido corregido y han participado otros autores	Los autores se dividen las unidades completas, lo que incluye actividades. Los autores trabajan en conjunto y se apoyan cuando tienen falencias.
EMN3.11	**E: Según qué criterios se realiza dicha elaboración**	
EMN3.12	Ge: Bajo los criterios que señale recién... primer criterio marco curricular.	El texto se elabora en función del marco curricular.
EMN3.13	**E: Es el ministerio quien entrega esos criterios**	
EMN3.14	Ge: Es un decreto ley.	La utilización del marco curricular en la elaboración del texto es una ley.
EMN3.15	**E: Pero existe algún criterio que se impongan ustedes como grupo al producir el texto**	
EMN3.16	Ge: Claro, por ejemplo en este texto en específico trabajaron dos historiadores y yo, entonces naturalmente la parte correspondiente a geografía de forma natural me correspondía a mi que era la única profesora de historia y geografía... ellos dos son excelentes historiadores, maravillosos ambos, pero no estaban habilitados para hacer la parte de geografía es por eso que las correcciones posteriores del texto se pidió un geógrafo que participara en las correcciones.	Los autores se dividen las unidades del texto en función de su especialidad. Los autores deciden en conjunto esta división de unidades del texto.
EMN3.17	**E: Cuáles fueron las principales limitantes que se presentaron en la elaboración del texto.**	
EMN3.18	Ge: Los tiempos... los tiempos fundamentalmente porque todas las personas que trabajamos en textos somos gente que hacemos otras cosas, nadie trabaja en elaborar textos, entonces todos los que trabajamos tenemos la	Los autores elaboran el texto en condiciones de trabajo adversas, es decir, contra los plazos, cansancio y

	elaboración de textos como un trabajo extraordinario, y muy extraordinario... entonces generalmente se escribe de noche, se escribe en condiciones de mucho cansancio, es un trabajo por sobre las actividades que uno ya tiene.	paralelamente con otras actividades.
EMN3.19	**E: Y alguna limitante de tipo instructiva de parte del ministerio o los editores**	
EMN3.20	Ge: Si, millones.... hay un modelo editorial que uno tiene que respetar, hay una tendencia editorial ideológica digámoslo así, que uno también tiene que respetar, en algunas editoriales no es muy marcada y te dan cierta libertad... pero en general igual hay un límite, aunque en otras de frentón intervienen fuertemente, “usted no puede poner eso”.	La editorial posee un modelo pedagógico e ideológico que sustenta el texto de estudio.
EMN3.21	**E: Y en Mare Nostrum**	
EMN3.22	Ge: En Mare Nostrum hubo bastante libertad, yo te diría que fueron muy respetuosos del contenido ideológico del texto, no así de los aspectos metodológicos, porque ahí el director de la editorial de partida es un metodólogo, es un didacta entonces el se mete y opina y te hace cambiar las actividades, diseñarlas de otro modo... y generalmente tiene razón, es una lata que lo haga, a mi me ha tocado muy pocas veces que el no tenga razón y eso hace de que yo como autora haya aprendido mucho de él y de la editorial... otra limitante no es el factor tiempo desde el punto de vista que les decía recién sino que el factor tiempo considerando los plazos de las editoriales, generalmente son muy estrictos y muy breves sobretodo cuando se trata de libros que van a ser presentados a las licitaciones del estado... ahí los plazos son muy, muy estrechos y muy rígidos entonces eso también es una limitación importante, a mi me hubiese gustado revisar el libro, ver si talvez, si tal cosa de	La editorial posee una propuesta metodológica que se tiene que respetar en la elaboración del texto. La editorial posee una tendencia ideológica, que es menos importante de incluir en el texto, que el modelo pedagógico. La editorial tiene cumplir los plazos que les impone el MINEDUC, por tanto, los autores deben cumplir los plazos

	geografía era mejor que otra o ver la redacción del texto pero no se pudo...	que les impone la editorial.
EMN3.23	**E: Cuáles fueron los momentos que permitieron mayor libertad de acción**	
EMN3.24	Ge: Poco en lo general, pero lo particular yo cuento con una libertad porque he estado muchos años en la creación de textos y además con bastante suerte digámoslo así, porque muchos de mis textos han sido licitados por el estado, entonces las editoriales en general me dejan escoger mi equipo de trabajo y no se meten en absoluto en lo que yo redacto, hay una labor de revisión en mi trabajo que es bastante superficial diría yo, y en ese sentido yo cuento con bastante libertad, pero ese es un tema personal, en general hay una intervención fuerte tanto porque los autores en general no tienen muy buena redacción, como tampoco mucha capacidad e organización didáctica, entonces eso lo da un poco el carrete, los años... pero en general yo cuento con bastante libertad y en este texto en particular constamos con bastante libertad a excepción de algunas intervenciones específicas en algunas actividades... el momento de redacción del texto es el de mayor libertad	La autora posee libertad de acción, debido a su experiencia en la elaboración de textos. La autora afirma que la mayor libertad que les otorga la editorial, es en la redacción del texto.
EMN3.25	**E: Cómo se desarrolla el proceso de revisión y corrección del texto**	
EMN3.26	Ge: Hay dos pasos, generalmente los autores que trabajan en equipo se auto revisan, se revisan unos a otros, o sea yo no entrego nada que a mi no me haya revisado mi coautor, y luego de eso viene las revisiones editoriales... y en buenos equipos de trabajo todas estas revisiones son aportes o sea, lo que yo hago, yo tengo la sensibilidad de que me lo ha revisado mi coautor, y por lo tanto si yo me he equivocado en algún dato, o si algo esta mal, porque te pasan muchas cosas cuando uno esta escribiendo, por ejemplo	Los autores se revisan en conjunto el trabajo realizado.

	te quedo una frase a medias, sonó el teléfono, fuiste, volviste y quedo el párrafo a medias, cosas así pueden pasar pero yo tengo la tranquilidad de que mi coautor va a leer ese texto... así y todo hecho ese trabajo, pasan errores importantes de los cuales se encarga el editor, por eso es tan importante que el editor sea una persona de la especialidad ojala un profesor de la especialidad o un licenciado de la especialidad, o de las especialidades, pero yo pienso que la idea es un profesor de la especialidad, porque tiene elementos de historia, de geografía y de didáctica	El editor posee un rol fundamental, en la revisión profunda del texto. El editor debe ser de la especialidad en que se enfoca el texto. El editor debiera ser un profesor de la especialidad.
EMN3.27	**E:¿Y en el caso de las revisiones que vienen del ministerio?**	
EMN3.28	Ge: Son muy buenas para mi gusto, yo les tengo un enorme respeto aquí pueden haber discrepancias con otros autores, pero yo personalmente pienso que son de un alto nivel de seriedad y de hecho yo lo he dicho, me siento orgullosa de vivir en un país que tiene ese nivel de preocupación por sus niños, o sea el ministerio revisa desde lo formal, las comas, los puntos, que la fotografía sea de buena calidad, que el pie de foto sea coherente con la fotografía, desde lo más formal hasta lo más profundo en términos del contenido, de las tendencias, de la redacción, de todo.	El MINEDUC realiza correcciones de alto nivel a los textos, porque posee especialistas en distintas áreas. El texto esta dirigido al estudiante.
EMN3.29	**E: Y esas correcciones, son propuestas de correcciones**	
EMN3.30	Ge: Si el libro no gana la licitación son sólo propuestas de correcciones, si el libro gana la licitación son obligatorias... si el estado se va a ser cargo de repartir ese libro gratuitamente a todos los niños de Chile, son obligatorias, se podrían llegar eventualmente a discutir pero para que te hagas una idea, yo he recibido correcciones del texto, 48 correcciones y más de esas, 43 razonables	La editorial no tiene que considerar las correcciones del MINEDUC si el texto no es licitado. El MINEDUC realiza

	absolutamente, razonables en las que sin lugar a dudas, no hay discusión pero con las otras 5, las hemos discutido y hemos logrado que ellos echen pie atrás sin problema, pero en general uno las lee y dice, toda la razón.	muy buenas correcciones.
EMN3.31	**E: De qué tipo son principalmente esas correcciones**	
EMN3.32	Ge: De todo, hay desde correcciones de redacción que hacen confusa la lectura del párrafo por ejemplo hasta correcciones de contenido, de sesgo que les importa mucho y tienen toda la razón, les tiene que importar mucho, como uno los sesgos los tiene grabados a la vena sobretodo en un país como el nuestro, muchas veces uno lanza sesgos que no se da cuenta o redacta de tal manera que puede ser interpretado como un sesgo y uno al redactar no se da cuenta... yo anecdóticamente me acuerdo de un texto de 8º básico que nosotros habíamos redactado de tal manera, no me acuerdo exactamente lo que decía pero se entendía que en la novena región había mayor cantidad de pobreza porque habían mapuches, o sea finalmente era la alta concentración de población mapuche la que era responsable de que en esa región hubiera pobreza, obviamente ninguno de los autores quiso decir eso, pero eso era lo que se leía, y eso lo detecto el ministerio... si hay correcciones con las que a uno le da rabia pero que tiene que ver con el asunto de la DIFROL porque a parte de corregir el ministerio, todos los textos deben pasar por la DIFROL que es la Dirección de Fronteras y Límites, eso es una división de las fuerzas armadas... y la DRIFOL debiera preocuparse de que los mapas correspondan a las demarcaciones oficiales de fronteras y límites, sin embargo la DIFROL muchas veces interviene en el contenido del texto y eso	El MINEDUC corrige no sólo contenidos sino que también los sesgos de la redacción. El MINEDUC se preocupa de la objetividad de los textos. La autora esta en contra de las correcciones que realiza un organismo externo a la educación.

	si que es molesto	
EMN3.33	**E: Pueden hacer ese tipo de correcciones**	
EMN3.34	Ge: O sea, se les ha dado la autoridad para que lo hagan, o sea, nosotros nos hicieron cambiar un texto no el que ustedes están investigando sino que uno de 8º básico, porque no estaba suficientemente tratado el combate naval de Iquique, porque no estaba descrito.	La autora esta en contra del rol impositivo de las fuerzas armadas, en cuanto a la formación de conciencia nacional.
EMN3.35	**E: Algo como eso podría pasar en segundo medio**	
EMN3.36	Ge: Absolutamente y a nosotros en realidad para los objetivos del texto no nos interesa describir el combate naval de Iquique y tuvimos... y lo solucionamos poniendo un recuadro que nos obligo a contraer otra parte del texto... esa corrección es a mi lo que más problema me causa, las del ministerio no.	La autora esta en contra del rol impositivo de las fuerzas armadas, en cuanto a la formación de conciencia nacional.
EMN3.37	**E: Esas correcciones le molestan principalmente porque es gente no especializada en la disciplina**	
EMN3.38	Ge: Me molesta por dos razones, primero porque es gente no especializada en la didáctica de la disciplina, y segundo porque me parece que son residuos del autoritarismo de las fuerzas armadas.	La autora esta en contra de la intervención en el texto de estudio, por parte de gente no especializada.
EMN3.39	**E: Hubo tensiones con editores o gente del ministerio durante la producción del texto**	
EMN3.40	Ge: Entre los autores nunca porque los autores somos un amor, pero con los editores siempre hay, porque los editores están presionados por los tiempos, los tiempos de los editores son distintos a los tiempos de los autores, entonces la principal tensión que se produce con los editores es que ellos están persiguiéndote que uno les entregue texto rápido y uno no esta en condiciones de entregárselo en los tiempos que ellos requerirían, entonces la principal dificultad con los autores es de	La editorial pone plazos muy rígidos en la entrega del texto.

	plazo más que de calidad, a mi me tocó trabajar con excelente equipo, los tres te podría decir tenemos redacción de buena calidad, y un trabajo de buena calidad en términos de contenidos, por lo tanto por ahí no iban los problemas, entre los autores podía haber un punto de vista diferente y se discutía ahí y se acababa el tema... ahora con la editorial más macro si, cuando nos obligaba la editorial a cambiar estructuras de actividades, estructuras de unidades, eso si, pero a la larga yo las agradecí aunque no en ese momento, pero a la larga porque cuando yo me fui a trabajar a otras editoriales me di cuenta que había perdido un montón.	La editorial influía en el cambio de estructuras de las actividades del texto.
EMN3.41	**E: Los cambios que hacía la editorial respondían a enfoques didácticos distintos o a una experiencia mayor.**	
EMN3.42	Ge: No, respondían a una experiencia mayor, esto se refiere a que el editor de la editorial tenía postura didáctica nosotros no, digámoslo así, él tiene una postura clara de didáctica que se acomodaba mucho a lo que el ministerio estaba solicitando, entonces que les ha ido muy bien además en las licitaciones al editor de Mare Nostrum, entonces sería farsante que yo te dijera que no estaba de acuerdo con su postura didáctica, cuando en realidad no entendía nada lo que me estaba diciendo, me constaba seguirle el ritmo, me sentía muy presionada, entonces ese era un momento bien desagradable y tenso pero visto desde hoy se le agradece.	Los autores no tenían postura didáctica cuando se elaboro el texto.
EMN3.43	**E: En cuanto a los requerimientos curriculares que sustentan el contenido del texto de estudio, cuáles fueron aquellas temáticas que más costó trabajar en el libro**	
EMN3.44	Ge: En todo lo que me tocó a mi,	

	geografía para primero medio es un cacho, porque como el tema es mi región había que inventar un modo de que el texto repartido a nivel regional tratara mi región, y que fuera útil para el niño de Putre, para el niño de Punta Arenas y para el niño de Santiago, entonces había que ver un modo de generar eso, eso por un lado, por otro lado, cosa que vine a descubrir yo con Marcelo Garrido muchos años después era que yo no sabía nada de geografía, yo sabía la geografía que yo aprendí en pregrado y que estaba obsoleta por los años de los años, entonces claro mi desarrollo de contenido era formal, clásico sin ninguna postura epistemológica clara... todas estas cosas yo las vine a descubrir cuando el libro ya iba en su tercera o cuarta edición.	La autora no poseía conocimiento completo de la disciplina que debía trabajar en el texto. La autora no poseía manejo de la disciplina que trabajaba. La autora no poseía intencionalidad geográfica porque no tenía postura geográfica.
EMN3.45	**E: Qué rol cree usted, cumple el libro de texto en el proceso enseñanza aprendizaje**	
EMN3.46	Ge: Yo creo que el texto es fundamental lo cual no significa que yo creo que deba ser fundamental, pero yo creo que desgraciadamente actualmente sigue siendo fundamental, o sea los profesores se basan en el texto para diseñar sus clases lo cual a mi me parece pésimo, me parece muy mal que los profesores se basen en el texto para diseñar sus clases y planificaciones pero así sucede, entonces la responsabilidad nuestra como autores, es enorme porque nosotros sabemos que muchas veces lo que nosotros estamos escribiendo se va a transformar en una suerte de catecismo para nuestros docentes así que en ese sentido, el rol es fundamental... aunque el texto debiera ser un material de apoyo, un material que debiera ser buscado en determinadas circunstancias, que pudiera ser usado en un orden distinto del cual está ordenado el texto, donde el profesor	La autora conoce el uso que se le da al texto en el aula, pero no comparte ese uso.

	tuviera tal dominio del contenido y pudiera decir esta actividad la voy a hacer, esta actividad no y estos contenidos los voy a tratar en un orden diferente a como vienen en el texto, debiera haber un manejo tal que permitiera que el profesor prescindiera del texto en muchas ocasiones o lo usara con una mayor libertad, con mayor propiedad, con una mayor apropiación, por eso que es tan fundamental hoy en día cosa que es peligrosísima, imagínate lo peligrosísimo que es cuando yo te estoy diciendo, yo vine a descubrir a los años después que el texto de geografía era un espanto, o sea, no era tan bueno como debiera porque tenía muchos más errores y mas pifias de las que yo creía que tenía.	La autora reafirma su falta de preparación en la disciplina geográfica.
EMN3.47	**E: Cuáles son los mayores aportes que el libro hace al proceso de enseñanza aprendizaje**	
EMN3.48	Ge: Te refieres a cualquier texto en general o a ese texto en particular, porque aquí esa pregunta es distinta para las dos cosas... ese texto en particular yo creo que ha sido un aporte enorme porque ese texto tiene una postura metodológica, una forma de trabajo en aula que no sólo se insinúa sino que de alguna manera la fuerza y eso ha sido un gran aporte para los profesores de la especialidad sobre todo en los momentos en que nadie sabía por donde asir el programa, entonces creo que el aporte didáctico de ese texto de primero medio ha sido enorme y para los demás textos en la medida en que el texto tenga una buena propuesta metodológica siempre va a ser un aporte para el profesor y para los estudiantes, ahora cuando el texto es un texto formal, tradicional que no sale de los cánones ya establecidos por el siglo de los siglos lo que pasa con las grandes editoriales de gran tradición no es ningún aporte.	El texto suple las carencias de los profesores, por los obliga a realizar buenas clases.

EMN3.49	**E: Qué sujetos se ven mayormente beneficiados con el rol que el texto cumple en el proceso educativo.**	
EMN3.50	Ge: Los estudiantes, o sea debieran ser los estudiantes y yo creo que lo son, ahora el profesor se debe ver beneficiado porque desgraciadamente el texto se transforma en una suerte de Biblia que les evita revisar las planificaciones, revisar sus propios planes y programas, o sea, cuando el profesor es un profesor que no es un buen profesional se va a basar en el texto o va a utilizar el texto como base para desarrollar sus clases, cosa que no es lo que nosotros pretendemos, pero el texto debiera ser un aporte importante para los estudiantes, y yo creo que lo es independientemente de que además le sirva al profesor para sacar la vuelta	El texto beneficia a los estudiantes directamente. El texto beneficia a los profesores indirectamente.
EMN3.51	**E: Qué elementos esenciales debe incluir el libro de texto, para conformarse como medio didáctico al servicio del aprendizaje.**	
EMN3.52	Ge: Abordar los puntos sustanciales del marco curricular, tener una propuesta didáctica o sea que ese tratamiento no sea un tratamiento azaroso del libro, que haya un modelo didáctico, una propuesta didáctica que se traduzca en un modelo didáctico, yo creo que esos son los dos elementos sustanciales, y obviamente que haya una amplitud de criterios y una libertad para desarrollar los contenidos sin presiones ni restricciones, sobre todo un texto como el nuestro que tiende a ser más complicado	El texto debe incluir los requerimientos del MINEDUC, es decir, basarse en el marco curricular. El debe incluir el modelo didáctico que propone la editorial. El texto no debe ser censurado.
EMN3.53	**E: Cuál es el modelo didáctico que usted presenta en el texto**	
EMN3.54	Ge: Nosotros de que empezamos a escribir textos, hemos intentado ir trabajando de acuerdo a los hilos conductores que se desprenden de la teoría constructivista, cosa que yo creo que con el tiempo hemos ido logrando de	La autora posee una postura pedagógica constructivista.

	forma personal, y yo con distintos equipos y que se tiene que seguir perfeccionando, no es un trabajo acabado, jamás va a ser un trabajo acabado, ahora con respecto a que exista la libertad y que no existan restricciones con lo que uno va a escribir o no escribir yo les puedo contar que cuando yo forme parte del primer equipo con el que me tocó Esch ibir el texto el año 95´ a nosotros se nos prohibió el uso de ciertos conceptos, por ejemplo golpe de estado no se podía escribir en los textos, de hecho nosotros fuimos el primer equipo de ciencias sociales que escribió el concepto golpe de estado en un texto de estudio chileno, esto fue con un texto de Santillana, fue una discusión enorme en la editorial porque la editorial encontraba que eso nos iba a disminuir la venta en los colegios privados que era una postura complicada, que podíamos tener críticas importantes, entonces nosotros tuvimos que hacer toda una discusión de la diferencia técnica entre un pronunciamiento militar y un golpe de estado y finalmente ganamos y pudimos tener golpe de estado, estaba prohibido el concepto, ni siquiera estamos hablando de la tendencia con que tu fueras a tratar el tema después sino que sólo del concepto, y así ha habido otros ejemplos, después ya en Mare Nostrum era distinto, ahí había una libertad mayor el único llamado de atención que me han hecho alguna vez en Mare Nostrum fue en un libro de 6º básico que fue licitado por el estado y que era un llamado de atención razonable, fue que al nombrar a los presidentes de la república yo tome una decisión personal apoyada por el equipo... yo decidí darle un tratamiento a todos los presidentes de la república de “don fulano de tal” o sea un tratamiento de distinción, entonces don Arturo Alessandri presidente de la	La Editorial Santillana se preocupa más de las ventas del texto, que del tratamiento de los contenidos. La Editorial Mare Nostrum evita los

	república, Don Gabriel González Videla, Don Eduardo Frei Montalva, Don Salvador Allende Gossen presidente de la república y cuando llegamos a la parte de... cuando había que poner al general Pinochet, yo puse general Pinochet, entonces me llamaron y me dijeron o son todos “dones” o se les saca a todos... se los saco a todos dije yo, entonces esto era un sesgo y yo reconozco que esto es un sesgo intencionado o sea, que la historia lo olvide, esa era la verdad, que sea olvidado por la historia, que sea sacado por la historia y el español que era el director de la editorial en ese tiempo me dijo que no podía ser y en realidad era un infantilismo de mi parte... lo que quiero decir es que esta anécdota no es sustancial, la de Santillana era sustancial.	sesgos de la autora.
EMN3.55	**E: Esas discusiones de tratar o no tratar un concepto eran siempre desde la editorial**	
EMN3.56	Ge: Desde la editorial, no eran del ministerio, yo ceo que es porque con los equipos que he trabajado siempre hemos sido muy cuidadosos... en Santillana era por razones comerciales básicamente y no ideológicas, o sea el susto era que el texto no se venda, ellos no licitaban para el estado así que les daba lo mismo, el temor era que no se vendiera el texto. Yo he tenido sólo una discusión significativa por un asunto de concepto con el ministerio que la ganamos sin ningún problema que era en un texto de 8º en donde nosotros introducimos a una unidad sobre la pobreza con la canción “Luchín” de Víctor Jara y nos dijeron que ese concepto de pobreza que estaba descrito en la canción correspondía a una visión de pobreza de los años 70´ que no correspondía a la pobreza de ahora, y nosotros discutimos que la única diferencia era que actualmente la pelota	La autora recalca las razones comerciales que sustentan las intervenciones de la editorial Santillana.

	era de plástico y que en todo lo demás la pobreza era exactamente la misma y la canción se puso, está puesta en el texto, ha sido la única discusión de carácter ideológico pero más bien era técnica no se si me entienden, no era que me dijeran: no trate la pobreza	
EMN3.57	**E: Cuáles son las principales carencias que presenta el libro de texto**	
EMN3.58	Ge: Un montón, porque un libro de texto no sirve para todo, no es la panacea para hacer una clase ni para diseñar una clase ni para hacer la enseñanza de una clase , si fuera así nosotros no tendríamos para que tener profes, le entregaríamos a cada estudiante un libro en marzo y se lo recogeríamos en diciembre junto con la prueba, pero el libro de texto no sirve para todo, hay que si están ahí y hay otras que no están ahí y no tiene por que estar, la estructura didáctica de la clase no tiene porque estar en el texto, el enfoque con que el profesor trabaja, el compromiso con que el profesor trabaja me refiero a su compromiso de postura, la postura epistemológica en cuanto a lo didáctico, en cuanto al tratamiento de las disciplinas no tiene porque estar en el texto. Son carencias de las cuales el texto tiene que carecer, o sea puede carecer no tiene porque estar ahí.	El texto no tiene carencias porque lo que falta es intencionado.
EMN3.59	**E: Y específicamente el texto de 1º medio**	
EMN3.60	Ge: El libro de 1º medio para mi gusto, es un libro que tiene muchas carencias, fue uno de los primeros libros que se hizo para la reforma, entonces si, como fue uno de los primeros libros que se hizo para la reforma tal vez si esos mismos autores nos reuniéramos hoy día a hacer ese texto, lo haríamos de otra manera, por ejemplo, creo que abarca muchos contenidos... creo que hay una excesiva cantidad de actividades, o sea el profesor	El texto no posee jerarquización de contenidos ni de

	necesitaría aproximadamente de unos dos años y medio para poder hacerlas, no hay énfasis en aquellas que son fundamentales, no hay énfasis en los contenidos que son fundamentales para dar cuenta del marco curricular, hay un exceso de contenidos también, en fin... hace mucho tiempo que yo no veo el texto, como le decía anoche a la Nataly, yo no he trabajado nunca con él tampoco, he conversado con muchos profesores que han trabajado con el y me han dicho que les costo mucho aprender a usarlo, pero si creo que si lo hiciéramos hoy día de nuevo lo haríamos, muy de otra forma, hubiera sido más sencillo probablemente, para que los alumnos trabajen con él de manera más autónoma además	actividades. El texto es demasiado complejo para que los estudiantes trabajen solos.
EMN3.61	**E: Es el libro de texto un aporte a las carencias y a los nuevos desafíos de la educación chilena.**	
EMN3.62	Ge: Si, creo que si, un texto bien hecho debería ser un aporte a todo lo que el estado se esta esforzando por llevar a cabo, en ese sentido encuentro que es importante el esfuerzo que el estado esta haciendo por entregar textos a los estudiantes.	Los textos no son todos un aporte a la educación. El texto esta dirigido a los estudiantes.
EMN3.63	**E: Según su criterio, porque las ciencias sociales son o deben ser parte del currículo nacional**	
EMN3.64	Ge: Creo que las ciencias sociales son parte importante en la formación personal de cualquier ser humano porque son... nosotros desde que somos seres humanos vivimos en sociedad debiéramos tener la mayor cantidad de elementos posibles que nos permitiera facilitar que esa vida en sociedad fuera armónica, comprometida, con un sentido de pertenencia , con un sentido de responsabilidad, y eso creo es un aporte fundamental que puede hacer las ciencias sociales como asignatura de estudio en la	Las ciencias sociales entregan elementos que permiten mejorar la vida en sociedad.

	enseñanza básica y medio y de ahí muchas otras cosas, pero eso lo principal.	
EMN3.65	**E: Cuál es su opinión general sobre la organización de los contenidos de ciencias sociales en el currículo nacional.**	
EMN3.66	Ge: Mala, yo creo que hay... los contenidos están mal organizados para los efectos de ser aplicados en niños y adolescentes... que se encuentran en estado de desarrollo, la mayor parte de contenidos no están pensamos por ejemplo de acuerdo al nivel evolutivo, de desarrollo me refiero que tienen los alumnos, hay casos que son paradigmáticos, por ejemplo el programa de 6º básico tiene toda la historia de Chile completa e historia de Chile tiene conceptos abstractos y complejos como nacionalidad, soberanía, poder... al margen del acontecimiento, del devenir, los proceso, los procesos también son procesos complejos, estamos hablando de historia de Chile desde la independencia hasta la señora Bachelet entonces de verdad ese programa es un programa que no esta al alcance de un niño de 6º básico, de un niño de 11 años, podría estar en los aspectos más concretos pero en los aspectos abstractos, por ejemplo que un niño entienda cuál es la diferencia entre el parlamentarismo inglés y el parlamentarismo chileno en 6º básico es muy complicado o cuál es la diferencia entre la soberanía del estado de Chile independiente con la soberanía ejercida por el imperio español, son muchos conceptos complicados, el sólo concepto de estado es muy complicado para ellos, eso no significa que no se pueda enseñar, significa que es muy complicado enseñarlo, muy complicado y de bajo logro... ese es un problema, que los programas no están adecuados a los	El programa de estudio de segundo medio aborda demasiados contenidos.

	distintos estados de desarrollo. El segundo problema es que son muchas veces muy extensos, aparentemente el criterio fue ir de lo particular y lo cercano a lo general y lejano, entonces se acumularon los contenidos propios de Chile en los niveles mas bajos de la enseñanza y se fue creciendo hacia los conceptos más lejanos y amplios en los niveles más altos de la enseñanza media, y de la enseñanza básica, porque haber empezamos con Chile en quinto para llegar al mundo y la actualidad en 8º , lo mismo hacemos en enseñanza media, empezamos con mi región para llegar al mundo y la actualidad en 4º medio, eso probablemente derivado de un dictado de la teoría constructivista, pero eso yo creo que se hizo de manera mecánica, sin tener en cuenta por ejemplo el tema evolutivo de los alumnos, si bien es cierto un niño de 6º básico le cuesta mucho entender los conceptos indispensables de ser comprendido para tener una buena formación en historia de Chile, una formación sólida a lo mejor si sería mucho más fácil para él entender historia universal, cuestiones como las antiguas culturas de la humanidad, los pueblos primitivos, esta mucho más cercano a su interés, yo creo que eso se tomo poco en cuenta, y el otro problema que como se trato de hacer eso, entonces se concentró todo lo que correspondía a Chile en un sólo programa por ejemplo, para dejarlo en 5º y 6º básico, entonces 6º básico tenemos, toda la historia de Chile desde la independencia hasta la actualidad, toda la geografía de Chile tanto regional como general y económica una unidad de economía completa, o sea, los profesores aunque se pongan flecos no les va alcanzar el tiempo para hacer eso, no hay como hacerlo... en 5º básico el problema	Los programas de estudio no se adecuan a las capacidades cognitivas de los estudiantes en sus distintas etapas de desarrollo.

	es el mismo, entonces que va pasando históricamente: los profesores desde que entró la reforma, los profesores de 5º básico no alcanzan a ver la colonia, la dejan para 6º, los de 6º tienen que empezar viendo la colonia, como el programa ya es extenso sin colonia finalmente se saltan las unidades de geografía y de economía a la cola del programa esas mueren no son rescatadas en ninguna parte, lo cual es trágico porque geografía de Chile no hay en ninguna otra parte que no sea en primero medio que sabemos que es mi región por lo tanto si existe el río Pulo no lo sabrá jamás, no tendrían porque saberlo, o podrían pasar toda su enseñanza sin saberlo, no hay geografía de Chile más que la que está en 6º año y que se salta y si ustedes hicieran esa investigación se darían cuanta que la mayoría de los profesores la saltan, y después no hay otra, entonces son.. estas dos son a mi gusto las dos caídas el no tomar en cuenta los estadios de desarrollo ni los intereses de los niños, y el acumular por esta misma razón programas extremadamente intensos y extensos en algunos años de la enseñanza básica.	El currículo no esta acorde a la realidad chilena ni al desarrollo escolar de los estudiantes.
EMN3.67	**E: Por qué es necesaria la existencia de un libro de texto de Historia y Ciencias Sociales**	
EMN3.68	Ge: Yo creo que siempre han sido necesario el libro de historia como una herramienta de apoyo, porque al ser una disciplina que requiere mucho desarrollo conceptual al tener un texto escrito ayuda a que los niños no pasen la mayor parte de la clase tomando nota, sino que puedan ejercitar, puedan hacer actividades que les permitan desarrollar soltura, pensamientos y no estar todo el rato escribiendo conceptos, el texto debería ser un apoyo en ese sentido, ahora en la actual realidad en que los	El texto debe apoyar tanto lo procedimental como lo conceptual. La enseñanza de la historia requiere de mucho desarrollo conceptual.

	programas tienen el nivel de concentración de contenidos que estábamos conversando recién con mayor razón, ahora estamos hablando sobre la emergencia, pero el texto de estudio tiene una razón de ser que es la anterior que yo señalaba, idealmente si uno pudiera tener a sus estudiantes haciendo ejercicios de simulación de vida ciudadana, ejercicios de simulación de empatía... un montón de cosas en vez de hacerlos escribir conceptos en sus cuadernos, el texto podría ser un gran apoyo.	La autora se sustenta en el modelo didáctico crítico.
EMN3.69	**E: Qué saberes son esenciales para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.**	
EMN3.70	Ge: O sea, depende del nivel en que estemos hablando pero en general estamos hablando de habilidades de ubicación espacial, temporal, habilidades básicas de diferenciación, de clasificación, de comprensión lectora, son las habilidades básicas del aprendizaje y en el caso específico de nuestra área, yo diría que las esenciales son las de ubicación temporal y espacial y ahí todas las demás derivan un poco de ahí, entender la multicausalidad va a ser posible en la medida en que efectivamente los chicos sean capaces de tener una cierta ubicación espacial en términos por ejemplo de la simultaneidad, saber cuando una cosa es simultánea con otra, y no que todas las cosas que uno enseña en la clase son lineales o sea que suceden en forma continua una después de la otra ¿no? Eso no es que no haya pasado antes, lo mencionamos antes, pero para el niño es que pasó antes entonces si ellos no tienen un buen desarrollo de las habilidades de ubicación temporales espaciales es muy difícil de instalar todas las habilidades que las ciencias sociales	La autora hace referencia a las nociones básicas espaciotemporales que sustentan los contenidos de las ciencias sociales.

	podrían ir instalando sobre ellas, si un alumno por ejemplo no entiende lo que es la diferencia entre secuencial y simultáneo, no va a entender causalidad, y así sucesivamente, no se va a poder montar una habilidad más compleja sobre otra.	
EMN3.71	**E: Entonces, cuál sería el saber fundamental que debería tener el texto**	
EMN3.72	Ge: Depende del año, pero si estamos hablando de los textos de básica, deberían darle como caja a la ubicación temporal, a la ubicación espacial.	
EMN3.73	**E: Y en el texto de primero medio**	
EMN3.74	Ge: Deberían darse por pasados, deberían darse por sabidos, deberían agregarse aparte de la ubicación temporal y espacial algunas habilidades referentes a las ciencias sociales de las cuales la multicausalidad yo destaco como la más importante	La autora considera que hay habilidades que deben desarrollarse en enseñanza básica.
EMN3.75	**E: Y eso está en el texto de primero medio**	
EMN3.76	Ge: Si… aunque no como nosotros hubiésemos querido… también la geografía entendida como una cuestión multirelacional y multicausal, no como una cuestión meramente descriptiva de situaciones inconexas.	El texto posee una visión interrelacional de la geografía
EMN3.77	**E: Es el libro de texto un medio al servicio de la enseñanza de las ciencias sociales**	
EMN3.78	Ge: Si, por lo que ya hemos conversado	
EMN3.79	**E: Quiénes son los estudiantes que usted cree reciben y trabajan con el libro de texto.**	
EMN3.80	Ge: Yo creo que en general lo están recibiendo los niños de las escuelas públicas y subvencionadas, yo tenía mis dudas… no sabía si iban a parar en algún	El texto esta dirigido a los estudiantes.

	closet del ministerio, no… preferentemente están llegando, el texto esta siendo bastante ocupado creo que el ministerio ha hecho un trabajo serio en ese sentido… con muchas carencias, con muchas falencias todavía se pierden textos en las carreteras pero ha sido un aporte importante del ministerio, esta llegando a lugares que no llegaba y ahí yo me sacaría el sombrero la decir que ha sido un esfuerzo no solamente en la calidad, sino que en el trabajo de hacerse cargo del texto, de corregirlo, de depurarlo, de entregar un texto con el cual el ministerio, es decir, el estado de Chile esta avalando, sino que también en términos de las nuevas conversiones de dinero que hay aquí… el texto es, lo que pasa es que el ministerio tiene buen marketin de las cosas que hace pero en realidad es un buen trabajo, yo he tenido el gusto de conocerlo porque me ha tocado trabajar en el tema o si no te habría dicho el ministerio no hace nada pero en realidad si, y hace harto.	
EMN3.81	**E: Para qué profesores esta pensado el libro de texto.**	
EMN3.82	Ge: Mira, la editorial lo piensa para los profesores de colegios privados los que son... los que en realidad hacen que sus estudiantes compren textos, pero cuando el texto se licita, el estado lo licita, en este caso el estado, el estado lo esta pensando para los profesores y alumnos que no tiene 15.000 pesos para comprar un texto, entonces es bien distinto	Los textos son distintos. Dependiendo de si responden al mercado privado o licitado.
EMN3.83	**E: Pero entonces qué debería tener un profesor qué ocupa un texto, cómo debería trabajarlo**	
EMN3.84	Ge: Como lo dije en una de las preguntas del principio, teniendo él clara su intención de clase, su postura metodológica, después de eso, ve como el texto le es funcional para esas cosas… no	El Profesor debe tener claridad metodológica para que el texto le sirva

	pescar el texto y ocuparlo como Biblia… por ejemplo, me ha tocado trabajar con mi texto y yo podría decir, bueno lo escribi yo, por lo tanto yo estoy perfectamente de acuerdo con todo lo que esta aquí, pero no porque simplemente lo que esta ahí es un apoyo de mi clase, que en alguna oportunidad puede servir como material de lectura de los alumnos o material de ejercitación y otras veces no, yo agrego o haré otra cosa diferente a lo que el texto dice realizare una unidad o un par de unidades en la cual yo no me apoye en el texto, o que me apoye en el texto en cuanto al desarrollo conceptual pero que las actividades que yo aplique sean otras	de apoyo.
EMN3.85	**E: Existe alguna noción específica que debiera ser tratada en primero medio**	
EMN3.86	Ge: Varias, yo hace mil años que no hago clases en primero medio, y hace mil años que participe en ese texto así que no lo tengo muy claro en este momento, pero por ejemplo en geografía el concepto de región, tiene que haber una noción de lo que es país, de lo que es región, de cuál es el significado que aquí en Chile se le da al concepto de región, desde el punto de vista administrativo, también de las múltiples miradas con las cuáles conformamos una visión de región, eso para ir al tema región o mi región, pero también está tratado el tema del derecho, también esta tratado desde la perspectiva de la formación ciudadana… yo no se si esta tratado desde esa perspectiva por los profesores o esta siendo tratado desde la clásica enseñanza de la educación cívica.	La autora rescata las categorías de análisis de la geografía. La autora rescata la visión multidisciplinaria.
EMN3.87	**E: En la educación de las ciencias sociales que relación debería desarrollarse entre el profesor, el estudiante y el libro de texto.**	
EMN3.88	Ge: Desgraciadamente todavía existe mucho la relación niños saquen el libro, ábranlo en tal página y lean hasta tal otra	

	y contesten las preguntas de la página tal, esa era la relación clásica entre el profesor, el estudiante y el texto, hoy día esa relación debería estar totalmente obsoleta, el profesor debiera hacer su clase y determinar en qué momentos requiere usar el libro como apoyo y qué aspectos o qué partes del libro va a usar como apoyo en cada una de sus clases y está claro que en muchas clases va a ocupar el texto u otros materiales de apoyo. El texto es un material de apoyo, uno de muchos que el profesor debiera tener a su disposición	El texto es un material de apoyo al docente.
EMN3.89	**E: En este sentido, el texto ayuda a generar este tipo de relaciones**	
EMN3.90	Ge: Ese texto de primero medio en particular si, yo creo que es uno de los grandes aportes yo creo que esa es la gran dificultad que tenían los profesores en un comienzo para utilizar el texto, cómo lo hacemos porque era muy raro, traía demasiadas actividades, entonces había que determinar cuantas hacíamos, las hago todas y si las hacían todas llegaban a la mitad del año y recién iban en la segunda unidad, porque este texto no propone un tratamiento lineal contenido, actividades, contenido, actividades, no, entonces claro ha sido un aporte y le ha ido cambiando el switsh a los profesores de primero medio por lo menos, no tengo más informaciones, yo ya no hago clases en enseñanza media y el texto ya tiene un montón de años, desde el año 2000 si es que mal no lo recuerdo. Ahora aparentemente el texto, sigue siendo un texto muy delgado porque de hecho a ganado tres o cuatro licitaciones del estado con sus correspondientes correcciones entre medio digamos y ninguna otra editorial a logrado publicar un texto que haya tenido este impacto.	El texto de 1º medio posee demasiadas actividades más de las que se pueden hacer durante el semestre. El profesor esta obligado a tomar decisiones, en función de las actividades que va a usar en el transcurso del año.

FICHA DE TRABAJO Muestra N º EMN5

1-Antecedentes Generales

a-Nombre: Gloria Páez

b- Título: Profesora de castellano, Licenciada en letras

c- Especializaciones: Magíster en Lingüística

d- Años de experiencia en la producción de textos: como autora 10 años, como editora 6 años.

2-Antecedentes de Investigación

a-Fecha: 05- 11-2007 Hora:11:00 hrs.

b- Observaciones:
Editora de Mare Nostrum

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	G

b-Texto

N°	Entrevista	Conceptos y/o categorías
EMN5.1	**E: Editoriales en que ha trabajado.**	
EMN5.2	G: Mare Nostrum, perdón hoy día MN editorial	
EMN5.3	**E: Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera más potente su formación profesional.**	
EMN5.4	G: De la formación universitaria yo creo que fundamentalmente la práctica en terreno, bueno hay cursos de perfeccionamiento postítulos, diplomados, pero yo creo que la edición es un oficio que se aprende haciendo libros	
	II.- Producción del texto:	
EMN5.5	**E: Cómo se organiza la elaboración del texto**	
EMN5.6	G: El proceso , es un proceso largo que tiene varias etapas, hay una primera etapa que es la configuración del proyecto, te voy a decir como trabajamos aquí en la editorial no necesariamente todas las editoriales trabajan de la misma manera, nosotros primero configuramos un proyecto, tomamos el marco curricular, el programa y armamos una estructura del libro, organizamos qué unidades va a tener el libro, qué estructura va a tener cada una de las	Los criterios que organizan el texto se centran en el marco curricular y el programa de estudios.

	unidades, si va a ser la misma estructura en todas y que responden a una orientación didáctica, luego armamos una malla curricular del texto, es decir, unidades, estructuraciones y completamos esta malla en términos de contenidos preocupándonos que se responda al marco curricular y a la orientación del ministerio de educación y luego se forma un equipo de autores o varios equipos de autores a veces y se les invita a desarrollar una unidad de prueba, de muestra de este proyecto que ha sido creado en la editorial, una vez que los autores arman y escriben estas unidades, nosotros en la editorial las evaluamos y decidimos con que equipo de autores trabajar, y en ese momento ya empieza la elaboración del texto propiamente tal, los autores comienzan a trabajar en sus casas, nosotros aquí en la editorial recibimos el material de las unidades, de a poco, no el libro completo y vamos revisando cada una de estas unidades y orientando a los autores en los cambios que les tienen que hacer, en las correcciones, una de las cosas más difíciles, si han logrado apropiarse de las estructuras creadas aquí en la editorial porque normalmente los autores, se lanzan a escribir y les cuesta mucho entender que el texto tiene una estructura que es didáctica, por darles un ejemplo, si hay una sección de técnicas en vez de escribirte una técnica, te hacen una descripción de una técnica, pero no te muestran procedimentalmente la aplicación de esa técnica que ellos están escribiendo, entonces bueno, hacemos todas las correcciones, se las devolvemos, me las vuelven a	La editorial realiza un proceso de selección de autores, los cuales deben cumplir con el proyecto de la editorial. Los autores deben adecuarse a la propuesta de la editorial.

	enviar y empieza un proceso que va y viene varias veces, nosotros muchas veces intervenimos las unidades, se las devolvemos , revisa lo que hicimos nosotros, estas de acuerdo, qué propones tú, ese proceso es largo, hasta que finalmente llegan las unidades aquí a la editorial definitivamente y comienza el proceso de edición y en ese proceso de edición el editor tiene que corregir, corregir, describir, reasignar, muchas veces se cambian estructuras en esa nueva etapa, se afina, nos damos cuenta de problemas que tiene la estructura y todo eso, lo corrige la editora y cuando termina el proceso de edición, ya pasa al proceso de diagramación, esta unidad editada que no es igual a la original pasa al equipo de diagramación y este equipo de diagramación, inventa un diseño, que es discutido, comentado con el editor y los autores, se afina también en ese proceso el diseño y finalmente empieza la diagramación del libro, hasta que sale la primera prueba, corrección de la primera prueba, segunda prueba, corrección de la segunda prueba, donde interviene el autor y finalmente tercera prueba, donde el libro ya se termina… eso como de forma general y muy sintética.	
EMN5.7	**E: Según qué criterios se realiza dicha elaboración**	
EMN5.8	G: El proyecto, es un proyecto de la editorial, de MN editorial y nosotros lo que hacemos es buscar a los autores que quieran trabajar con este proyecto de la editorial, obviamente ellos hacen su aporte porque es un trabajo en equipo, pero el principio que hay detrás del libro, es un proyecto de la	La editorial posee una postura definida y los auotres deben estar de acuerdo con dicha postura.

	editorial … son principios que dan cuenta de la línea editorial, cada editorial tiene su linea, tienen cierta posición respecto del tema pedagógico, del enfoque de la enseñanza de la historia en este caso, entonces obviamente cuando tu tienes una línea editorial sobre todo en cosas tan delicadas como la historia necesitas un equipo de autores que vaya en concordancia con esa línea, tiene que tener la misma línea de la empresa, para darles un ejemplo, a nosotros a en el área de historia, nos interesa que los alumnos se apropien de una serie de conceptos globales sobre el área de historia, historia y las ciencias sociales digamos, nos interesa el aprendizaje memorístico, no nos interesa el aprendizaje de las fechas, los acontecimientos, de los hechos históricos, lo que nos interesa es que se apropien de una serie de conceptos que son muy macros y que esos conceptos le permitan a él enfrentarse con contenidos de historia a lo largo de su vida, por ejemplo entender nociones del proceso histórico, el cambio y permanencia como cosas muy sustanciales, entonces eso finalmente en los libros en qué se traduce, en que nosotros no somos tratados de historia, no nos interesa hacer tratados de historia, nos interesa el libro que enfoque la historia por ejemplo a través de ejes, que se yo, que el alumno que enfrenta la historia viendo el eje político, el eje económico, el eje social y que a través de esos ejes que se presentan más o menos de manera sintética él pueda entrar a profundizar aquellos temas que les interesan o que el profesor escoja profundizar en algunos temas	La editorial releva los procesos históricos desde las categorías de análisis.

	en la sala de clases, entonces ese es un enfoque muy distinto al que tiene otras editoriales, el nivel de profundidad que finalmente se logra en los contenidos es mucho mayor porque se trabaja con documentos históricos, con fuentes primarias que en otras editoriales no necesariamente ocurre o si se trabaja, se trabaja de una forma más superficial, porque el contenido de alguna manera se les está entregando nosotros entregamos el contenido pero con mucha cuatela, dejándolos a ellos en un rol más activos como alumnos, entonces ese enfoque viene desde la editorial y son los autores los que se suben a ese carro y por lo tanto no cualquier autor nos sirve o sea, necesitamos autores que sigan esa línea por ejemplo en el caso de enseñanza media que está dirigido por Pedro Milos, bueno Pedro Milos sigue ese enfoque, entonces es un enfoque de él, entonces nosotros lo invitamos a participar en la editorial y es un enfoque que a él le interesa que justamente está en concordancia con sus postulados en el tema de la enseñanza de la historia	
EMN5.9	**E: Cuáles fueron las principales limitantes que se presentaron en la elaboración del texto.**	
EMN5.10	G: En cuanto a tensiones ideológicas no, ninguna. Hay tensiones que se producen porque obviamente la editorial tiene que tratar de llegar a la mayor cantidad de colegios entonces no todos los colegios tiene la misma ideología y cuando los autores se ponen a escribir libros , se les produce una cosa que es bastante curiosa si tienen una determinada línea por ejemplo política o alguna postura	La editorial posee una postura que los autores comparten, pero que tienden a atenuar en la narración, aunque la editorial desea que están sean explícitas.

	política, en este caso hay una postura muy clara del equipo de autores y claro ellos trataban de alguna manera moderarse, no moverse a una posición muy explícita que no fuera muy explicita su propia posición política, trataban de controlarse y eso fue entre comillas gracioso porque mucha gente pensaba que el equipo de autores era un equipo de centro, cuando era un equipo de izquierda… pero son decisiones que hay que tomar que son muy delicadas existiendo un gobierno en este caso la concertación, que en los libros de historia que son licitados por el gobierno además aparezcan una postura ideológica muy evidente, lo que no quiere decir que hay que entrar a engañar, entonces lo que nosotros trabajábamos con los autores era cómo hacemos para que estos libros de alguna manera representen a todo el espectro político del país que cualquier persona sienta que aquí esta la historia, la historia punto. Entonces buscamos formas que eran pedagógicas, les voy a dar un ejemplo, en el libro de segundo medio se entraba al tema de la historia de Chile del siglo XX principalmente el gobierno de Allende, el Golpe militar, la dictadura, las unidades delicadas, en la actividad inicial nosotros nos planteamos haber cómo hablamos de esto, cómo hablamos de golpe militar, cómo hablamos de intervención militar, hablamos de… de qué hablamos y finalmente en el texto se trabajó con los nombres, por qué se le nombra de formas distintas y qué implicancias tiene esto, porqué para algunos es pronunciamiento militar y para otros	El texto debe incluir distintas posturas políticas, ideológicas e historiográficas. La editorial posee una línea metodológica que apunta a la identificación de posturas, pero no al posicionamiento en una.

	es golpe militar, entonces que los alumnos reflexionaran sobre el tema, entonces de alguna manera todos estos conceptos se introducían para qué, para que se generara justamente el debate en la sala, entonces aprovechamos una discusión interna y la transformamos en un contenido pedagógico y eso es porque la línea editorial es así, haber no entreguemos el contenido, yo no tengo porque decirle al niño usted tiene que hablar de pronunciamiento militar o de golpe militar, lo que yo tengo que hacer es que ellos piensen, estos son los nombres que se manejan y lo importante es que cuando lea un texto darse cuenta que si la persona usa un concepto identificar que esta persona pertenece a tal línea política y usa este otro pertenece a esta otra línea política. Entonces aprovechamos esos conflictos para generar mecanismos metodológicos	
EMN5.11	**E: Cómo se desarrolla el proceso de revisión y corrección del texto**.	
EMN5.12	G: Es un proceso sumamente complejo en historia, historia yo creo… yo he editado libros de lenguaje, matemática, química, física y yo creo que historia es de las más difíciles, de partida hay un tema justamente con el lenguaje, un poco lo que acababa de decir tanto los autores como los editores deden tener un ojo muy fino de cuándo hablar de Chile, se puede hablar en cualquier unidad, cuando tú estás en la colonia puedes hablar de Chile, en términos estrictos no puedes hablar de Chile, entonces hay que tener un ojo clínico en la revisión y la corrección… nosotros trabajamos primero los autores lo leen y revisan 200 veces y	El MINEDUC realiza una corrección que se centra en identificar imprecisiones conceptuales.

	a la 201 vuelven a encontrar un problema, los editores leen y revisan 200 veces hay toda una corrección de estilo que finalmente en el área de historia no hemos dado cuenta que no se puede hacer con un corrector de estilo, la corrección de estilo queda finalmente acá adentro, en la editorial a cargo de los editores por lo mismo, porque un corrector de estilo te puede corregir datos, que finalmente están cayendo en un error histórico, hay un proceso de revisión además que no solamente es del texto, no es solamente la organización de los contenidos, ni los titulares, están las imágenes, el tema de las imágenes en la historia es lo más delicado que hay, porque por ejemplo, tú puedes colocar en una unidad de civilizaciones por ejemplo, puedes colocar una imagen de un maya y colocas una imagen que es del siglo XIX que esta absolutamente por lo tanto, basada en la visión de un europeo , entonces como imagen a menos de que hagas un trabajo con esa imagen para que los alumnos observen como esta idealizada la imagen del indígena, no al puedes poner, tiene que ser trabajada, entonces hay que tener muchísimo cuidado, yo recuerdo por ejemplo que en una unidad, una ilustración que encargamos de un esclavo en la colonia que estaba con una pala y el ilustrador hizo la pala gris, cuando las palas de la colonia eran de madera, entonces son detalles que el editor tiene que tener un ojo clínico tanto autores como editores en el fondo entre ambos van afinando la mirada para darse cuenta de los problemas que se pueden producir	

EMN5.13	**E: Cuáles fueron las mayores observaciones que realizaron los evaluadores, corresponden a alguna sección particular del texto.**	
EMN5.14	G: Que yo recuerde el informe más potente que recibimos fue el de segundo medio que era un informe que tenía 50 páginas, siempre el ministerio en el área de Historia de Chile es el tema que más le preocupa y obviamente dentro de la historia de Chile hay como dos que son los más delicados, dentro de esos hitos están Balmaceda, la guerra del Pacífico obviamente por al contingencia actual, por supuesto siglo XX, Allende y dictadura militar, gobiernos de concertación, yo te diría que eso, ahora en general los informes de historia en todas las temáticas son muy fuertes, ahora depende también de los evaluadores, hubo un año que claramente incorporaron un evaluador que era especialista en geografía en ese año las correcciones en geografía fueron muy fuertes, depende del equipo de evaluadores, pero son equipos muy buenos , yo creo que la evaluación que se hace a través del ministerio son con una rigurosidad conceptual muy importante, lo que yo siempre me preguntaba es porqué el libro lo elijen si después te llega un informe de 50 páginas, pero claro, lo que pasa es que entran con un nivel de detalle, hilan muy fino, ningún libro, en ningún lugar del mundo recibe este nivel de correcciones que ha llegadoa ahcer el misterio de educación en este país, y eso es conocido en el ambiente editorial incluso opnión de editores de otros paises que les llama la atención, por qué entra tanto el ministerio de educación en los textos y	La s correcciones ministeriales se enfocan en ámbitos conceptuales, ligados sólo a la forma en que se entrega el contenido. Las correcciones ministeriales se hacen más agudas en áreas específicas.

	en historia entra fuerte	
EMN5.15	**E: Por qué crees que son tan agudas esas revisiones**	
EMN5.16	G: Por lo mismo que les decía antes, el área de historia es un área delicada, los libros de historia que están en el mercado como en el área internacional están llenos de errores, pero llenos, llenos, difíciles problemas conceptuales, entonces yo creo que el ministerio se ha apropiado de una función que talvez no le corresponde o sea el ministerio no debiera ser creador de contenido, el ministerio lo que tiene que hacer es fiscalizar que los contenidos sean los más adecuados posibles, pero no entrar ellos a corregir, pero bueno eso es una postura también discutible, finalmente si los niños del país están recibiendo buenos textos de historia esta bien, se entiende que es lo que todos queremos, se entiende que las editoriales lo que queremos es crear libros de historia de la más alta calidad, entonces si esta es la forma de lograrlo, entonces bueno claramente yo creo que aquí el tema es que no es que los autores sean malos, los autores son buenos, las editoriales son buenas, pero el área es un área compleja, entonces darse cuenta de todas estas sutilezas…el contenido histórico, el contenido de las áreas sociales es difícil, no es fácil, entonces requiere de muchos filtros, de mucha revisión…entonces si el ministerio aporta con equipos de revisión y de corrección con gente súper experta, bien.	La editora se preocupa por las sutilezas de la escritura, pero no por el proceso histórico de fondo.
EMN5.17	**E: Tú te asesoras con alguien para dirigir el área de historia.**	
EMN5.18	G: Lo que pasa es que el tema de la edición, como yo les explique antes,	La editora afirma que el oficio de edición se

	es un oficio, uno va aprendiendo, cuando yo partí no sabía ni la mitad de lo que se hoy día de historia, hoy día los autores se ríen conmigo porque yo misma les corrijo mira acá esta mal, acá debieras colocar tal concepto, uno va aprendiendo y te transformas en editor especialista de una determinada área, ahora uno obviamente trabaja con los autores y yo en eso confío plenamente en mis autores, el equipo de autores de Pedro Milos es un equipo de la más alta calidad, excelencia absoluta, entonces muchas de las correcciones que se hacen del ministerio, son cuestionadas por nosotros, nosotros cuando entregamos las correcciones , tenemos que mandar las maquetas con un informe y muchas de esas correcciones no se hacen y se justifican, y empieza un debate con la gente del ministerio, un debate histórico de cómo se interpreta la historia, como se analiza, como se enseña, entonces no todas las correcciones son hechas, además hay otro nivel de correcciones, por ejemplo, en el tema limítrofe tenemos que presentar la maqueta a DIFROL, la dirección de fronteras y limites del estado, y ahí también hay todo un proceso de debate, porque se habla de guerra del pacífico y tienes que hablar de la…como le ponen ellos… a ellos les gusta llamarle guerra del salitre, entonces entramos en una discusión con DIFROL, bueno O.K. bien la guerra del salitre, pero digamos también la guerra del pacifico, no entremos en esas ambigüedades que confunden finalmente a los alumnos, entonces el nivel de debate y de decisión que se	aprende en la práctica. El editor posee un rol de mediador entre todos los agentes que intervienen en la producción de textos.

	va generando alrededor del libro, es entre el equipo de autores, entre el equipo de autores y la editorial, los autores y la editorial con el ministerio, la editorial y los autores con DIFROL, es interesante, es una cosa que no se da en ninguna otra área, por ejemplo, puede pasar en el área de ciencias, en el tema sexualidad y se genera un debate ahí, que puede ser interesante, pero no es comparable con lo que pasa en historia, no es comparable.	
EMN5.19	**E: En relación a los requerimientos curriculares que sustentan el contenido del texto de estudio, cuáles fueron aquellas temáticas que más costo trabajar en el libro.**	
EMN5.20	G: En el caso de historia en primero medio yo diría que todo porque el marco curricular de primero medio, el programa tenía la complejidad de cómo respetar eso de partir desde la región, desde lo más cercano y ahí avanzar hacia lo más global que era el país, entonces ese fue un libro que a nivel de estructura fue muy difícil de concebir, de armar, yo creo que finalmente logramos hacer algo que ninguna otra editorial a logrado hacer que es ese tránsito del alumno ara que pudiera hacer desde lo más cercano a lo más macro, habían temas también que eran complejos en el caso de primero medio por el nivel de actualización, el libro de primero medio es un libro que hay que estar actualizando todos los años porque un año se reformula la constitución política, otro año es el CENSO entonces todos los años hay que hacer revisión de ese libro, actualizar los datos, que la encuesta CASEN… el nivel de información de estadística, es espantoso, a mi me paso por	En el texto es importante la actualización de datos, sobretodo para los lugares que tienen difícil acceso a esa información.

	ejemplo en el libro de primero donde hay tres gráficos chiquititos… unos gráficos que eran del caudal de los ríos , para esos cinco gráficos que el alumno y el profesor ven y dicen que bonitos los gráficos, muy interesantes, para hacer estos cinco gráficos yo tuve que ir al ministerio de obras públicas, meterme a la biblioteca donde me pasaron unos mapas gigantes que eran como de 20 hojas, varios de esos además para buscar ahí el dato preciso que figuraba de un tamaño mínimo, sin tener idea además de cómo leer esos mapas… estuve como unas tres o cuatro horas metida en esa biblioteca tratando de entender finalmente no logré entender, le pedía la niña de la biblioteca y le dije mira sabes que necesito hacer esto, entonces ella me mando a conversar con uno de los ingenieros del ministerio que estaba en una oficina con su computador y que es de los personajes que parten a los ríos y se meten con botas y con un palito a medir el caudal de los ríos y este personaje ve en su computador y tenía los datos de todos los ríos de Chile, datos que van cambiando cada día, entonces era una cosa alucinante y él en su computador encerrado en un rincón del ministerio se dedicaba sólo a medir el caudal de los ríos, en el origen de los ríos, o sea esos cinco gráficos fueron resultado de un trabajo que a mi me pareció alucinante. Por ejemplo los datos del tema político, tuve que ir a la oficina donde están todos los registros electorales de hombres y de mujeres…. Porque son datos que no están, ni siquiera los publican entonces hay que meterse ahí a los libros y revisar y revisar	

	hasta que logras encontrar el dato preciso el año tanto, entonces el libro de primero medio tiene esa particularidad requiere un nivel de investigación que obviamente los autores no lo pueden hacer porque obviamente con la cantidad de contenido que tiene que escribir no tenían tiempo, teníamos que asumir aquí en la editorial, en este caso yo. En el caso de segundo, claro hay temas que son súper delicados todavía de tratar en este país y que por mucho rato probablemente los textos escolares van a tener la dificultad de cómo se habla de esos temas, como se tratan, desde que enfoque, hoy día por ejemplo que tenemos que hablar de los gobiernos de concertación es un tema, es complicado, con todos los problemas que ha habido los temas de Bachelet, con toda la oposición que ha recibido el gobierno de Bachelet, es un problema hablar de la presidenta hoy día, piensen que además estamos hablando en el ámbito de la educación donde se puede dar una situación como la que paso hace varios años con Soledad Alvear en un libro en que se acusó a la editorial de proselitismo político, después tienes no en segundo ni en primero medio, pero en el caso de cuarto por ejemplo, tienes temas de la actualidad, del siglo XX, que pasa con el tema de la globalización que todos los días el escenario político está cambiando, el mapa mundial está cambiando, entonces es un área complejísima porque sino te mantienes la día… yo hoy día puedo estar escribiendo que en tal país hubo elecciones políticas y fue electa tal persona y una semana	

	después me doy cuenta que a ese tipo lo sacaron del gobierno y se estableció un gobierno transitorio y el libro inmediatamente quedó obsoleto, entonces yo diría que todos los libros de historia tienen ese problema, el nivel de investigación, el nivel de actualización para que realmente estén listos.	
	III.- Concepciones disciplinarias:	
EMN5.21	**E: Qué rol cree usted, cumple el libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**	
EMN5.22	G: Yo creo que en este país es fundamental, fundamental, es un país como este subdesarrollado, es la gran herramienta de aprendizaje del aula hoy día, por muchas razones, primero porque los profesores no tienen una formación académica realmente sólida, por lo tanto, el texto escolar de alguna manera les enseña a ellos también, les fija una dirección donde no se produzcan estos errores conceptuales de los que hablamos antes que en el área de historia es tan delicado, o sea hay profesores que todavía enseñan que la reina Isabel le dio las joyas a Colón, eso es un hecho, entonces el texto de historia por lo menos hace que el profesor no caiga en esos errores sobretodo si explicita que esos son errores. En segundo lugar, los profesores con el ritmo de trabajo que tiene hoy día, sobretodo los municipalizados que trabajan en todos los turnos no tienen tiempo de preparar material, no tienen tiempo para preparar actividades, no tiene tiempo para preparar pruebas, entonces el texto escolar y todos los materiales que lo apoyan en la guía del profesor es esencial, para que ellos puedan utilizar buenos	El texto suple las carencias de la formación docente. El texto suple la carencia de recursos en los colegios pobres. El texto es un elemento imprescindible en un país con carencias.

	instrumentos de evaluación que tengan documentos, tercero me refiero a los documentos porque en los colegios las bibliotecas no tienen material, entonces el texto escolar se transforma en la biblioteca de la sala, donde el estudiante tiene acceso a documentos históricos, a fuentes primarias, a mapas, a imágenes, en fin o sea a mi me parece que en este país todavía no se puede prescindir del texto escolar. Hay otros países en donde el texto escolar, se usa muy poco que están trabajando con bitácoras audiovisuales y que cada alumno tiene el computador en la sala de clases, se trabaja con Internet…es otro mundo, pero acá estamos muy lejos de eso.	
EMN5.23	**E: Cuáles son los mayores aportes que el texto hace al proceso de enseñanza-aprendizaje.**	
EMN5.24	G: Bueno de alguna manera te lo conteste con la pregunta anterior…los textos yo creo que primero son fuentes de información, haber en términos de entrega de contenidos con la rigurosidad conceptual que se requiere, tienen un enfoque metodológico determinado lo que les hablaba al principio, una postura de cómo enseñar historia que a mi me parece esencial, o sea tú puedes enseñar historia, buscar un libro digamos, abarcar un espectro muy grande que puede ser desde tener un tratado de historia en la sala de clases, informativo punto y el profesor ve como trabaja con eso en la clase, hasta tener un texto como el que elaboramos nosotros con un enfoque metodológico, tercero, yo creo que estos libros en particular organizan los contenidos de un enfoque que es	El texto se encuentra enmarcado en la propuesta didáctica de la editorial. El texto aporta un modelo didáctico al profesor, y al estudiante una forma distinta de enfrentarse al contenido.

	también historiográfico, haber por ejemplo, yo puedo enseñar un determinado período, la colonia por ejemplo, de muchas maneras y acá lo que hay es un enfoque determinado donde se le da prioridad a ciertos ejes y a otros que no, hay algunos que nos han parecido esenciales y hay otros que no nos an parecido esenciales, haber se me ocurre un ejemplo concreto, tema de la revolución francesa que no es ni de 1º ni de 2º sino que de 3º, en el tema de la revolución francesa hay muchos libros que entran con una unidad completa de revolución francesa que profundizan en todo el proceso histórico de los acontecimientos de la revolución francesa, en el caso de nuestros libros de 3º medio, nosotros también tenemos una unidad de revolución francesa pero lo que nos interesa más que la cronología de los hechos históricos, lo que nos interesa es que los alumnos entiendan, bueno cuales son los legados de la revolución francesa y la importancia que tienen esos legados hoy día, o sea es una unidad que esta organizada con un enfoque que esta en lo que yo les decía antes, el cambio y la permanencia, en que el alumno esta permanentemente estudiando estos hechos del pasado pero en función del presente, ese es el enfoque desde el presente, desde el principio hasta el final ese es el enfoque, todas las actividades de la unidad hacen que el alumno traiga la revolución francesa a hoy día, todas las actividades, no hay ninguna actividad que tú me digas, mira hace una cronología de la revolución francesa, no, no nos interesa eso yo	La editora le otorga importancia al proceso histórico.

	creo que eso es lo más importante en el caso del área de historia nuestra es que llevan un enfoque, si yo miro los libros por ejemplo, de otras editoriales normalmente que se hace, se distribuyen los contenidos, en el que cada contenido aparece de manera muy sintética, a veces de una manera excesivamente superficial desde mi punto de vista, y es el relato, el relato histórico y después un par de actividades que pueden ser cualquiera digamos, da lo mismo, en nuestros libros yo creo que la gracia es que la actividad no es cualquiera, la actividad esta pensada, esta seleccionada porque hay un enfoque detrás que es lo que interesa rescatar, hay cierta mirada que nos interesa que los estudiantes tengan entonces son actividades muy intencionadas.	
EMN5.25	**E: Qué sujetos se ven mayormente beneficiados con el rol que el texto cumple en el proceso educativo**	
EMN5.26	G: Yo creo que va dirigido a todos, son libros difíciles son libros que requieren alumnos activos, requieren alumnos pensantes, también nosotros estamos convencidos que en este país todos son alumnos activos y pensantes, hay profesores que le tienen miedo a nuestros libros no saben como manejarlos, por ejemplo, les cuesta la estructura, el trabajar por ejemplo, la actividad inicial, la introducción activa les cuesta, claro porque la actividad inicial es una actividad inductiva, el alumno todavía no sabe nada del contenido, esta entrando al contenido desde su propia experiencia, entonces claro el profesor dice para que me sirve esto, que hago yo con esto, le cuesta entender a este profesor que si el alumno no entra de	El texto beneficia a los estudiantes, en la medida en que el profesor sabe aprovecharlos.

	esta manera difícilmente se va a comprometer con el contenido que viene después, de manera que efectivamente ese contenido le sirva para entender su historia actual, al profesor le cuesta por ejemplo, entender una sección como la de las fuentes históricas que siempre están al final de la unidad…análisis de interpretaciones históricas guerra español indígena, claro él ya vio la unidad, ya vio los contenidos y se encuentra que esto al final de la unidad, entonces el profesor suele tener la idea de que el libro se lee avanzando página por página, le cuesta leer que aquí hay una estructura didáctica y que no necesariamente esto hay que leerlo después de haber visto todo esto, sino que él puede estar en la página 61 y en la página 61 le aparece un tips que le dice…bueno para profundizar en este tema vaya, avance en el libro a tal página y trabaje con estos documentos históricos y profundiza el tema que acá se ha tratado de manera un poco más superficial, le cuesta esta estructura de que uno lo envía, lo hace recorrer el libro, entonces si tú me preguntas a quienes beneficia, yo creo que a todos los alumnos de primero, segundo, tercero y cuarto medio ahora para que realmente llegue a estos alumnos es esencial que el profesor que este trabajando con esos alumnos, sea lo suficientemente astuto para manejar el libro, no tiene que ser astutos los alumnos, los alumnos ya son astutos, el que tiene que ser astuto es el profesor y es ahí donde tenemos problemas, nos faltan profesores astutos porque la formación	Los docentes no están capacitados para trabajar con el texto, porque no saben aprovecharlo.

	pedagógica no es buena, entonces yo creo que ahí hay un tema, el ministerio no ha invertido lo suficiente en perfeccionamiento docente en el uso de los textos escolares, ahí falta preparar a los profesores	
EMN5.27	**E: Cuáles son las principales carencias que presenta el libro de texto, a qué o quienes se atribuyen dichas carencias.**	
EMN5.28	G: Millones, millones…haber por libro…al de 1º medio me cuesta verle las carencias, yo creo que una de las carencias de este libro es…es una carencia del privado no del licitado, en las versiones del ministerio porque las versiones del ministerio se actualizan con más rapidez, las licitaciones son más seguidas, pero en el privado tú sacas un libro en general cada cuatro años le haces la actualización, entonces el ministerio esta actualizado, pero el privado…el enfoque por ejemplo, de la geografía a mí me parece que es un enfoque que esta obsoleto, la investigación en geografía, la nomenclatura, las clasificaciones algo han evolucionado, han cambiado hoy día el enfoque es distinto, sobretodo hablando de clasificaciones…la unidad tres creo que en la próxima versión del privado ya tiene que salir actualizada, que es la de la parte de geografía, por ejemplo, en el tema de geografía en este libro yo siento que le falta integrar más, o sea presentar una visión del entorno geográfico, del medio natural entendido como un espacio de interacción entre lo físico y el ser humano, normalmente en geografía se presenta el entorno natural como la parte física, pero nunca como un espacio que esta siendo habitado,	El texto debe explicitar mayormente la relación hombre-medio porque se presenta limitada en la versión actual, esto debido a que se sustenta en una visión obsoleta de la geografía.

	habitado por seres humanos y en esa interacción justamente se entiende la importancia de la geografía, sino presenta esa integración la geografía es un contenido vacío y absolutamente desvinculado de la historia y de las otras ciencias sociales, esa integración yo creo que en este libro se tiene que hacer más, esta pero se tiene que hacer más, o sea si acá yo hablo del relieve chileno de las zonas geomorfológicas yo no puedo hablar de este tema sino hablo al mismo tiempo de las personas que habitan esta zona, es una visión de la geografía muy obsoleta esa. En esta unidad que habla de transporte, de medios de comunicación, yo creo que falta profundizar un poco más y una mayor actualización con el tema de globalización que también es un contenido que esta permanentemente con nuevas posturas y nuevos enfoques, medioambiente esta bien…yo te diría que eso del libro de 1º medio, a mí este libro me gusta mucho, encuentro que es un libro que esta muy bien concebido. El de 2º medio, yo hubiera querido que se profundizara más en la última unidad…pero en el momento en que se escribió este libro no estaban las condiciones políticas todavía como para poder hacerlo, a mí pero es un tema casi personal, me molesta que el retorno a la democracia ocupe media página o sea me parece que es una cosa insólita, pero eso responde al momento en que se saco este libro, la próxima versión que vamos a sacar se va a destinar una unidad completa…y también una mirada un poquitito más crítica y lo que les comentaba antes, Allende y la dictadura todo este	Los textos requieren actualización constante.

	proceso digamos, o sea yo creo que hoy día ya esta el escenario como para poder hacerlo, pero estos son dos libros que a mí me parecen libros muy bonitos, los dos me gustan mucho	
	IV.- Texto ciencias sociales	
EMN5.29	**E: Según su criterio, por qué las ciencias sociales son o deben ser parte del currículo nacional.**	
EMN5.30	G: Qué respondo…es parte de la cultura así como tiene que estar dentro del currículo las matemáticas, el idioma, tiene que estar la historia, la geografía, las ciencias políticas, tiene que estar la arqueología, la pintura, los alumnos necesitan salir de 4º medio por lo menos con un baño cultural mínimo que les permita presentarse a cualquier estimulo de su vida con un poco más de conocimiento, ver una pintura, no sé una película, las ciencias sociales intervienen en nuestra vida todos los días permanentemente no solamente a través de un texto escolar, tu vas no sé al cine y ves la vida de otros y bueno si sabes algo de historia vas a entender mucho más de lo que esta pasando ahí, eso me parece fundamental y es además la única manera de que los alumnos vean el presente y entiendan lo que esta ocurriendo, ustedes probablemente…no sé que edad tenían cuando se produce el tema de las torres gemelas…me imagino que estaban en el colegio en esa época ustedes, bueno me imagino que debe haber sido bastante impactante en ese momento y deben haber llegado a preguntarle al profesor de historia qué es esto, qué pasa, por qué esta ocurriendo esto, para mí que soy	Las ciencias sociales son esenciales en la medida en que entregan las herramientas necesarias para enfrentarse a la realidad.

	mucho más vieja que ustedes yo veo ese acontecimiento y recuerdo todo hacía atrás y los acontecimientos que nos hacen llegar a ese momento, te fijas, entonces si hoy día estamos hablando de que el gran tema es el terrorismo, bueno piensen que yo cuando tenía la edad de ustedes viví la caída del muro de Berlín, entonces cuando uno logra enlazar todos estos acontecimientos que se van produciendo, entonces uno dice uy!! Y yo estoy acá y soy un mínimo ser esta en el planeta y soy protagonista de la historia, o sea yo recuerdo en la universidad haberme juntado, no sé como quinientos alumnos frente a una pantalla gigante que nos dio una emoción el ver a la gente con unos machetes votando el muro y habíamos vivido hasta ese minuto con un muro que era un gran símbolo, era un gran símbolo de la división mundial, o sea yo soy hija de todo el largo período de guerra fría y entonces a mí me parece esencial, yo no me puedo imaginar la vida de nadie sin saber aunque sea un poquitito así de historia, o entender hoy día el tema del conflicto árabe-israelí es que es tan importante para entender el mundo en que estamos, el comprender las particularidades de los gobiernos en Latinoamérica, es tan importante, no concibo un currículo sin ciencias sociales, me parece que es una de las áreas que más lo enriquece que tiene que ver con la vida de todos los días de todas las personas.	
EMN5.31	**E: Cuál es su opinión general sobre la organización de los contenidos de ciencias sociales en el currículo actual.**	

EMN5.32	G: En el currículo actual, porque viene una reforma y un ajuste curricular en camino…me voy a referir al antiguo, no sé si tengo así como poder de opinión me parece un poco fresco que yo opine sobre el currículo de historia…ahora voy a hablar a nivel personal, y puedo estar sumamente equivocada porque no es mi área, me llama la atención que los alumnos trabajen, por ejemplo, historia de Chile entre 5º y 6º básico y que de ahí no lo vuelvan a ver hasta 2º medio…lo mismo que vean historia universal en 7º y que no la vuelvan a ver hasta 3º y que los temas actuales los vean en 8º y no los vuelvan a ver hasta 4º, me llama la atención porque yo tengo una visión de la enseñanza en cualquier área en el área de lenguaje esto es muy fuerte, tú no puedes enseñar en la lenguaje, la ortografía un año, la gramática en otro y la historia de la literatura en otros, o sea el aprendizaje en lenguaje es holístico, todo va al mismo tiempo, todo va al mismo tiempo, desde mi humilde opinión en historia debiera ser igual, o sea todos los años los alumnos debieran tener historia de Chile, Historia universal, geografía general, geografía de Chile, ciencias sociales, economía, cívica, todos los años debieran tener en la medida en que cada año se fuera profundizando cada vez más el contenido que idealmente traerían desde chiquititos…eso me llama la atención del currículo, pero te insisto yo no soy de la especialidad de historia así que puedo estar sumamente equivocada, yo tiendo a pensar que cualquier área, cualquier contenido tiene que tener una enseñanza holística, en ciencias por	La editora no posee claridad en cuanto al currículo de historia y ciencias sociales. El currículo no manifiesta una visión holística del proceso histórico sino que más bien fragmenta.

	ejemplo, se da así en ciencias todos los años tú tienes…en biología trabajas con los distintos sistemas del organismo, indagas cada año en cada uno de sus sistemas, tienes física vas profundizando cada vez más en el movimiento rectilíneo, en el movimiento…no sé y cada año tienes química y vas profundizando en los contenidos de química…entonces no entiendo porque en la historia se hace esa división tan parcelada en los años, o sea la mente y lamemoria es frágil y si un alumno ve historia universal en 7º, en media ya no se acuerda de nada, mientras que si cada año hubiera una unidad, dos, tres, de historia universal irían avanzando y retomando, avanzando y retomando, entonces yo creo que el aprendizaje sería bastante más significativo.	
EMN5.33	**E: Qué saberes son esenciales para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.**	
EMN5.34	G: Están presentes éstos saberes en el texto. Te voy a responder ahí también desde la línea editorial…yo creo que es más que saberes son habilidades…lo que les decía al principio para nosotros la enseñanza en ciencias sociales están centradas en habilidades, si tú trabajas desde el contenido finalmente el alumno no aprende ciencias sociales, si lo enfocas desde las habilidades…le estas dando una herramienta, para hacer lo que les decía recién, para que el alumno comprenda que el tiene un presente y que lo puede comprender a través desde su pasado…habilidades como ubicación temporal, desarrollar la ubicación espacial, desarrollar el análisis crítico,	La editora manifiesta lo esencial del desarrollo de habilidades para comprender la relación pasado-presente.

	desarrollar la habilidad de interpretar, desarrollar la habilidad de confrontar opiniones divergentes, entonces se debe centrar en habilidades ese es donde tiene que estar el eje, esto es fundamental en nuestro proyecto editorial en el área de historia.	
EMN5.35	**E: Quiénes son los estudiantes que usted cree reciben y trabajan con el libro de texto.**	
EMN5.36	G: Te vuelvo a repetir lo que dije antes, yo creo que son los estudiantes que tienen profesores astutos que entienden este proyecto, que logran entender este proyecto y que no tienen esa visión de que el libro es un libro lineal, ese profesor es el que va a trabajar con el libro en la sala de clases y por lo tanto, sus alumnos.	La editora rescata la importancia de que el profesor cumpla un rol activo dentro del aula.
EMN5.37	**E: Cuáles son las competencias básicas que los estudiantes deberían tener al momento de enfrentarse a los libros de textos.**	
EMN5.38	G: Bueno un buen nivel de comprensión lectora, eso fíjate…cuando estamos hablando de alumnos de media ellos son chicos digamos, son niñitos y yo creo que más que habilidades, es una actitud, una disposición que la puede generar el docente así el área de ciencias sociales…interés, curiosidad, indagación, una predisposición en el aula y quitarle esa idea de que la historia es como lo antiguo, como lo obsoleto, lo muerto…esa visión me parece que es fundamental, si tú logras cambiar eso, quitarles ese swicht de la cabeza, no ver la historia como un área arqueológica, si logras quitarles eso, tienes el 50% del camino ganado, porque las habilidades justamente las vas desarrollando con el libro, entonc3es	Las competencias básicas no se obtienen por medio de un logro continuado, sino que más bien tienen que ver con el rol que cumple el docente.

	lo que interesa es interesarlos, motivarlos para que puedan entrar a las ciencias sociales con un enfoque distinto.	
EMN5.39	**E: Para qué profesores esta pensado el libro de texto.**	
EMN5.40	G: Lo mismo que te dije anteriormente…	
EMN5.41	**E: Cuáles son las mayores carencias que los profesores podrían presentar al momento de trabajar con el texto.**	
EMN5.42	G: Primero, este es un libro como yo les explicaba antes se pretende que el alumno confronte, confronte diversas visiones de la historia, ideologías, porque si el profesor es un profesor que enseña historia bajo su propio enfoque pedagógico, le va a costar mucho trabajar con el libro, ahora yo creo que ese profesor que trabaja con su enfoque, debiera trabajar con nuestro libro de todas maneras obligatoriamente, porque si no lo hace a través del texto estos alumnos van a estar trabajando absolutamente sesgado y desgraciadamente estos profesores abundan y te enseñan la historia desde su mirada cosa que es delicada, muy delicada el alumno se tiene que hacer su propia opinión, segundo, la mala formación además que obviamente lleva a que tengan muchos errores históricos, errores conceptuales si el profesor no sabe manejar bien el libro puede no estar suficientemente atento a las sutilezas que el lenguaje están suscitando justamente esos errores, o sea cuando nosotros damos una definición de cualquier concepto da lo mismo, del área que sea, ese concepto esta definido pero con mucha cautela, nosotros pensamos mucho las	La editora niega la postura historiográfica del profesor. La editora recalca la formación deficiente del profesorado.

	definiciones y se revisan así, el vocabulario que hay al margen cada una de esas definiciones son analizadas hasta el máximo detalle porque sabemos que aquí están los mayores problemas del proceso, no se fijan en los vocabularios y no los leen y decide el concepto por sí mismo, las probabilidades que caigan en error son altísimas, porque es muy difícil definir los conceptos, hay ciertas elecciones diversas, tú puedes abordar de 20.000 formas distintas este concepto y de todas maneras te vas a encontrar con definiciones que son erróneas entonces para nosotros es un tema en el que centramos mucho la atención...el problema por ejemplo, es que el libro no te da todo, el libro es un instrumento, un conjunto de materiales, de contenidos, de actividades, de documentos, entonces el profesor tiene que enriquecer este texto si el profesor solamente se queda con el texto, no le va estar sacando provecho, entonces él lo que tiene que hacer es complementarlo, adecuarlo, utilizarlo como un recurso que va a ser distinto con un curso que con otro, con un grupo que con otro, entonces tiene que ser un profesor que maneje metodología, tiene que saber manejar metodología, si yo aquí le coloco un mapa, el mapa tiene un conjunto de... y a lo mejor esa ...que estamos colocando acá no son las más adecuadas para ese grupo curso, entonces ahí entramos al nivel que él tiene que sacar provecho a ese libro, el tiene que saber elaborar actividades a través del mapa, el libro es también como modelo para que el profesor genere sus propias actividades, sus propios instrumentos, sus propias	

	baterías de trabajo, lo que para el profesor puede ser un problema, puede ser un problema porque no tiene tiempo, no tiene ganas, no maneja metodología de manera optima, hay muchos profesores por ejemplo que hacen cursos de metodología general y los cursos de metodología debieran ser siempre específicos del área, es muy distinto enseñar matemática, química, física, enseñar ciencias, que enseñar un área como historia...entonces ahí hay problemas en el sector de profesores del país, en general los profesores de historia no saben metodología, no tienen idea de metodología...a mí por ejemplo, incluso me ha llamado la atención en las guías del profesor que con los mismos autores me ha costado mucho que ellos escriban elaboren la propuesta metodológica, por que no manejan el lenguaje metodológico y ese es un problema de la formación.	
EMN5.43	**E: En la educación de las ciencias sociales, qué relaciones deberían desarrollarse entre el profesor, el estudiante y el libro de texto.**	
EMN5.44	G: Debiera ser una relación activa y bidireccional en todos los sentidos....es un triángulo en ambos sentidos es un triángulo, el texto es una herramienta para el profesor, el profesor enriquece el texto, el profesor ayuda al alumno, no le enseña, es una visión activa, es un guía de lo que el alumno va construyendo en su propio proceso de aprendizaje, el alumno a su vez retroalimenta al profesor en metodologías que tiene que ocupar, en cuales son las más efectivas, en el enfoque de los contenidos, el alumno tiene un rol fundamental, porque si tú	Debiera darse una relación que involucre al profesor, al estudiante y al texto de forma activa con su contexto socio-económico. Esta relación debe darse incluso más allá del contexto escolar.

	por ejemplo haces clases en un determinado contenido y los alumnos se motivan enganchan con ese contenido, ellos mismos te van a estar a tí enseñando que es lo que tienes que hacer en otros años, con otros cursos, que cosas resultan, cuales no resultan y el alumno por otro lado tiene una relación bipersonal con el texto, que va más allá de la sala de clase, el alumno también toma el libro en su casa y lee...en el caso de historia es bonito, porque muchas veces en las casa no hay más libros, no hay enciclopedias, no hay textos de historia, no tienen...entonces el alumno llega ala casa y lee el libro y los papás leen el libro o sea la familia completa aprende también con el libro... entonces es una relación en todos los sentidos, tiene que ser lo más activa posible, mientras más acciones creativas y nuevas te detone el texto, quiere decir que es un mejor texto, si el texto no te detona nada más y se queda solamente en leer y punto, tenemos un problema con el texto escolar, a lo mejor es un muy buen manual, pero como texto escolar no esta cumpliendo su objetivo.	
EMN5.45	**E: El texto de Mare Nostrum, aportaría a que se dieran este tipo de relaciones.**	
EMN5.46	G: Si, yo creo que si, porque no son lo que les decía en el principio, no son libros que te cuentan la historia, cuentan mucho, pero muchas cosas no te las cuentan y queda en el rol del alumno, en el trabajo del profesor y en el trabajo de la familia que se desarrolle este contenido, en construirlo.	La editora involucra a toda la comunidad escolar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

7.2.2 Editorial Santillana

FICHA DE TRABAJO Muestra N º EMNS1

1-Antecedentes Generales

a-Nombre**:** Daniel Palma Alvarado

b- Título: Licenciado en Historia en la Universidad Católica

c -Especializaciones: Magíster en Historia en la USACH y estoy terminando de escribir mi tesis del doctorado

d- Años de experiencia en la producción de textos:
Haber yo empecé con esto de los textos el año ’92 y estuve...como 8 años podríamos decir, estuve dedicado al tema, porque ya los últimos años o desde que estoy en el doctorado deje de la lado toda esa parte...como 8 años diría yo, trabaje en la redacción de textos escolares.

2-Antecedentes de Investigación

a-Fecha: 19-10-2007 Hora: 16:30 hrs.

b- Observaciones
Autor de textos de estudio, editoriales Mare Nostrum y Santillana.

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	D

b- Texto

Nº	**Entrevista**	**Conceptos y/o Categorías**
EMS1.1	**E: ¿Editoriales en las que trabajo?**	
EMS1.2	D: Principalmente en la editorial Santillana, en la cual trabaje en la serie completa de 5º a 8º básico, en cuatro libros eso fue en la década del ’90 y luego hicimos también, una historia de Chile más enfocada para niños también en Santillana, luego estuve en Mare Nostrum un par de años y luego me volvieron a llamar de Santillana para 2º y 4º medio.	
EMS1.3	**E: ¿Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera potente su formación profesional?**	
EMS1.4	D: De pregrado... mira en realidad en lo que es la producción de textos, nosotros no recibimos una formación universitaria en ese sentido más bien es intuitivo el aprendizaje y a la luz de lo que uno va discutiendo con los colegas con los cuales nos toco hacer los textos. Ahora en términos historiográficos cursos que me marcaron...más que cursos profesores son Julio Pinto que es mi gran mentor que entre otras cosas deben saber ustedes, él es uno de los cerebros de la nueva malla curricular que se hizo en la década del ’90. Con unos cursos sobre la obra de Braudel...Fernand Braudel, me marcaron por decirlo de alguna forma, y en general	El autor da importancia al aprendizaje proveniente de la experiencia docente. El autor destaca la influencia de docentes.

	las obras de la nueva historia social chilena...Salazar, Illanes, Fernando León también sus libros sobre los mapuches	
EMS1.5	**E: ¿Cómo se organiza la elaboración del texto?**	
EMS1.6	D: Esto en general, como estamos en un libre mercado, son las editoriales las que en realidad encabezan todo el proceso de producción de textos y las que entregan alguna pauta en general respecto a que tipo de producto quieren desarrollar, entonces lo primero es la convocatoria por parte de alguna editorial, que conforman según criterios de ellos los equipos de autores...cuando yo empecé en esto eran muy pocas las editoriales, entonces habían muy pocos autores que se dedicaban a esto, pero ya en la década del 90´ se masifico tremendamente la producción de textos escolares, hay más de diez editoriales dedicadas al tema ahora, cuando antes había tres o cuatro, entonces me da la impresión que la selección de autores no era tan rigurosa...mucho depende de la disponibilidad de profesionales de nuestra disciplina que estén dispuestos a trabajar con lo que pagan y a aceptar lo que las editoriales señalen, entonces yo creo que eso es lo primero, entonces luego una vez que la editorial forma los equipos, que en general en los textos que yo participe trabajábamos entre tres y cuatro personas, y al interior de los equipos, junto con lo editores que ponen las mismas editoriales, se planifica el índice general del texto y siguiendo muy de cerca las orientaciones del ministerio de educación....en general los aspectos que yo trabaje, se ciñeron casi en un 100% al programa del ministerio y no había mucho espacio para incluir otro tipo de tema, en cuanto el programa es sumamente amplio...entonces es más que nada como	Las editoriales seleccionan autores con disponibilidad de tiempo, más que con experiencia. El programa ministerial es imprescindible en la elaboración del texto. El texto es revisado colectivamente sólo si el tiempo alcanza. La editorial presiona el trabajo de autoría.

	plasmar en un texto todos los Objetivos Fundamentales y los contenidos mínimos que el ministerio exige y si bien, en teoría hay por parte del ministerio una norma que permitiría incluir temas, en la práctica eso es muy difícil por la cantidad de aspectos que hay que cubrir y de ahí, al interior del equipo se produce la repartición de las unidades principalmente y que luego son elaboradas de forma individual por cada uno de los autores y en el mejor de los casos se alcanza a discutir entre todo el equipo las unidades, pero también me pasó varias veces que como hay una presión del mercado muy grande, las editoriales te ponen los plazos encima y...a veces había que sacar libros en tres meses, entonces me pasó varias veces que hay unidades que las alcanzó a pensar el autor de la unidad más el editor y no pasaron por una discusión colectiva que a mi juicio era lo más importante y ahí como te digo...las presiones de las editoriales son fundamentales.	
EMS1.7	**E: ¿Cuál fue su participación específica en el texto?**	
EMS1.8	D: Bueno...en el caso de 1º medio tuvimos más tiempo para trabajarlo, porque cuando hicimos el libro con Mare Nostrum esta idea estaba recién instalándose en Chile, creo que fue el segundo o tercer texto que se hizo…creo que debe haber sido casi el primer texto con la editorial instalada en Chile, entonces tuvimos bastante tiempo los autores para reunirnos dos o tres meses a programar y a tirar ideas de cómo nos imaginábamos este libro, lo cual como les digo en Santillana por ejemplo no es así , uno llega y tiene tres meses, cuatro meses máximo para llegar y escribir, y mi participación entonces en Mare Nostrum fue de idear toda la estructura del libro en conjunto con los otros dos autores, luego autor de tres o	El autor desarrolla las unidades de 1º medio correspondientes a geografía en editorial Mare Nostrum. El autor desarrollas las unidades correspondientes a Chile salitrero en editorial Santillana. La editorial Mare Nostrum tiene una estructura de trabajao en equipo y plazos más largos de entrega.

	cuatro unidades, no me acuerdo cuantas eran… y en Santillana, si bien con más presión también, fui fundamentalmente autor de varias unidades en el libro de 2º medio me hice cargo de toda la parte de Chile salitrero, liberal, de la cuestión social, del parlamentarismo, Balmaceda, de ese tipo de temas y en el de 1º medio me tocó ver las primeras unidades del libro, lo que tiene que ver con la historia local, lo urbano y lo rural, en esas unidades, no me metí ni en economía ni en educación cívica por ejemplo.	La editorial Santillana tiene una estructura de trabajo individual y ejerce mayor presión sobre los tiempos de entrega.
EMS1.9	**E: ¿Según qué criterios se realiza dicha elaboración?**	
EMS1.10	D: Bueno el primer criterio como les dije hace un rato es el programa que exige el ministerio de educación y no nos movemos mayormente de ese rango, la idea es poder dar cuenta en los textos, de todos aquellos objetivos, tanto objetivos fundamentales como objetivos transversales, y aquellos contenidos curriculares que el ministerio exige que estén en los textos , esa es la carta de navegación fundamental, y luego, lo que procuramos sobretodo en el libro de 2º medio, en el de historia de Chile, es dar cuenta de la mayor diversidad posible de posturas historiográficas sobre algún proceso o acontecimiento en particular, o sea fomentar la capacidad crítica del estudiante, la idea no era repetir un cuento plagado de batallas, fechas y personajes prácticamente, sino más bien ofrecer un texto abierto a la critica y al debate de los destinatarios, entonces en ese sentido las actividades y la orientación de los contenidos, tienen ese sello, yo creo que por ahí va la cosa.	El marco curricular es el principal criterio para la elaboración del texto. Editorial Santillana incorpora una diversidad de fuentes históricas. El autor destaca la visión crítica de la editorial Santillana. El estudiante es el receptor del texto.
EMS1.11	**E: ¿Cuáles fueron las principales limitantes que se presentaron en la elaboración del texto?**	
EMS1.12	D: La principal limitante es el tiempo…de	El tiempo es una

	repente uno escribía las unidades bien rápido…es bueno cuando uno hace este tipo de texto darle un tiempo para respirar un mes y luego volver sobre las unidades y recapacitar o tener talvez, más lectores con los que puedan comentarse las unidades y en ese sentido, me parece que relacionado con la falta de tiempo, debería haber también dentro de las editoriales mayores instancias de discusión de lo que se esta colocando…ahora Santillana es una editorial bastante bien dotada en términos de bibliografía, de infraestructura así que por ese lado ninguna queja…en Mare Nostrum nuestro trabajo fue más precario tuvimos que nosotros mismos conseguir las ilustraciones, los mapas, en el caso de Santillana es el equipo editor el que se hace cargo de los materiales que nosotros sugerimos, se podrían incluir…hoy día no sé como estará funcionando eso me da la impresión que las editoriales están más asentadas, tienen más dinero y cuentan con base de datos, base de imágenes que pueden incluirse en los textos.	limitante importante porque impide la corrección de los textos. El equipo de autores de Santillana no se encarga de incluir imágenes u otros materiales, dicha función la desarrolla el equipo editorial.
EMS1.13	**E: ¿En qué momento se evidencia la libertad de acción que tienes tú como autor?**	
EMS1.14	D: En general los equipos están coordinados de tal manera con los editores que hay pocas posibilidades de correr con colores propios, como te digo el marco curricular es muy explicito, muy claro, entonces no hay mucho rango, ahora en cuanto a cierta orientación ideológica, como se podría decir, la preferencia por determinados autores, en desmedro de otro, la preferencia por desarrollar algunos procesos de nuestra historia, también en desmedro de otros, eso ya tiene que ver principalmente con la afinidad que hay dentro de los equipos y a mí me tocó la suerte de trabajar siempre	El autor fue censurado por la editorial Santillana, debido al contexto político nacional. La editorial Santillana visualiza el texto como un producto vendible.

	con equipos de autores que eran en términos políticos e historiográficos muy parecidos a mí, no hubo jamás mayores disputas internas sobre la orientación de un determinado contenido, en ese sentido, yo creo que si bien hay pluralismo dentro de los equipos, no hubo nunca mayores controversias entre los autores…mira en Santillana quizás tuvimos un problema serio, fue en el '98, estábamos haciendo un libro de 8º básico y yo veía todo lo que era el período de la dictadura de Pinochet en adelante, y justo tomaron preso a Pinochet en Londres y todas las unidades que las había escrito yo, sobre la época de la dictadura que habían sido aprobadas por el editor y por el director editorial…el libro estaba listo para salir a imprenta, pero con la detención de Pinochet todas esas unidades se eliminaron del libro y se cerró el libro hasta el año 1973…ese fue el momento más conflictivo y de hecho salí de Santillana después de eso y bien enojado, porque me pareció censura, pero como estamos en libre mercado y los dueños de la editorial no querían tener problemas, así que ese fue el episodio como más complicado después leí en el diario hace unos meses atrás que habría habido una crítica a un libro de 4º medio que hicimos de Santillana, a las unidades sobre la globalización, me acuerdo que salió en el diario que planteaba que había una visión negativa de la globalización en los textos escolares, particularmente uno de 4º medio de Santillana, pero tengo entendido que la editorial ahí no modifico el texto ni mucho menos , ahora igual hay que tener en cuenta que eso también es un fenómeno nuevo, de los últimos años y sobretodo en Santillana el nivel de reelaboración de los textos es impresionante, claro un libro te puede durar 2 o 3 años y con suerte 4 años en el	

	mercado y después las editoriales ya lo están cambiando por otro, con otros autores, con el mismo programa pero con otros autores, es muy dinámico este mercado, los libros no tienen una larga vida como era antiguamente, un manual de Villalobos podía estar 10 o 15 años siendo utilizado en los colegios, hoy día no, la idea es estar permanentemente reelaborando esos textos…y lo que pasó con el Mare Nostrum que hicimos para 1º medio, me tiene a mí también sorprendido que ya lleva como 6 años siendo licitado…creo que es un fenómeno excepcional.	
EMS1.15	**E: ¿Hubo tensiones con editores o gente del ministerio durante la producción del texto?**	
EMS1.16	D: Uno en general trata de mantenerse al margen de la disputa entre editoriales, pero claro a mí me pasó de repente que cuando estaba trabajando en Mare Nostrum o en Santillana que me llamaban de Arrayán, no sé de otras editoriales, ahora como manda aquí el mercado uno va adonde mejor te paguen, claro porque uno esta como mercenario de los textos escolares…bueno y es un gran negocio de las editoriales, nosotros la verdad es que no cortamos ni pinchamos mucho ahí, sobretodo en Santillana porque el sistema es bien desgraciado porque te hacen firmar un contrato de venta del derecho de autor, que tiene un costo y que en el fondo es ese costo el que te pagan por hacer un libro, luego todo lo que tiene que ver con modificar el texto o por ejemplo, presentarlo al ministerio para las licitaciones, como autores como ya cedimos el derecho por ese contrato no tenemos ningún tipo de retribución económica y por eso…me enteré hace un tiempo atrás por un amigo que el libro de 2º de Santillana lo habían licitado y	Los autores trabajan bajo condiciones laborales poco óptimas. Los autores no son bien recompensados por su trabajo. Las editoriales priorizan el mercantilismo de los textos. Las editoriales tienen como principal objetivo la demanda del mercado.

	ganado, porque a nosotros ni nos avisaron, nunca nos avisaron que lo iban a presentar, nunca nos avisaron que lo habían ganado y menos nos dieron algún estímulo económico por ello…en Mare Nostrum fue distinto porque ahí se firmo un convenio de derecho de autor, con el 10% legal que lo repartimos entre los tres autores, todos los años por lo que se vende a nivel de mercado de los colegios privados que no es mucha plata tampoco, pero por lo menos tenemos ahí una mínima retribución, si bien nos pagaron menos por hacer el libro que lo que te pagan por ejemplo, en Santillana…ahora igual yo diría que las condiciones de producción de los textos desde el punto de vista de los autores son malas, uno tiene que aceptar lo que te ofrezcan sino hasta luego, hay diez más esperando y que trabajan por menos, así que la verdad es que no es muy digno, en ese sentido, el trato a los autores…claro no se valora suficientemente todo lo que uno pone en los textos que va mucho más allá de lo que uno escribe, porque se invierte en lectura, en planificar el texto, en discutir con los colegas…eso no tiene ningún valor, como te digo prima la idea del negocio.	
EMS1.17	**E: ¿En relación a los requerimientos que sustentan los contenidos del texto de estudio, cuáles fueron aquellas temáticas que más costó trabajar en el libro?**	
EMS1.18	D: En 1º medio el equipo estaba conformado por Pedro Milos, que es doctor en historia y que trabaja sobretodo historia de Chile contemporánea y la otra profesora era la Georgina Giadrosic con ella habíamos trabajado juntos en Santillana, ella se hizo cargo de la parte de geografía, ella es la única que es profesora y que ha trabajado toda su vida	El autor tuvo dificultades para desarrollar su trabajo producto de la falta de experiencia de docencia escolar. La editorial Santillana fomenta la crítica

	como profesora en aula, y que por lo tanto, tiene la experiencia del uso de los textos, cuestión que Pedro ni yo tenemos porque no trabajamos en la educación secundaria, trabajamos solamente en universidades, entonces me parece que tenemos una limitante en ese sentido, de no tener una retroalimentación de qué es lo que ocurre con los textos por parte de los profesores y por parte de los estudiantes que lo reciben, me da la impresión por los comentarios que he tenido de profes que han hablado conmigo, que los libros le sirven más a los profesores que a los estudiantes, que los estudiantes la verdad es que no les sacan todo el provecho que uno esperaría que le sacarán…ahora temáticas difíciles de abordar, bueno en 2º medio el golpe del '73 y la dictadura que siempre es conflictivo, de ahí que la perspectiva de tomar varias miradas, distintos autores con una visión también opuesta con respecto a lo que ocurrió, se ha tornado fundamental sobretodo en Santillana que es muy enfocado al mercado de los colegios privados de barrio alto y obviamente ahí un discurso extremadamente radical no tendría mayor suerte digamos, entonces esos temas se discuten en forma particular y en el caso de 1º medio, como ni Pedro ni yo tenemos mayor experiencia de aula, todo lo que fue geografía y todo lo que fueron las actividades, eso fue lo que más nos complicaba las actividades y la evaluación, en el fondo, es porque nosotros no tenemos una formación al respecto y nuestra formación es sobretodo por los contenidos y por la actualización historiográfica, pero en términos pedagógicos, yo diría que buena parte de los autores de textos escolares en este país no tiene una formación en ese aspecto….pero en general cada cual se	desde la diversidad de posturas historiográficas. Los autores no poseen preparación pedagógica sólida.

	hace cargo de unidades completas incluyendo las actividades y la guía didáctica que hay que hacer y todo eso, entonces donde mayores problemas hemos tenido es justamente en esa parte y en lo que a mí por lo menos, es lo que más me costaba hacer, inventar actividades que fueran viables de ser aplicadas en aula, porque uno puede inventar una tremenda actividad en teoría, pero si no tienes una retroalimentación, no sabes si funcionan o no, yo me acuerdo que hicimos actividades con caricaturas, que se yo con análisis de mapas, pero claro si ustedes por ejemplo, no tienen acceso a ese material, la actividad se cae, aunque yo creo que ahí es fundamental el papel del profesor, ahora por lo que me han comentado profesores, lo que ellos más esperan de los textos escolares son actividades para realizar en aulas o material didáctico de apoyo, más que una narración de contenido porque ellos se manejan y yo creo que el aspecto que más hay que trabajar, tiene que ver con eso y claro de las actividades y de la evaluación.	
EMS1.19	**E: ¿Qué rol cree usted, cumple el libro de texto en el proceso enseñanza aprendizaje?**	
EMS1.20	D: Yo creo que tiene un rol menor…me baso en lo que me han planteado profesores cuando hemos trabajado en los veranos en la capacitación docente, que me ha tocado varias veces participar en ello, y la verdad que muchos profesores de historia que son particularmente quisquillosos en ese sentido, no como en matemática o en ciencias, porque a lo mejor ahí hay un mayor apego al libro, pero con el texto de historia, los profesores creo yo que prefieren trabajar con guías elaboradas por ellos mismos o por los departamentos de historia de sus respectivos colegios más que con el texto,	El texto es utilizado en función de las carencias socioeconómicas de los autores. Los docentes no sacan provecho al texto. El texto debe fomentar la motivación de los estudiantes.

	no sé como será en regiones, no tengo idea…en los colegios más pobres de las regiones quizás el texto se transforma en el principal elemento que utilizan los profesores para enseñar historia, no lo sé, pero por lo menos en Santiago los profesores hacen un uso menor del libro, ahora en cuanto a los estudiantes yo puedo hablar por lo que veo en mi hija y yo tengo una hija grande que va en enseñanza media y que jamás la he visto leer un texto escolar por ejemplo, se los piden pero no los usan mayormente tampoco, verán algunas actividades, algunas fichas resumen…me parece que habría que fomentar mucho más el uso del texto y también enseñarles a los profesores como poder sacarle mayor provecho al texto.	
EMS1.21	**E: ¿Cuáles son los mayores aportes que el libro hace al proceso de enseñanza aprendizaje?**	
EMS1.22	D: Haber desde el punto de vista del profesor, yo creo que el texto, no sé si siempre lo cumple, pero debiera constituir una actualización de contenido sobretodo para aquellos profes que llevan claramente treinta años haciendo clase y que probablemente se educaron con manuales muy antiguos …y todas las profesoras normalistas, por ejemplo, que son muy reacias a modificar sus contenidos y que te siguen hablando de la Patria Vieja, la Patria Nueva y que siguen hablando de la Pacificación de la Araucanía y que siguen hablando de la guerra de Arauco…y a nivel de la geografía hace tiempo ya que se ha ido modificando a favor de una mayor pluralidad de interpretaciones y bueno el texto en ese sentido debiera proporcionar al profesor los elementos que le permitan actualizar sus conocimientos y sugerirle bibliografía que el profesor pueda leer en	El texto debiera constituirse como una herramienta de preparación para el docente. El texto debe integrar una multiplicidad de recursos.

	los tiempos libres que no son muchos y ofrecer alternativas de evaluación e ideas digamos que se puedan implementar en aula…bueno, va por ahí más que nada, ahora desde el punto de vista de los estudiantes, debiera tener una presentación de los contenidos lo más amena y didáctica posible…bueno que tenga muchos más gráficos ojala, ahora ya se han incorporado imágenes de colores, papel de mejor calidad, cosas que van haciendo que al estudiante le dan más ganas de mirar el texto, porque hace unos años atrás daban libros en papel roneo que tenían puro texto o con algunas fotos de mala calidad, la verdad que no daban muchas ganas de explorar esos libros, así que mientras más atractiva se la propuesta visual del texto y poder entregar contenidos no de forma escrita, sino que en forma de imágenes, de caricatura, de cuadros, de mapas conceptuales…yo creo que eso sería lo más importante.	
EMS1.23	**E: ¿Qué sujetos se ven mayormente beneficiados con el rol que el texto cumple en el proceso educativo?**	
EMS1.24	D: Así como se están dando las cosas actualmente, yo creo que en primer lugar las Editoriales, que ganan mucho dinero con esto, sobretodo las editoriales que logran quedarse con algunas licitaciones, insisto con lo que te dije en un comienzo, hay un gran negocio detrás de los textos escolares, hay una gran competencia, hay muchas editoriales extranjeras que se han instalado en Chile, hay españolas, francesas, estadounidenses y que están haciendo textos de historia de Chile, por ejemplo, entonces el primer beneficiado son desgraciadamente las editoriales…en segundo lugar, yo creo que el gobierno que puede demostrar que la plata se ha estado gastando bien, que ha hecho una gran inversión en textos escolares y que	Las editoriales lucran con la elaboración de textos escolares. El profesor posee un rol protagónico en la entrega de contenidos a los estudiantes. El marco curricular posee carencias en relación a la organización de los contenidos. El texto reproduce las carencias del marco

	hay que valorar que hoy día en los colegios municipales y subvencionados se estén entregando textos de mucho mayor calidad y mucha mayor presentación que los que existían antiguamente, pero eso favorece a los gobiernos que de este modo pueden exhibir sus resultados en el campo de las políticas educacionales …y recién en tercer lugar, yo diría que beneficia a los profesores y estudiantes de historia, a los profesores por la renuencia que hay por utilizar los textos y a los estudiantes por que bien conducidos les permite efectivamente abrirse a la reflexión sobre nuestra historia, nuestra historiografía, pero me parece que donde más estamos débil es en ese aspecto, el cómo hacer para que los profesores y los estudiantes efectivamente sean los más beneficiados con esto y no las editoriales ni el Ministerio de Educación, yo creo que ese es el gran tema que hay que plantear en los debates que se están haciendo ahora, que quieren reformar parece nuevamente los programas, no sé si los libros, por ejemplo yo me he especializado mucho en docencia universitaria sobre historia de América, la historia de América es la gran ausente…se incorporo con la reforma en 4º medio algunos temas de historia de América del siglo XX, pero así y todo los profesores están muy mal preparados en el ámbito de historia de América y los libros en general por falta de especialistas en el área también, presentan muchas carencias en lo que es abordar procesos de historia de América, sobretodo para el siglo XIX incluir la historia de América en el programa…se omite todo, ni historia de Chile vinculada a la historia de América y ahí hay otro tema que debería mejorar efectivamente.	curricular.
EMS1.25	**E: ¿Qué elementos esenciales debe incluir el libro de texto, como para**	

	conformarse como medio didáctico al servicio del aprendizaje?	
EMS1.26	D: Bueno un poco lo mismo de lo que ya hablamos...hartas actividades, hartas fuentes, material de apoyo...que se yo transparencias, caricaturas, fotos, líneas del tiempo que se yo, que los profesores puedan escanear y utilizar en clases, mapas, buenos mapas, porque de todo lo que es el rollo, el discurso histórico propiamente tal, debe hacerse cargo el profesor , apoyarse en el texto, sacar ideas, pero en general cada profesor le gusta preparar su clase a su manera, los profesores de historia son bien reacios a seguir al pie de la letra los libros, antiguamente parece que no era así, muchos profes seguían de punta a cabo los libros, si Villalobos lo decía era por algo, pero hoy día me da la impresión que el profesor es mucho más crítico he intenta, dependiendo de su disponibilidad de tiempo, agregarle un sello personal al contenido, así que por eso yo creo que el libro para que sea efectivamente provechoso tiene que tener estos otros ingredientes que permitan facilitar el trabajo en el aula...por ejemplo, vincular el texto de estudio con las nuevas tecnologías, tal vez con los software educativos en general, buscar formas de unir el texto escrito con estas otras estrategias de aprendizaje que hoy día están disponibles, no sé...pizarrones modernos que pueden conectarse a Internet y ver cuestiones ahí directamente no, ...el chateo todo lo que los jóvenes hoy día hacen que claramente un texto a la antigua no despierta mayores sentimientos positivos en el estudiante, que no están muy acostumbrados a leer tampoco y qué nadie les enseña como leer un libro de historia .	El profesor debe hacerse cargo de integrar discursos historiográficos en la clase. Los recursos de enseñanza son elementos esenciales del texto. El texto debe incluir recursos que motiven a los estudiantes. El texto debe ser coherente con el contexto de los estudiantes.
EMS1.27	**E: ¿El libro de texto sería un medio**	

	didáctico al servicio del aprendizaje?	
EMS1.28	D: Mira yo no soy la persona como para calificar eso...porque yo no soy profesor, ese es el tema, yo voy más como experto en historia, entonces ahí yo creo que sería más importante que ustedes entrevistarán profesores que han trabajado con el libro y ver su experiencia en ese sentido...ahora como autor y con las limitaciones que hay en tiempo y en términos didácticos creo que si los libros cumplen un rol importante en función de los objetivos que planteamos antes, que es actualizar a los profesores, que es motivar la crítica, el debate sobre la historia, que es poner al alcance del estudiantes fuentes que no eran utilizadas como las caricaturas por ejemplo, pero obviamente me parece que no basta con eso, entonces se podrían mejorar los textos, incluir algunas...sobretodo ahora con la parte de Internet, porque cuando nosotros hicimos los libros, no estaba ese boom que hay ahora, entonces habría que vincularlo más con eso, pero como punto de partida me parece que están bien sino no habrían ganado las licitaciones....están hechos con cariño.	El texto otorgaría recursos de enseñanza para el profesor y herramientas de análisis a los estudiantes.
EMS1.29	**E: ¿Es el libro de texto un aporte a las carencias y a los nuevos desafíos de la educación chilena?**	
EMS1.30	D: Yo creo que es un aporte para aquellas zonas del país, donde no hay un acceso a la cultura muy expedito, estoy pensando no sé...en localidades rurales del sur de Chile, del norte de Chile, en la cual los profesores rurales llevan a cabo su labor con mucho esfuerzo, con mucho sacrificio y de repente no pueden ir a la biblioteca nacional a ver una fuente o a hacer transparencias para sus alumnos, aquellos profesores que se desenvuelven en esos ámbitos, el libro tiene que ser su principal soporte para hacer una buena clase y	El texto es importante cuando hay carencia de otros recursos. El texto es importante en función de las carencias socioeconómicas de los estudiantes.

	tiene que tener los elementos necesarios para que el profesor pueda tener ahí mismo los elementos necesarios para hacer una buena clase, en el caso de los profesores más urbanos, sobretodo los de Santiago que tienen a su alcance muchas formas de información, quizás el uso del libro se relativiza un poco.	
EMS1.31	**E: ¿Según su criterio, porque las ciencias sociales son o deben ser parte del currículo nacional?**	
EMS1.32	D: Bueno, yo te puedo hablar de la historia que es la madre de las ciencias...que reúne todo el saber acumulado por la humanidad...y un pueblo sin memoria, es un pueblo sin futuro, en ese sentido, si bien, las Ciencias Sociales no tienen una utilidad práctica como podrían ser la matemática, si tiene el gran rol...me parece que no lo están cumpliendo a nivel escolar por lo menos... de generar en el estudiante inquietudes sobre el mundo que los rodea, de generar en el estudiante la preocupación por plantearse críticamente frente a su mundo y eso se puede ilustrar, específicamente, con la historia, con la antropología, con la sociología, con la economía, con las ciencias sociales en general....es sencillo, yo creo que son fundamentales sobretodo en términos de lograr asentar una identidad, que es lo que buscan los textos de historia, muy enfocados a la identidad, y una capacidad critica que le permita al estudiante, al salir del colegio, tener una opinión frente a lo que ocurre a su alrededor...bueno hasta hoy día vemos mucha apatía y eso tiene que ver con las falencias que hay en ese ámbito, y en general nos conformamos con lo que nos dan, yo soy de la generación de los ’80 y si nos subían la micro quedaba la caga...perdonen que lo diga así, pero no era llegar y aceptar lo que te dan...con	Las ciencias sociales son una herramienta analítica y crítica de la realidad social. Es estado a través del MINEDUC se orienta a la creación de una identidad nacional en los estudiantes. Las ciencias sociales influyen en la formación de actores sociales. El sistema educativo no ha sido capaz de formar sujetos críticos.

	esto de Transantiago, por ejemplo, esto hace 15 o 10 años atrás lo más probable es que ya hubiesen habido estallidos sociales importantes, y eso porque había una mayor politización de la sociedad, eso es porque los jóvenes entre sus familias, y sus amistades, tenían una capacidad de absorber conocimiento de las ciencias sociales, que luego se traducían en intervenciones en su propio presente y eso hoy día falta...yo creo que está la juventud muy volcada hacía el interior, las comunidades virtuales, las tribus urbanas, ajenas al quehacer político, al quehacer social, poco preocupados la verdad por los problemas colectivos y más preocupados de sus propias inquietudes y eso ha demostrado...que hemos fallado en inculcarles a los estudiantes esta capacidad crítica y esta postura frente a lo que ocurre.	
EMS1.33	**E: ¿Cuál es su opinión general sobre la organización de los contenidos de ciencias sociales en el currículo nacional?**	
EMS1.34	D: Bueno en primer lugar, creo que la reforma en su momento fue buena, bueno la reforma del currículo creo que fue el año 96´ si no me equivoco, la que cambió el antiguo decreto de ley 12.000....no sé cuánto, no me acuerdo de los detalles de eso, pero la lógica que anima el programa, me parece aceptada, 1º medio lo local y regional, 2º medio lo nacional, 3º medio la historia mundial u occidental y en 4º medio lo contemporáneo, esa estructura me calzó muy bien, la progresión esta lograda, ahora... hay algunos años que están más recargados como 2º medio en que esta toda la historia de Chile, por lo que yo he sabido son muy pocos los profesores que logran impartir durante todo el año escolar, todo el programa... entonces ahí tiene que haber una mayor flexibilización yo creo	Los programas educativos no poseen una progresión lógica de los contenidos. Los contenidos de ciencias sociales no se ajustan al contexto de los estudiantes.

	para poder seleccionar determinados temas en función de las realidades regionales y locales, pero sí yo mantendría este esquema de ir de lo local a lo general...carencias principales, ya lo señale el tema de la historia de América, me parece que es más importante que estar aprendiendo la historia de los griegos, los romanos...es importante la historia de las culturas indígenas americanas, o los grandes problemas de la historia política, económica y cultural latinoamericana de los siglos XIX y XX, eso esta ausente y todavía se sigue enseñando historia medieval como si fuera fundamental para nosotros...y puede ser entretenida, útil en algunos aspectos, pero no a nivel, por ejemplo, de la historia de América, me parece también que la educación cívica por ejemplo, debería estar mucho más vinculada a la vida cotidiana, no tan abstracta, tan teórica por que en esa teoría política, es más que un deber ser que el ser, creo que también ahí hay que buscar la manera de aterrizar muchos contenidos que aparecen de manera abstracta en el programa a la realidad de nuestro país en concreto, ese es otro tema que creo que hay que al menos discutir ....yo creo que eso sería lo central, no se me ocurre ahora otra cosa.	
EMS1.35	**E: ¿Cuál es la importancia que debería tener el libro de texto en la educación de la historia y las ciencias sociales?**	
EMS1.36	D: Mira yo tengo una idea bien particular sobre el quehacer, el objetivo del historiador...yo creo que hay muchos que toman la historia como la acumulación de un pasado muerto que no tiene vida, a mí me parece que la historia esta en función de la vida ...ahora la gran labor que nosotros podemos hacer es que nosotros transmitimos información, del pasado de distintas fuentes, la abordamos, la	El texto cumple la función de transmitir información a la comunidad educativa. El texto entrega a la comunidad contenidos respaldados por expertos.

	sistematizamos y luego, la entregamos como para que el profesor o los lectores de los libros de historia no tengan que darse la lata de revisar todos los archivos, las distintas fuentes que nosotros utilizamos, nosotros somos sobretodo, los historiadores, trasmisores de información, de información elaborada...yo creo que el texto escolar cumple estas visiones, el poner al alcance de la comunidad educativa, la información cualitativamente significativa...respaldada por los aspectos de los investigadores, por la lectura de todos estos libros que se van produciendo y resumir en el fondo todo este gran cúmulo de información para los destinatarios, yo creo que es ese el principal objetivo, transmitir información relevante significativa para la comunidad educativa actual.	El texto realiza la función de desarrollar la transposición didáctica.
EMS1.37	**E: ¿Qué saberes son esenciales para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales?**	
EMS1.38	D: Bien ahí habría que entrar a picar los objetivos sobretodo los procedimientos y objetivos transversales, yo creo que más que transformar a los niños en enciclopedias parlantes, lo esencial es enseñarles a los estudiantes los procedimientos a través de los cuáles ellos puedan ir recopilando la información que ha ellos les parezca más importante, dotarlos de las competencias necesarias para luego en la universidad o en su vida laboral, sean capaces de tomar decisiones por sí mismos, por ejemplo, todo eso tiene que ver con la capacidad, la comprensión de lectura en Chile es sabido que la gente no lee y los pocos que leen no entienden lo que leen y es realmente espantoso lo que ocurre en ese sentido...por ejemplo, en la universidad donde hago clases a los cabros hoy en día les cuesta leer los libros, bueno en mi tiempo nos daban 500	El texto debe entregar a los estudiantes habilidades y herramientas procedimentales. El texto debe resaltar la enseñanza de aspectos procedimentales.

	páginas de lectura para una prueba y teníamos que leerlas no más, hoy día das 100 páginas y el curso se te espanta, entonces hay un tema que tiene que ver con fomentar la lectura y la comprensión de lectura, también la capacidad de resumir, como hacer un resumen, como tomar apuntes, como definir lo central de lo accesorio, procedimientos como elaborar un ensayo, como plantear una hipótesis, cómo trabajar con fuentes, en fin todo lo procedimental, yo creo que eso es fundamental.	
EMS1.39	**E: ¿Estos saberes estarían presentes en el libro de texto?**	
EMS1.40	D: Están presentes, pero para que esto tenga éxito depende del profesor que va a abordarlo...nosotros no sacamos nada con ir...en cada unidad nosotros incluíamos el procedimiento explicito, o sea en esta unidad usted va a aprender a hacer un debate y contrastar opiniones, en la otra unidad se hacía un procedimiento que apuntaba al pensamiento cronológico, en otra unidad el procedimiento de cómo distinguir la música...etcétera, pero eso cómo esta planteado en el libro no sirve de nada si el profesor no lo explica, no saca nada el profesor con mandar a leer al niño este procedimiento y que lo interiorice...para interiorizar aquellos procedimientos es fundamental ejercitarlos, entonces por ejemplo aprendamos a hacer un ensayo en conjunto y luego, se le pide al estudiante que haga el ensayo según esos criterios...o sea tiene que haber mucha mayor conexión entre teoría y práctica, me da la impresión de que todavía esta parte procedimental que fue uno de los grandes aciertos y las grandes novedades de la reforma educacional de los ’90 falla y no se logra compenetrar este tipo de contenidos en la enseñanza de la	El texto da prioridad a lo conceptual por sobre lo procedimental.

	historia...todavía predomina más lo contenidista, importa más el imperio de Carlomagno que el ser capaz de establecer cuál es la importancia del imperio de Carlomagno en la cultura occidental, creo que el énfasis sigue siendo contenidista y falta darle mucho más vuelo a lo procedimental, eso es lo que después fuera del colegio te permite desenvolverte en el mundo.	
EMS1.41	**E: ¿Es el libro de texto un medio al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales?**	
EMS1.42	D: Yo creo que sí, nunca lo planteamos específicamente pero buena parte de las cosas que uno hace cuando está exponiendo los contenidos más allá de las actividades, el relato de los contenidos me parece que no solamente es susceptible de ser leído por los estudiantes sino que por todos, también por público general parece que también estos textos perfectamente pudiesen tener una salida hacia la familia de los estudiantes, y gente que quiera aprender historia porque le gusta la historia, creo que esto no se ha explotado lo suficiente, yo he tenido la opinión de gente que le gusta la historia porque ha agarrado libro de segundo medio y se han puesto a leer las unidades del salitre o de Balmaceda y me han dicho “pucha”, ahora si entendí lo que pasaba, en aquellos años en nuestra historia” gente vieja y peluda y yo creo que, tratar de ver que esta puede ser una herramienta mucho más potente de lo que es actualmente.	El texto es un agente educativo en los ámbitos formales e informales. El texto posee un rol social amplio.
EMS1.43	**E: ¿Cuáles son las competencias básicas que los estudiantes deberían tener al momento de enfrentarse a los libros de texto?**	
EMS1.44	D: Bueno, yo creo que lo básico es el profesor aquí, el libro nunca va a reemplazar al profesor, por tanto, lo	Los estudiantes deben saber leer para poder trabajar con el

	procedimental un estudiante que no comprende lo que lee probablemente el libro no le va a servir, tienen que tener hábitos de lectura, comprensión de lectura, tienen que desarrollar un pensamiento historiográfico...no sé hacer una crítica a lo que lee, no comprar todo elaborado sino que descomponerlo y ésas competencias se adquieren haciendo hincapié en la enseñanza de los procedimientos, ahora eso para comprender los libros...en general los libros, nosotros tuvimos una experiencia en los primeros libros que hice de quinto a octavo que no fueron licitados y que tampoco estuvieron mucho tiempo en el mercado porque se elevó el nivel, justamente lo que animaba estos libros era nivelar hacia arriba y no hacia abajo, se consideraba por parte de muchos de los profesores que participaron en ese equipo que en el fondo había que exigirle más a nuestros estudiantes para que puedan ser competitivos con estudiantes de otros países ojala copiáramos libros alemanes, españoles, franceses que tienen un nivel de conocimiento, un nivel de abstracción en la básica que en Chile estamos a años luz...entonces se hicieron libros de quinto a octavo pensando en ese sentido y la verdad fue un fracaso...muchos decían “no, estos libros no los entiende nadie, los conceptos son demasiado abstractos” y entonces todo esto comienza por reformar la educación básica de primero a cuarto porque no es posible que los niños de cuarto básico no sepan escribir ni sumar adecuadamente que todavía a nivel de la educación pública hay niños en cuarto básico que no escriben bien y no leen bien, en la medida en que en el segundo ciclo no logren cumplir a cabalidad los objetivos que se esperan difícilmente en la media los niños van a tener una	texto. Las competencias básicas de las ciencias sociales se logran en enseñanza básica. Los estudiantes que no logran las competencias básicas de las ciencias sociales en enseñanza básica, no las lograrán en enseñanza media.

	comprensión clara de los textos escolares, entonces el trabajo que yo creo que hay que hacer es en los niveles más bajos.	
EMS1.45	**E: ¿Para que profesores esta pensado el libro de texto?**	
EMS1.46	D: El libro está pensado ampliamente para todo tipo de profesores de historia y geografía...ahora como les dije antes, especialmente aquellos profesores que tienen más dificultades para acceder al material didáctico por otras vías, por ejemplo, un profesor de la alianza francesa que hacen sus propios libros probablemente va a ocupar poco y nada nuestros textos escolares, pero aquellos estudiantes de liceo y de extremos más apartados, yo creo que son los que más pueden aprovechar nuestros libros y en ellos estamos pensando, aunque la idea es poder llegar a todo tipo de público...que al terminar con la desigualdad que hay quedarían los del ministerio para los pobres y los de las editoriales privadas para los ricos, hoy día como hay mayor competencia, como el ministerio esta pagando muy bien, hay más licitaciones, las mismas editoriales están haciendo libros iguales para uno y otro, tal vez le cambian el papel por ejemplo, los libros licitados tienen un papel más barato que los libros que se venden en el mercado particular, pero el esfuerzo tiene que apuntar a que halla una igualdad en el acceso a los materiales didácticos, eso es fundamental para que un niño de la Pintana tenga el acceso a los mismos libros que un niño de las Condes, eso no ocurría hace diez años atrás y yo creo que hacía allá apunta también la política gubernamental.	Los profesores que utilizan frecuentemente el texto son aquellos que no tienen acceso a otros recursos por carencias socioeconómicas. El texto cumple una función social que apunta al desarrollo de una educación más equitativa.
EMS1.47	**E: ¿En la educación de las ciencias sociales que relación debería desarrollarse entre el profesor, el estudiante y el libro de texto?**	

EMS1.48	D: Bueno, me parece que la relación es que el profesor está entremedio del libro y el estudiante, el profesor tiene que ser el facilitador para el estudiante, tiene que ser el traductor, el intérprete del libro hacia el estudiante y eso depende de la calidad del libro, hay libros que definitivamente son incomprensibles, la estructura que tienen o que están de frentón con errores, me ha tocado mucho ver en básica, libros que presentan errores garrafales, o sea libros de quinto básico que ponen una pirámide social azteca y la rotulan como una pirámide social Inca, entonces claro, el profesor tiene que ser el primero en identificar los errores que presentan los libros porque son muchos los errores, y allí esta la cuestión de la competencia, el mercado y no hay mucho tiempo para la corrección, a mi me ha tocado corregir libros ahora en los últimos años y es tremendo digamos, las aberraciones que allí aparecen, porque claro, el libro no ofrece toda la verdad, toda la historia y todas las ciencia sociales, requieren al profesor como facilitador y eso significa también que el profesor de historia debiera tratar de tener una relación más amigable con el libro, no desecharlo por una cuestión de ego, tratar también de que los profesores se complementen más con el texto, no sé, el profesor de historia me ha tocado en las capacitaciones de enero, la primera idea siempre es negativa, “no que no sirven para nada, que es una lata” y en la medida que va trabajando algunas unidades, ahí comienzan los profesores a visualizar el potencial que podría tener el libro y hoy día como les decía antes, me parece que no se aprecia lo suficientemente y lo que también requiere este proceso, es una mayor sensibilización del profesor respecto a como trabajar con el libro, lo que efectivamente no se trata	Los estudiantes no están preparados para relacionarse directamente con el libro. El docente debe dar una función intermedia al texto, no otorgarle demasiado protagonismo, ni prescindir de él.

	de que digan “léanse de la página tanto a la página tanto o mañana hay prueba” sino que efectivamente, hacer del libro un intermediario para adquirir los conocimientos de ciencias sociales ni descansar completamente en el libro ni prescindir completamente del libro, sino que asumir una posición intermediaria.	

FICHA DE TRABAJO **Muestra N º ES2**

1-Antecedentes Generales

a-Nombre: Lucía Valencia

b- Título: Profesora de historia y ciencias sociales, Universidad de Santiago de Chile.

c- Especializaciones: Magíster en Historia en la USACH

d- Años de experiencia en la producción de textos: 4 años

2-Antecedentes de Investigación

a-Fecha: 31- 10-2007 Hora: 9:00 hrs.

b- Observaciones:
Autora textos escolares editorial Santillana

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	L

b-Texto

Nº	**Entrevista**	**Categorías o conceptos**
ES2.1	**E: ¿Editoriales en que ha trabajado?**	
ES2.2	L: Santillana	
ES2.3	**E: ¿Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera más potente su formación profesional?**	
ES2.4	L: Fundamentalmente los de historia, claramente en la USACH yo creo que es como una realidad de todas las formaciones pedagógicas, no quisiera generalizar pero por lo menos en la USACh yo estudie hace varios años ya, estudie en la década de los 80´ claramente los cursos más claves estaban en el área de la formación disciplinar, específicamente en el área de historia, para mi fue clave la formación de Teoría de la historia y metodología de investigación.	La autora releva la formación disciplinar.
ES2.5	**E: ¿Cuáles son los cursos que más han servido para la producción del texto de estudio?**	
ES2.6	L: Sin duda yo creo que… haber la producción de texto tiene como	La autora considera importante la experiencia

	dos caminos uno desde mi punto de vista es clave, tiene que ver con los temas conceptuales, con la rigurosidad con la que tu tratas los temas conceptuales, y hay otro tema que es clave que tiene que ver más con la experiencia que con la formación profesional que es que tu conviertas en un lenguaje pedagógico y para los alumnos del nivel lo que tu has aprendido desde tu formación disciplinaria yo creo que eso es algo que no te lo dan los años de estudio, sino la experiencia del aula y la experiencia de trabajar con alumnos para quien están dirigidos los textos, eso por una parte, y por otra parte obviamente es relevante los conocimientos que uno tenga en cuanto a metodología y didáctica que es lo que uno pretende precisamente poner ahí.	de aula para la elaboración de textos.
ES2.7	**E: ¿Cómo se organiza la elaboración del texto?**	
ES2.8	L: Bueno yo te voy a hablar de cómo se trabajaba en Santillana cuando yo estuve ahí de partida y por definición, y eso es algo que yo creo a los autores nos costaba harto, el texto es una producción grupal, no es en definitiva exclusivamente del nombre de las personas que aparecen en la portada del libro como autores, hay un equipo importante que esta conformado precisamente por los autores que en general es gente externa, que se contrata exclusivamente para la producción de un texto en particular y que este a cargo de elaborar las unidades,	La autora explica que el texto de primero medio se realizo de manera disgregada. El texto de segundo medio se realizo en equipo.

	generalmente hay unidades de elaboración personal y que tiene que ver con las competencias y especialidades de cada uno de los autores por ejemplo cuando yo te contestaba el correo, en el caso de primero medio era gente especializada en geografía la que hizo las unidades respecto a eso, de hecho yo no trabaje en esas unidades, eso en el tema de los autores, pero hay además un equipo editorial precisamente en la editorial que son los editores que en definitiva revisan y aprueban los textos, hay correctores de estilo que es súper clave porque cuando hay tantas manos redactando hay que darle una coherencia y unidad al texto, porque todo escribimos de manera distinta, y hay una parte súper clave que es el diseño y diagramación del texto que es parte del equipo permanente de la editorial por lo menos los años que yo trabajé allí y que es súper relevante porque si ustedes han visto el texto se podrán dar cuenta que el tema de las imágenes y de la gráfica es clave, tiene una función pedagógica y por lo tanto tiene una función súper relevante, yo te diría ya que estamos hablando de los dos libros que la experiencia es súper distinta de hecho en el libro de primero medio, esta persona que tu me nombras, yo no la conozco, cada uno realizó las unidades que les encargaron de manera especializada, si todos bajo un modelo de la estructura	Los autores son quienes establecen el modelo pedagógico.

	del libro que lo definía la editorial que es cómo se construían las páginas, que contenidos tienen que haber, las actividades, el diseño de algunas páginas, porque yo no me acuerdo bien… porque hay páginas así como permanentes que tiene que ver con evaluación o con algunas actividades aunque creo que eso lo tiene más los libros de básica que en la media, páginas de profundización donde veíamos temas. En cambio en el libro de segundo, se conformó un equipo de trabajo donde si tuvimos efectivamente un trabajo mucho más grupal, discusiones donde cada uno según sus gustos, experiencias o afinidades desarrollo su propia unidad pero la tónica era que los otros autores corregíamos y evaluábamos las unidades que habíamos hecho que igual es harta pega, porque un tema es que uno escriba su unidad y que elabore eso y otro cuento es que tengas que leer y dar apreciaciones hacia lo que elaboran los otros, yo creo que el libro de segundo hubo mucho trabajo, lo caracterizo… son dos libros yo he trabajado en dos libros de segundo, creo que el se licitó fue el segundo que yo hice, y si hubo mucha discusión de todos los autores que participamos ahí y mucho trabajo editorial, o sea nosotros nos juntábamos permanentemente ya no recuerdo si una o dos veces por semana que era cuando teníamos que hacer las entregas	

	y teníamos que llegar con el trabajo de los otros leído y lo sometíamos a discusión y a la vez discusión con los editores, yo te diría que esa fue una tónica que se fue dando en el equipo de sociales que trabajo en todos estos libros y que fue perfeccionándose a medida que paso el tiempo, al comienzo fue como te digo esta… ahí hay un modelo editorial y un modelo pedagógico que la editorial señala y que los autores han fijado pero hubo un grupo aquí que tuvimos más permanencia y que logramos establecer un trabajo de discusión permanente que fue muy rico en lo teórico y en lo pedagógico porque finalmente nosotros logramos establecer para básica modelos pedagógicos que me consta hasta el día de hoy siguen utilizando, entonces me imagino que… pero la editorial ha seguido utilizando modelos pedagógicos que en el caso de historia tienen un eje clave en el uso de fuentes primarias, ocupadas como recurso y en el trabajo con las fuentes directas que están en las actividades, entonces el trabajo de segundo tiene mucho de … discutimos el modelo pedagógico, las actividades, discutimos los contenidos y eso en conjunto con la editorial.	
ES2.9	**E: ¿Cuál fue su participación en la elaboración del texto?**	
ES2.10	L: Para el libro de primero yo elabore las unidades de economía y para el libro de segundo… mira trabaje la unidad	La autora participo en el texto de primero y segundo medio.

	de la independencia en las unidades de Chile actual y si no me equivoco en la unidad que hacia referencia al liberalismo, esas son las unidades en las que trabajé yo y los otros autores en las demás.	
ES2.11	**E: ¿Según qué criterios se realiza dicha elaboración?**	
ES2.12	L: Bueno para elaborar un texto claramente hay un piso clave que es el marco curricular, el texto pretende ser útil para la enseñanza que se esta aplicando en el país y la enseñanza que se está aplicando en el país está en el marco curricular, que son los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, cuando yo trabajé en la editorial esa era la base estábamos en años recién de implementación de la reforma en que eso… no en los textos que ustedes se refieren pero en otros la editorial fue la primera en adelantarse a la reforma y elaborar un texto de economía, el primer libro de primero medio que fue súper innovador porque la editorial corrió el riesgo de hacerlo y publicarlo cuando la reforma todavía no se implementaba, antes de eso, pero por lo menos en el tiempo en que yo trabaje allá, la editorial estaba claramente destinada al sector privado en general las características de los textos de la editorial por su calidad de imágenes, de fotografía y de color eran textos muy caros que tenían muy pocas posibilidades de competir en la licitación, de	El texto se elabora desde el Marco curricular como criterio más importante.

	hecho yo creo que cuando yo estuve allá en muy pocas ocasiones la editorial participo de la licitación porque quedamos fuera según sabía yo por cuestiones económicas, porque sus textos eran muy caros para entrar a la licitación y por eso te digo después de varios años, tres o cuatro que nosotros habíamos salido los fue… los reciclo y los postulo me imagino con otros criterios económicos… yo tengo por ahí el de primero, el de segundo nunca lo he visto en la versión que se licitó pero el de primero que yo lo vi, es igual en términos de diseño , de colorido, quizás de eso no estoy segura, pueda tener un poco menos de calidad en el papel ya, pero nuestra referencia para trabajar el texto era el marco y por lo menos el tiempo que nosotros trabajamos no estaba en nuestra cabeza ni las indicaciones que la editorial nos daba, ni los criterios que provienen del ministerio para la elaboración de un texto que es otra cosa, porque el ministerio también tiene criterios que les manda a las editoriales que son los requisitos que tiene que tener un texto para participar en la licitación, pero al menos cuando yo trabaje en esos dos textos, esos criterios no estaban, nunca nos lo señalaron a nosotros, con lo que nosotros trabajamos eran el marco curricular, los programas de estudio, que para mi era clave porque ahí aparece más bien la mirada y el enfoque que el currículo quiere dar	El texto presenta un modelo pedagógico basado en relaciones de fuentes diversas. La autora entiende diversidad como la conjunción de diversas fuentes.

	precisamente a sus contenidos. El otro criterio era el modelo pedagógico que nosotros nos dábamos en general yo te diría que eso apuntaba como al desarrollo de determinadas habilidades, nuestros textos tienen un enfoque importante en el trabajo con fuentes, análisis de fuentes, una cosa importante de verlo todo como una construcción y por lo tanto en la confrontación de fuentes, hay muchas de nuestras que trabajan precisamente la confrontación de fuentes o miradas historiográficas distintas frente a un mismo problema. Y otro problema que es a propósito que ustedes mandaban en su proyecto tenía que ver precisamente con el tema de la temporalidad, en el libro de segundo yo me recuerdo que en cada una de nuestra unidades, en la página inicial, al comienzo era una imagen que me acuerdo que trabajábamos con los murales que hay en la estación universidad de Chile que era como de la identidad de la nación chilena, pero además en cada página de inicio que era doble página iba la línea de tiempo que pretende introducir temporalmente cada época que estábamos viendo y ahí de hecho había esa mirada incluso de querer confrontar que también la temporalidad esta sujeta a visiones a interpretaciones y que los períodos son construcciones y que depende su construcción, qué criterios ocupemos digamos.	
ES2.13	**E: ¿Cómo se desarrolla el**	

	proceso de revisión y corrección del texto?	
ES2.14	L: Como te decía lo fundamental tiene que ver con la editorial, en el caso de segundo hubo otra etapa como les señalaba la coevaluacion, eso no se dio en primero, y ahí lo fundamental es la revisión editorial en términos generales en todos los casos, la verdad que lo que apuntaba siempre era apelar porque lo que escribíamos cupiera en las páginas que teníamos, ese fue un tema, el libro tiene cierta cantidad de páginas, la unidad también y no debía pasarse y en general las correcciones tenían que ver con la capacidad que tenían los editores de sintetizarnos en resumir lo que estábamos haciendo, el otro tema era el de la corrección de estilo como te señalaba y en general había ocasiones en que nosotros señalábamos imágenes e ideas pero esa las conseguía la editorial, esa era parte de la pega de ellos cuando teníamos o necesitábamos fotos para determinadas situaciones o una determinada fuentes para utilizarlas., pero en general… yo te diría que para el caso particular de segundo y de hecho yo soy autora de la unidad que era de Chile actual y que era una unidad.. porque ese era el segundo libro que yo hacía, yo te diría que el primero fue muy difícil, fue difícil para todos los puntos, incluso para mí fue muy difícil escribirlo, o sea escribir sobre el golpe de estado y todas	El texto de segundo medio se realizo mediante trabajo en equipo, así como también el proceso de revisión. La autora no busca las imágenes de la unidad, eso es trabajo de los editores.

	las situaciones que eso generó a la larga es un momento de la historia de Chile que es muy sensible y hubo todo un debate respecto a la pertinencia que esos temas se incluyeran, pero bueno todas las decisiones que se tomaron ahí fueron producto de las discusiones que tuvimos autores y editores y lo que se publico fue lo que nosotros decidíamos que lo que nosotros escribíamos y que reitero se basaban en el marco ministerial.	
ES2.15	**E: ¿Hubo tensiones con editores/autores o gente del ministerio durante la producción del texto? ¿Con qué se relacionan dichas tensiones?**	
ES2.16	L: Yo te diría que el tema en si era tenso, pero entre autores no hubo ninguna tensión que diera cuenta que hubiesen temas que nosotros no pudiésemos hablar, o que no pudiéramos tocar, alguna vez tuvimos discusiones de cómo llamábamos a los proceso históricos por ejemplo respecto a la utilización de la categoría dictadura o de golpe de estado y en general la actitud de los editores era ya haber, porque vamos a decirle golpe de estado y nosotros lo fundamentábamos teórica y conceptualmente y lo colocábamos como correspondía, ahora la visión y el enfoque para tratar esos temas fue absolutamente desde el análisis crítico que era por lo demás lo que decía en el currículo, era ver lo que ese episodio de la historia de Chile a	Los autores tuvieron problemas para tratar la historia reciente. Las tensiones de ese tipo se solucionaban enfrentando diversas posturas.

	partir de la confrontación de visiones diferentes y que en esa época no era tan fácil porque había pocas visiones de historiadores, muchas de las visiones que habían tuvimos que utilizar no eran de la historiografía sino que provenían de la economía o de la sociología, pero para los historiadores ese todavía era un tema muy reciente como para incluirlo en su preocupación, pero lo mismo hicimos cuando tratamos la independencia, lo mismo hicimos cuando tratamos al guerra civil del 91´, lo veíamos a través de posturas distintas obviamente tratar el 73´ era más difícil porque todos los que estábamos ahí trabajando vivimos ese momento histórico y por lo tanto estábamos involucrados con los hechos y lo que nosotros hicimos fue darle un tratamiento desde miradas diversas pero siempre estuvimos muy de acuerdo en la necesidad de tratarlo, era una cuestión que íbamos…	
ES2.17	**E: ¿Qué rol cree usted, cumple el libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje?**	
ES2.18	L: A mi la experiencia me dice que es súper clave, yo creo que por lo menos en nuestro país para el profesor es una herramienta súper útil, de hecho nosotros muchas veces discutimos esta tema porque nosotros lo que hacíamos era un texto para el alumno de apoyo a la actividad en la sala de clases y que esta destinado para el	Los profesores presentan carencias en cuanto a su formación, no saben realizar la transposición didáctica y no planifican sus clases.

	alumno, pero a mi me consta que se ha convertido en una herramienta clave para los profesores, yo lo se porque a mi me han dicho que los profesores preparan clases con ese texto, entonces tiene mucha más relevancia de la que uno piensa cuando lo está haciendo y es muy loco porque a veces los libros son criticados por los profesores en términos de que los temas están tratados muy resumidamente, con poca profundidad, pero ellos lo dicen como si el texto estuviera destinado a que ellos preparen sus clase y no es eso, el profesor prepara sus clases desde otra… directamente de lo que están escribiendo los historiadores y no desde lo que están escribiendo quienes hacemos el traspaso didáctico de lo que los historiadores dicen para que lo puedan leer los alumnos, no los profesores, eso yo creo que el texto tiene incluso mucha más relevancia en la realidad pedagógica que aquella para la cual esta destinado que es ser un apoyo para el alumno	El texto posee un rol más importante que el que le corresponde.
ES2.19	**E: ¿Qué elementos esenciales debe incluir el libro de texto, para conformarse como medio didáctico al servicio del aprendizaje?**	
ES2.20	L: Mira, yo creo que hay una cuestión clara que tiene que ver con lo que el profe decide o sea me parece esa es una pregunta que me haría… y por lo tanto es súper difícil crear un libro que responda a las necesidades de	El texto se visualiza como un recurso para el profesor, en ese sentido debiera otorgar

	todos los profes, por eso hay profes que encuentran estos libros malos porque tratan todo muy superficialmente y no hay profundidad, te fijas porque lo están pensando para que el libro cumpla todos los roles y todas las funciones, que ahí este todo lo que hay ver, lo que hay que analizar o lo que enseñar, desde mi punto de vista ese es el rol del profe y yo creo que el libro tiene que ser una herramienta de apoyo y me parece que para que sea útil… siempre nosotros pensábamos en los profes, haber qué le sirve al profe, nosotros somos profesores y reposábamos ahí, que es lo que a mi más me cuesta y me demanda trabajo, yo tengo que preparar mi clase, yo tengo que estudiarla eso es ineludible y si no lo hago no se lo que estoy haciendo, pero otro tema es que yo prepare las actividades de aplicación que debo realizar en clases, que yo busque material, que yo busque fuentes que yo busque documentos, que yo busque imágenes que yo busque los recursos por ejemplo para ver el tema de la temporalidad, a mi me parece que ese es un elemento que el texto debe tener, es decir, si el profe está viendo un contenido determinado en el texto esté el material, en este caso un texto licitado que se supone todos los alumnos de la sala tendrán en sus manos para que a él le facilite la profundización y la aplicación y la puesta en práctica de lo que él	herramientas didácticas variadas para el desarrollo de la clase.

	esta viendo, yo creo que para allá debe apuntar digamos, que le de ideas de cómo tratar el tema, ahora eso en general no lo tiene que hacer el texto en sí mismo lo tiene que hacer otro elemento que se llama la guía del profesor que colabora junto con el texto, nosotros elaboramos el texto y la guía del profesor, donde se daban las sugerencias e indicaciones de cómo tratar la unidad y promoverla desde el punto de vista pedagógico pero eso si no es para el alumno, eso si es para el profe, el texto tiene que tener la posibilidad de que el alumno lea para contextualizarlo y eventualmente para desarrollar más los temas que está viendo con su profesor y para poder realizar actividades que con apoyo y ayuda del profesor le permitan profundizar aún más	
ES2.21	**E: ¿En relación a ello, es el libro de texto de su autoría un medio didáctico al servicio del aprendizaje?**	
ES2.22	L: Yo creo que sí, que por lo menos ese es el objetivo, yo creo que siempre uno tiene que mirar su trabajo críticamente, yo creo que hay algunos más logrados que otros, en el caso particular del libro de segundo medio yo creo que tiene mucho valor porque yo creo que nosotros logramos poner temas en el sistema escolar que antes eran inexistentes y que fuimos los primeros en hacerlo, ya sea porque nos tocó la buena suerte de trabajar en Santillana que era una editorial con más recursos y	El texto posee una mirada crítica y reflexiva, en función de los contenidos que están tratando.

	que se atrevía que asumía riesgos en un momento en que la reforma recién estaba implementándose, yo creo que nosotros tenemos una mirada curricular en esos textos, yo creo que es novedoso, que es algo que los textos antes no hacían cuando le dicen a los alumnos la historia es una interpretación y no una realidad absoluta y que tiene que aceptarse, es una mirada de análisis que yo comparto digamos y que creo que esta puesta ahí efectivamente, esta posibilidad de que los alumnos trabajaran directamente con los textos, la incorporación de categorías de análisis que no estaban antes en los textos, o sea yo recuerdo por ejemplo el tratamiento que se le daba a la independencia de Chile, a través del análisis precisamente de la confrontación de las causas u orígenes estructurales versus la coyuntura, ahí hay un tratamiento de dos categorías conceptuales que son complejas, que son difíciles, y que en general los alumnos, sólo los alumnos que estudian historia que están en la carrera de historia… pero a mi me parece que ahí hay un súper aporte para el análisis social que hoy día está en los libros de segundo medio y que un profesor tiene la posibilidad de enseñarle a sus alumnos a través de ese texto, y yo creo que eso se logra, los ejemplos que se dan y las situaciones a las cuales se… entrecomillas se pone al alumno	El texto es actualizado historiográficamente y responde a nuevas tendencias y paradigmas.

	le permiten que el haga este análisis que es muy difícil que el haga desde el punto de vista conceptual, estamos hablando de categorías que son muy abstractas y los alumnos de segundo medio pueden ser muy difíciles… o sea me consta que son muy difícil para los alumnos de historia que yo les hago clases pero yo creo que ahí hay puestas expresiones muy interesantes desde el punto de vista… muy innovadoras y yo creo que han contribuido a modificar la formación pedagógica, me ha pasado con mucha frecuencia que hay profes que me dicen de lo útil que les ha sido, sobre todo los profes más jóvenes que han sido formados con las nuevas categorías y nuevos paradigmas el libro les resulta muy coherente con las formas como se ha enseñado en la universidad obviamente que me pasa con mis exalumnos de historia de la universidad de Santiago, le ven mucho sentido, a si como me ha pasado que me han dicho encontré un error en tu libro, tiene errores, tiene muchos errores algunos de los cuales he descubierto mucho después azarosamente, a pesar de las innumerables revisiones, hay cosas que se pasan.	La autora subestima a los estudiantes a cuanto a su capacidad cognitiva.
ES2.23	**E: ¿Cuáles son las principales carencias que presenta el libro de texto, a qué o quienes se atribuyen dichas carencias?**	
ES2.24	L: Mira, yo creo que quizás las principales carencias van por ahí…. Después de ese libro	La autora cree que los textos tienen demasiado contenido.

	realizamos otros varios de enseñanza básica y a medida que uno va adquiriendo mayor experiencia y yo creo que esos libros de enseñanza básica apuntaron más a esto donde cada página y donde cada doble página era una presentación de temas y contenidos pero cada uno estaba asociado al contenido de determinadas actividades, a mi me parece que los libros de media en general son mucho más pesados desde ese punto de vista, pero hay muchos profesores que creen que tiene muy poco contenido y que tratan con muy poca profundidad a mi muchas veces me da la impresión de que quedaron muy pesados en el tratamiento de temas y contenidos y que falto el desarrollo de actividades, pero en un libro es difícil de establecer yo creo que tiene que ver con las necesidades de los profes, yo desde mi punto de vista creo que el libro lo que debería de otorgarme como te decía hace un rato y por eso creo que es una carencia es más posibilidades de desarrollar actividades, de que sea trabajado como un apoyo al desarrollo de determinados temas, ahora a mi me parece que el modo con que nosotros tratamos los temas, resulto bastante interesante, innovador, también hay ahí una puesta al día digamos de las principales miradas o corrientes historiográficas de los últimos tiempos en nuestro país.	Los textos carecen de desarrollo procedimental. Los textos carecen de recursos que puedan profundizar en los contenidos y en la realización de actividades.
ES2.25	**E: ¿Según su criterio, por qué**	

	las ciencias sociales son o deben ser parte del currículo nacional?	
ES2.26	L: Son esenciales para entender la vida creo yo, ahora no es algo que todo el mundo comparta yo creo que hoy día las ciencias sociales están en una posición desmejorada digamos, pero me parece que entender, que tener contexto histórico y entender la historia y tener las habilidades necesarias para entender el mundo que nos toca vivir, vienen de las ciencias sociales, hace la diferencia que uno sea conciente o inconciente del mundo que le toca vivir, a mi me parece… porque yo entiendo las ciencias sociales desde el punto de vista crítico, a mi me parece que hoy día esta actitud que uno ve muy generalizada de aceptar todo y como viene y no cuestionar nada, vivir como rebaño los temas de los medios de comunicación, de las ondas que se han convertido en los únicos temas de conversación prácticamente, obedece a eso, a que no hay una necesidad de cuestionarse la realidad y yo creo que si no tienes la fortuna de haber nacido en una familia que no te haya dado esa formación, la única que te lo puede dar es la escuela y las ciencias sociales.	Las ciencias sociales cumplen el rol de problematizar la realidad. Los jóvenes no están en posición de problematizar su propia realidad, sino que es la historia la que entrega esas herramientas.
ES2.27	**E: ¿Cuál es su opinión general sobre la organización de los contenidos de ciencias sociales en el currículo actual?**	
ES2.28	L: Sobre la organización, a mi me parece que es una organización súper coherente que es un	

	modelo detrás que es como clarito que tiene que ver con una propuesta que va desde aprender desde lo próximo a lo más general y desde ese punto de vista me parece muy coherente que principalmente los contenidos de primero medio han ocasionado hartos problemas a los profes, en general el currículo de primero medio ha sido muy criticado, yo creo que ha sido difícil de implementar para los profes entre otras cosas porque ahí hay temáticas.. todo parece indicar que es así, que hay temáticas como las que aparecen en economía o formación ciudadana que son un poco complejas para ser tratadas en primero medio que en general a los alumnos les cuesta aprender y pescan poco y en general ha habido una demanda de los profes para que esas dos temáticas suban a tercero o cuarto medio, porque los alumnos estarían con más interés o capacidad de aprender mejor esos temas, y de hecho eso es algo que se está reformulando y a mi me parece que el currículo de hoy tiene una mirada súper integrada, yo creo que hoy día es posible ver… aunque claramente el currículo para variar sigue teniendo su peso en lo histórico, en la historia pero las miradas que se dan permiten una mirada más integral yo creo que uno puede ver los temas desde la antropología, desde la sociología, desde la economía, a mi me pasa que	Los estudiantes tienen menos capacidades de complejización en función de los cursos más pequeños. Los docentes competentes logran comprender el carácter integrador del currículo. Los docentes son los únicos profesionales que sacan provecho al currículo.

	creo que es súper claro, que un profe competente y bien capacitado puede dar esa mirada integral que quiere superar esta primacía de la historia en todos los enfoques y que podamos ir incorporando las otras ciencias sociales.	
ES2.29	**E: ¿Qué saberes son esenciales para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. Están presentes éstos saberes en el texto?**	
ES2.30	L: Saberes, haber es una pregunta rara… haber yo creo que hay varios, pero hay dos fundamentales, desde mi punto de vista una cuestión clave que los estudiantes deberían aprender son las concepciones y las habilidades que tienen que ver con la temporalidad histórica, o sea tener conciencia y hacer la diferencia entre que la temporalidad del tiempo vivido verdad, versus la temporalidad histórica, que en general es una habilidad muy difícil de obtener y en general yo creo que logran obtenerla sólo los que estudian historia efectivamente pero yo creo que ahí hay que tener como esta percepción del tiempo pasado y su magnitud y en definitiva el tiempo por muy pasado que sea y por muy lejano que este repercute en nosotros, yo creo que eso está en los libros porque hay una preocupación especial y que también estaba en el currículo y que siempre estamos haciéndonos la pregunta de cómo conectamos el pasado con lo que nos toca vivir,	Los saberes esenciales son la temporalidad y la relación pasado presente. El estudiante debe desarrollar una visión crítica de la realidad.

	siempre nosotros apelamos a hacer esa pregunta, para que los alumnos se cuestionaran, estoy pensando que también está presente en el libro de tercero medio en el que también trabaje, y que incluso cuando uno habla de un pasado tan remoto como las culturas clásicas también está la apelación a como lo vinculamos y como están lo orígenes de la tradición ahí. Y yo creo que otra clave del aprendizaje de las ciencias sociales tiene que ver con lo que te dije hace un rato, yo creo que eso indudablemente esta en el libro que tiene que ver con la visión crítica de la realidad y con la posibilidad de formularse críticamente pero sólo a partir de que tu tienes antecedentes, eso tiene que ver con que tu tengas argumentos, con que tu te prepares, con que hayas conocido y estudiado determinadas fuentes y visione para poder desde ahí plantearte, yo creo que eso es esencial sino no sirven las ciencias sociales y yo creo que eso está en el libro	
ES2.31	**E: ¿Es el libro de texto un medio al servicio de la enseñanza de las ciencias sociales?**	
ES2.32	Pienso que si.	
ES2.33	**Es el libro de texto un medio al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales.**	
ES2.34	Si.	
ES2.35	**E: ¿Cuáles son las competencias básicas que los estudiantes deberían tener al**	

	momento de enfrentarse a los libros de textos?	
ES2.36	L: Competencias previas, haber yo no se… bueno las que les tendría que dar el sistema escolar obviamente, que ahí que tiene que haber fundamentalmente la competencia imprescindible tiene que ver con al comprensión lectora, para poder hacer un análisis en profundidad y no solamente literal, y no se si siempre esas condiciones están, ahora eso es clave en realidad pero para mi lo más relevante son las competencias que tienen que desarrollar después de trabajar con el libro que son las que te acabo de señalar anteriormente.	La autora releva habilidades generales, no particulares de las ciencias sociales.
ES2.37	**E: ¿Cuáles son las mayores carencias que los profesores podrían presentar al momento de trabajar con el texto?**	
ES2.38	L: Yo creo que lo que señalaba antes, yo creo en definitiva la percepción o las expectativas que los profesores tengan al momento de trabajar con el libro de texto… yo creo que hay que diferenciar que el texto es para el alumno, que es una herramienta no más, pero que no puede… que no reemplaza la clase, que yo como profesor tengo que tener otros elementos para preparar la clase, y que por lo tanto esos elementos y esas actitudes y esas posibilidades a mi lo que me permite es tomar esta herramienta y de hecho yo se que hay experiencias en que el libro no se, lo das vuelta si tu	El profesor no tiene que suponer que el texto es para él. El profesor necesita una capacitación para trabajar con el texto. El texto no puede

	quieres o sea me consta, ponte tu que el libro de primero uno lo puede empezar a trabajar de atrás para adelante ¿te fijas?, el profe en definitiva es el que tiene que tener la imaginación y creatividad y todo lo demás, además para trabajar lo del tiempo, porque yo creo que también logra… se torna súper profe que el pofre establece así como una estructura de trabajo a partir del libro y la aplica de marzo a noviembre igual, yo creo que le hace perder su vitalidad y su valor, yo creo que hay que tener la capacidad para extraer de ahí lo que sea útil en el contexto en el que esta trabajando, con el tipo de alumnos y desde ese punto de vista utilizando, y por eso yo sigo diciendo que aquí al clave es el profe y no el libro, me parece que son una súper buena herramienta y que es útil y que está y facilita sobre todo en aquellos lugares donde el acceso de la bibliografía o la literatura en general es más difícil, hablamos de alumnos que en sus casas no se compran libros por ejemplo, pero en el sistema educativo hay un factor clave, determinante e irremplazable que es el profesor y tiene que ver con los elementos que el profesor tenga para desarrollar ahí.	convertirse en una herramienta central, ni reemplazar al profesor.
ES2.39	**E: En la educación de las ciencias sociales, ¿qué relaciones deberían desarrollarse entre el profesor, el estudiante y el libro de texto?**	

ES2.40	L: Una relación dinámica, flexible, adecuada a la realidad, pero reitero donde el factor principal sigue siendo la relación alumnos profe y lo que el profe pueda entregar, el libro de texto es un intermediario, es una herramienta para facilitar y no reemplaza esa relación que es clave, evidentemente un profe con tiempo y de un colegio con recursos pueden no utilizar el texto si el tiene tiempo para preparar sus propios documentos y actividades y entregárselas a sus alumnos, para eso hay que tener tiempo, incluso tiempo que te paguen, que tu no tengas que estar en la sala de clases y tu puedas desarrollar ahí, y tu puedas elaborara los textos que necesita el segundo C de ese liceo en particular y no otro, ahora el libro de texto de ese punto de vista tiene que ser universal, tiene que estar pensado para alumnos distintos, de colegios distintos, de regiones diferentes, por eso que ahí es clave la lectura que el profesor le da al texto	La autora da protagonismo al docente en el proceso educativo. El texto es una herramienta que aporta a solventar las carencias de los docentes.

FICHA DE TRABAJO Muestra N º ES3

1-Antecedentes Generales

a-Nombre: Rolando Álvarez

b- Título: Yo estudie Pedagogía en Historia en Blascañas, actualmente Cardenal Silva Henríquez

c-Especializaciones: Soy magíster en Historia en la USACH y ahora este año hice el doctorado en historia en la universidad de Chile

d- Años de experiencia en la producción de textos: Yo la verdad el texto de segundo medio es el único que yo he realizado, ese texto lo hicimos el 2002 por ahí, entonces en textos escolares sería como la única experiencia es, sólo en Santillana y sólo ese libro

2-Antecedentes de Investigación

a-Fecha: 26-10-2007 Hora: 17:00 hrs.

b- Observaciones:
Autor de texto de estudio, editorial Santillana.

3-Trascripción Entrevista

a-Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	R

b- Texto

Nº	**Entrevista**	**Conceptos y/o Categorías**
ES 3.1	**E: Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera potente su formación profesional**	
ES 3.2	R: La verdad eso fue como hace tiempo, ahora recordando yo creo que lo que me marco sería el momento que yo hice mi seminario de título en ese tiempo, yo hacia un seminario de titulo, nosotros nos titulábamos varios compañeros de una sola vez y ahí en ese minuto de hacer mi investigación, me enganche más con algunos temas, me gustaban y me quedo… me dio como una idea de seguir estudiando historia, entonces como te digo el minuto final de mi carrera, mi seminario de titulo, no un curso en particular	El autor releva más la investigación que la formación.
Es 3.3	**E: Algún curso de la especialización le sirvió para la producción de textos**	
ES 3.4	R: Yo siento que más que los curso propiamente tales para hacer…. de alguna formación en especial, lo que más me sirvió fue haber hecho docencia, la docencia misma, durante varios años en enseñanza media, eso me sirvió, me posibilitó bastante el ponerme a escribir el texto, porque más menos como había hecho clases en enseñanza media, había hecho clases de historia de Chile, entonces eso me dio más o menos la	La enseñanza depende de la experiencia

	claridad en torno al tema del tipo de contenidos, de actividades a realizar, porque yo cuando estaba redactando el texto estaba pensando en los alumnos que yo tenia, entonces eso me conectaba con cierta claridad, y más que cuando yo hacia clases en los colegios, yo mismo me preparaba textos, realizaba actividades, entonces no era lago tan ajeno, eso fue facilitador para mi no fue tan.. no se me hizo tan difícil.	El docente debe elaborar su propio material
ES 3.5	**E: Cómo se organiza la elaboración del texto**	
ES 3.6	R: Bueno a mi me tocó redactar la parte que correspondía en ese texto ha la parte final, Chile del siglo XX que es en lo que yo me he especializado también en mi área en los posgrados y eso, entonces la manera de organizarlo que fue lo que coordinamos con el equipo era hacer un texto lo más fiel posible a los programas de enseñanza media , en este caso a los programas de segundo medio, entonces ese era como el criterio general, yo lo que hice fue agarrar el programa e ir viendo las actividades genéricas, cada uno de los contenidos, en base a las actividades genéricas que habían, yo me hice un mapa digamos para elaborar el texto, entonces de cada una de las cosas que el programa pide, yo las desarrolle en el texto, incluso me fije en los ejemplos… hay ejemplos, te piden algunas cosas, hasta eso yo trate de incluirlo o abordarlo en el programa, incluso las actividades que yo diseñe, las hice pensando un poco en los aprendizajes esperados que propone el programa, el desarrollo de habilidades, la interpretación de gráficos, elaboración, interpretación de fuentes distintas, o sea contemplé tanto los contenidos como los procedimentales, desarrollo de habilidades, los aspectos valóricos también, que en el caso… bueno	Los textos deben organizarse a partir de los programas de estudio. El texto debe tener contenidos conceptuales y actitudinales.

	en todos los programas pero en el caso del siglo XX es bien conflictivo el tema de la unidad popular, entonces lo que el programa pide, los OFT, tolerancia, respeto, entonces eso también los contemple en el diseño de actividades y de cómo poder hacer el texto.	
ES 3.7	**E: Cómo te relacionabas tu con la demás gente del equipo, editores**	
ES 3.8	R: Básicamente me relacionaba con el editor y el editor general yo le mandaba los textos y el editor general me mandaba de vuelta correcciones en general, el problema que tiene elaborar textos, es que tu tienes que ser muy sintético, entonces uno tiene la tendencia a alargarse un poco, entonces este compadre lo que hacía era acortar los textos y señalar alguna ausencia, ahora al ojo, no recuerdo bien… alguna ausencia me señalo y lo otro era recortar, recortar cosas, tal vez del texto original que yo redacté que no salio en el texto fue una parte referida a una evaluación de la política económica de la dictadura, que era igual importante para mi y eso un poco fue como… un poco doloroso, la ausencia que se hizo, se saco un párrafo completo, entonces cuando tu ves el texto se habla de la política económica de la dictadura, los cambios que hubo neoliberalismo, etc., pero yo hacia una evaluación de eso, basado en varios autores para que no acusaran de estar… manejando la información, entonces eso me permitió a mi… lo otro que fue, que yo la pelee y la gane, si tu te fijas que el diseño que tiene el texto, que cuando se inicia cada una de las unidades hay unos epígrafes, entonces cada unidad tenía un epígrafe, entonces me acuerdo que en al primera puse a Chacón, la segunda puse a Pedro Aguirre Cerda, en la tercera puse a Allende y en la cuarta yo había propuesto un texto y me lo	El editor sólo organiza el formato del texto. El contenido del texto fue censurado. (la editorial) La editorial no posee una postura

	cambiaron y me pusieron un texto que era un escrito de la mesa de diálogo del año 2000 y a mi me pareció súper incorrecto porque el espíritu del texto era enfrentar distintas visiones, yo plantee que… y ahí me la jugué, que el texto de la mesa de diálogo era una visión, una visión más de las que había y que yo no compartía para nada, entre otras cosas, porque me parecía que lo que planteaba la mesa de diálogo era como un empate entre los violadores de los derechos humanos y el contexto político, entonces me parecía que no debía ir, entonces lo que se optó fue poner tres textos distintos en esa última parte, uno de Allende de nuevo, de Pinochet y de Aylwin con el retorno a la democracia, entonces esa es un poco una anécdota de producir un texto escolar para Santillana más encima .	ideológica clara. La editorial confunde el término diversidad con una mirada crítica de la realidad. La editorial posee una postura política-ideológica que no se evidencia en el texto
ES 3.9	**E: Según qué criterios se realiza dicha elaboración**	
ES 3.10	R: El que tienes tú, los tipos confían, te digo nosotros nos reunimos un par de veces o varias veces y había una discusión a como iba a ser la cosa metodológica, las partes que tenia que tener el texto, pero todo lo demás es criterio de uno digamos, yo veía lo que necesitaba, los subtítulos, los títulos, yo veía como lo organizaba y por eso que cuando tu lees el texto con detención te das cuanta que hay manos escribiendo distintas, uno puede detectar las manos distintas, los estilos distintos también, pero básicamente el esquema es… como en el fondo que te digan… te pasan una hoja mira esta es el formato, y ahí tu te lanzas y todo lo que es escribir la parte propiamente tal de producción de texto es individual, en mi caso por lo menos.	La editorial aporta el criterio metodológico. El autor organiza los contenidos y los formatos. Los autores no llegan a un consenso en cuanto al estilo d escritura.
ES 3.11	**E: Cuáles fueron las principales limitantes que se presentaron en la elaboración del texto.**	

ES 3.12	R: Claro las limitantes, lo fundamental en mi opinión, tomando en cuenta que es un texto escolar, es un manual, tu estas elaborando un manual para que la gente estudie historia para mi personalmente, no tanto… que estas trabajando para una editorial que puede tener una tendencia o una opinión política distinta a la tuya, que eso ocurre casi siempre, puede ser más o menos normal que ocurra pero lo difícil es… una determinante es el espacio físico, la tendencia a alargarse, a mi me costo bastante al principio calcular cuánto tenía que escribir en cada texto, al principio en la primera unidad que es la más larga porque el período es largo también es del 20´ al 38´ entonces eso yo diría como la dificultad más complicada digamos, más complicada y bueno, siempre con la autocensura, tratar de hacer un texto que sea lo más equilibrado posible, entonces yo trate de siempre dar distintas visiones, distintos autores, que es uno de los énfasis que da el programa, entonces yo diría que ese es un problema, porque tu estas escribiendo en Word, así era, entonces tu tienes que imaginarte que eso va a ir después con dibujos, con fotos, va a ir texto, van a ir… entonces es complicado imaginar, entonces yo le decía bueno cuántas páginas, no pero tu calcula, pero cuanto po´ viejo si esto es un encargo, a mi me encargaron escribir un texto pero que lo que quieren, como yo no tenía mucha claridad, entonces el texto demoro en salir muchísimo, como un año, yo creo que en global de todo.	El texto posee un rol fundamentalmente transmisivo. La postura de la editorial debe relevarse. La postura del autor queda subordinada a la de la editorial. El equipo de autores no trabaja en conjunto. La editorial no impone su punto de vista en cuanto a la forma del texto, pero si en cuanto al contenido.
ES 3.13	**E: Dentro de esa unidad de siglo XX, tu hiciste tanto el texto como las actividades**	

ES 3.14	R: Todo.	
ES 3.15	**E: En qué momento se evidencia la libertad de acción que tienes tú como autor.**	
ES 3.16	R: Yo diría al final, cuando ya había soltado la mano, había entregado los primeros textos eso me permitió a mi… ya sabía lo que quería la gente entonces… porque esto es como cuando a un músico le encargan escribir una canción que lo que quiere tu cliente, no tu cliente, el tipo que contrató tu servicio, tu patrón en este caso, entonces después ya había soltado la mano y ahí me había lanzado y me permitió trabajar mucho más tranquilamente, entonces toda la parte de elaboración de las actividades y eso fue lo que salió más como rapidito, al principio salió complicado por eso que te explicaba.	El texto es un encargo de la editorial. El autor no manifiesta una intencionalidad pedagógica. La editorial plantea la estructura del texto. El autor no interviene en esa estructura. El autor no enfatiza en las actividades, más es un trabajo rápido.
ES 3.17	**E: Cómo se desarrolla el proceso de revisión y corrección del texto**	
ES 3.18	R: El tipo, el editor te lo lee y te dice mira viejo yo creo que podría ser esto, esto otro, ya si, y haces como una defensa de tu texto o incorporas lo que te dicen entonces, se hacia… por lo menos la experiencia que yo tuve era directamente con el editor.	El texto es revisado sólo con el editor.
ES 3.19	**E: Y estas correcciones que hacía el editor venían del ministerio**	
	R: No, de él, una cosa así súper cantinflesca si tú quieres, porque era un tipo que no tenía más formación que la que teníamos nosotros, era su criterio, el carrete, era el Azúa. Entonces este compadre que era bien… yo creo que él tenía, el cachaba que no sabía tanto, no es que nosotros supiéramos tanto, si no que, no era una rivalidad en términos de contenidos, sino que cómo hacer un texto que sea… él tenía la finura de saber cómo hacer textos escolares, según su criterio nada más y ahí salió el texto	El editor influye en la toma de decisiones sobre el texto. El texto debe ser atractivo, para que sea vendible.
ES 3.20	**E: Cuáles fueron las mayores**	

	observaciones que realizaron los evaluadores	
ES 3.21	R: Te contaba un poco lo de denantes, hizo una de contenido me acuerdo, una cuestión bizantina sobre las etapas del proceso de industrialización una cosa muy extraña que no tiene mayor importancia y de contenido fue ese en ese epígrafe, porque yo sentí que el trataba de poner un texto que empatara la cosa, aquí todos somos culpables, como dicen en Argentina, la teoría de los dos demonios, los malos están en los dos lados, entonces ahí yo sentí que me estaban tratando de meter un gol de mitad de cancha, porque a mi cuando él me manda el texto, me dice mira Rolando este es el texto final, échale una revisada, yo lo empecé a mirar y de repente veo eso que no lo puso, y le escribí así un texto para fundamentar mi opinión, un mail me acuerdo en ese tiempo, y él me dijo no mira estoy de acuerdo tienes razón, eso es complicado porque ellos, más que nosotros, ellos están subcontratados entonces yo no tengo relación con la empresa, para mi ellos son la empresa, y ellos a la vez son subcontratados de la empresa, entonces es interesante hablar con él, él es el que se comía las presiones que me decía mira, tu sabes que aquí son de derecha, bueno Daniel les habrá contado lo que le paso con el texto de Pinochet cuando cayo preso que el texto se lo echaron para atrás, entonces hubo mucho de ese discurso, mira es que yo tengo que ver… son jodidos allá arriba, pero para mi, me daba lo mismo, entonces en general estaba como de acuerdo con lo que dijeran.	El autor resalta la importancia de mostrar la postura político-ideológica en el texto. Los editores son los mediadores entre editorial y autores. La editorial quiere exponer posturas diversas en el texto, para que éste sea vendible.
ES 3.22	**E: Hubo tensiones con editores o gente del ministerio durante la producción del texto.**	
ES 3.23	R: Esa fue la tensión, la única tensión, la	

	que dijeron ellos, porque yo me siento como tranquilo, yo no estaba de acuerdo en entregarle un texto a cabros que se están formando y tu les estay insinuando que hubo… que todos somos culpables y que todos somos malos, no me parecía para nada contradecía mis más profundas convicciones frente a la historia de este país.	El autor resalta la postura político-ideológica que bebe verse en el texto. El texto asume una postura que el autor no comparte.
ES 3.24	**E: En relación a los requerimientos que sustentan los contenidos del texto de estudio, cuáles fueron aquellas temáticas que más costó trabajar en el libro.**	
ES 3.25	R: Lo que cuesta más son los temas historiográficos menos tratados, historia de la cultura, historia de la música, ese tipo de cosas porque claro, historia política un montón, el golpe, la unidad popular, historia social bastante también y reconocida también la bibliografía, no era problema para mí, entonces lo más dificultoso son esos temas menos trabajados en la historiografía, cuando se parte de los años 40´ cuando viene la parte del deporte, la música, eso me dificultó un poco porque yo no conocía y no hay textos, no es tan conocido.	El texto debiera incluir una variedad de temas poco trabajados históricamente.
ES 3.26	**E: Qué rol cree usted, cumple el libro de texto en el proceso enseñanza aprendizaje**	
ES 3.27	R: Para mí el texto de estudio debe cumplir un rol de apoyo con el profesor, en donde el profesor pueda discutir con el texto, y donde el texto tenga la siguiente característica: que yo lo pueda abrir en cualquier página y yo pueda partir. Que no sea un libro, como un libro que tu tienes que leer de la página uno a la cien, yo creo que un texto, un manual, un buen manual, se puede abrir en la página 75, y esa página 75 me sirve, incluso un poco independiente del resto y un manual debe ser eso, fundamentalmente útil, entonces	El texto posee un rol transmisivo. El texto es práctico,

	para mí, tiene que ser así, amable en ese sentido con el tipo que lo va a ver y que ofrezca visiones de síntesis y que problematice la historia, yo creo que fue una de las cosas que yo tuve bien presente, porque yo cuando hice el texto, agarre el libro de Gonzalo Vial que fue el que estudie yo en la enseñanza media y agarre dos o tres textos más que habían, el de EDB, donde trabaja un amigo que participó, uno de Mare Nostrum, no me acuerdo y los vi los textos escolares para hacer algo distinto, esto no, esto no me gusta, esto si, y una de las cosas que yo no quise hacer repetir ese modelo donde el texto historiográfico aparece como unívoco, como lo que se está diciendo es así, que es muy propio de los cabros, los cabros leen los textos y como está en un papel, ellos sienten que eso fue así y no se cuestionan que detrás de ese texto hay una persona con ideología, entonces el texto si tu te fijas, por lo menos la parte que yo redacte, se ha enfatizado en que aquí hay temas de historia y que se han dicho distintas cosas, entonces a mí me agradaba eso porque yo me sentí con la libertad de hacer distintos planteamientos, entonces eso me facilitó y la función del texto debe ser eso, dar a la visión de quien lo va a ver, que sea útil. Segundo que la historia no sea algo determinado, sino que es una hermenéutica, una interpretación de lo dicho y apoyo… y actividad, que la actividad le sirva a los muchachos que desarrolle valores, habilidades y no solamente la cosa cognitiva.	soluciona problemas, es de fácil acceso y trae el trabajo hecho, por esto, se encuentra dirigido al profesor. El texto debe presentar la historia como una construcción. El texto debe presentar los contenidos actitudinales, conceptuales y prodedimentales desde el mismo plano de importancia.
ES 3.28	**E: Qué sujetos se ven mayormente beneficiados con el rol que el texto cumple en el proceso educativo.**	
ES 3.29	R: A mi me da la impresión que para los profesores, del texto escolar los muchachos pueden leer un fragmento pero el texto escolar es para el profesor, el	El texto va dirigido al profesor.

	profesor elige partes, el texto escolar uno no se los da a leer entero a los muchachos, sino que uno les dice lee de tal a tal página, realiza tal actividad, ocupa esto, ocupa esto otro, entonces el profesor debe ser el tipo al que le sirve más en ese sentido y que corta, esto no me gusta, me lo salto, esto lo puedo entender, esto lo profundizo más, entonces yo creo que al final es una herramienta para el profesor, el profesor debe ser el que le debe sacar partido a un texto escolar.	La editorial no explicita al receptor del texto. En el texto el rol protagónico es del profesor, le resta importancia al estudiante
ES 3.30	**E: Qué elementos esenciales debe incluir el libro de texto, para conformarse como medio didáctico al servicio del aprendizaje.**	
ES 3.31	R: Yo creo que no debe ser puro texto, hoy día el tema de la iconografía es fundamental, tener colores, que sea un texto como agradable y que tenga una cantidad de texto, que sea lo pertinente como para que la gente lo lea, o sea tu no puedes escribir un mamotreto, no se esa historia de Chile de Villalobos que es una cosa espantosa, que tiene como mil páginas que en mi tiempo estudiábamos con ese texto para la prueba de aptitud, y uno no aprendía nada y el texto aparte de eso tiene que ofrecerte una visión en conjunto de los hechos, que como dice el dicho, lo árboles no te dejan ver el bosque, tiene que ser una visión en conjunto, el manual escolar no debe ser pretensioso en querer abordar en detalle los temas, tiene que hacerte una fotografía en detalle y decirte como puedes profundizar el tema, bueno lo puede profundizar en recursos metodológicos, en lecturas, propuestas de lecturas , ver una película, entrevistar a alguien, entonces el texto escolar debe ofrecerte un paneo, como dicen hoy día de conjunto de la historia, eso es lo que debe ser el texto escolar.	El texto debe incluir diversidad de recursos. El texto no necesita tanto contenido, sino que instrucciones para el profesor.
ES 3.32	**E: Entonces tu crees que el texto**	

	Santillana de 2º medio…	
ES 3.33	R: Es que es complicado, es como hablar de uno mismo, pero a mi no me gusto como quedo el texto, yo lo alcancé a ocupar también, o sea yo alcance a hacer algunas clases con ese texto y yo veía que a los cabros les gustaba el texto, lo leían a mi me gusto mucho la parte de la colonia, que lo hizo al Marina, que es una mujer muy inteligente, muy aplicada, ella diseñó todo el texto y ella tiene otra experiencia de la que tengo yo, porque yo lo que hice, agarre, hice el texto y lo pase, y los compadres vieron los monos, pusieron las fotos, pero la Marina no, diseñó página por página y escribía en esta parte del texto, va tal imagen, tal dibujo, medio trabajo que hizo la Marina, para la primera parte de colonia, de joyería, un trabajo que vale mucho más de lo que hice yo por ejemplo, se demoró más que yo pero hizo un trabajo mucho más fino, si tu te fijas, la parte mía por ejemplo, la foto no tiene mucho que ver con lo que dice el texto, pusieron un mono así como de relleno, en cambio, el de la Marina, cada dibujo, cada cita, cada cosa tiene que ver	Los autores no trabajan como equipo. Los autores realizan el texto por separado. La editorial permite el trabajo individual.
ES 3.34	**E: Y eso es porque en la editorial pusieron las imágenes cumpliendo un formato, no porque las enviaste tú**	
ES 3.35	R: No, ese muerto no era mía pero el problema es que la Marina es tan aplicada, fue compañera de curso mío, la mejor alumna de mi generación, brillante... ella es la matea, siempre ha sido así, ella es impecable, entonces ella lo diseño así, todas las experiencias son distintas.	Los autores poseen distintos intereses.
ES 3.36	**E: Cuáles son las principales carencias que presenta el libro de texto**	
ES 3.37	R: Yo hubiese sido más enfático en algunos temas por ejemplo en la crítica de los resultados del modelo neoliberal en Chile ahí me sacaron un párrafo entero, diez líneas, cara de palo, eso fue lo más	La editorial no asume una postura político-ideológica clara. En el texto se vuelve

	feo, esas son carencias porque todavía es muy timorato condenar hechos, o yo condenaría más algunos hechos, el tema de derechos humanos yo creo que lo habría tratado más, yo habría sido más duro, tal vez los textos que vengan a futuro se va a poder porque esto es política ahora hay más condiciones políticas que hace cuatro o cinco años atrás para condenarlo, porque está la familia de Pinochet todos presos, el hombre falleció, entonces con el tiempo se va a poder seguir profundizando más algunos temas, no soy tan relativista en eso, soy más taxativo.	dificultoso tratar la historia política reciente.
ES 3.38	**E: Es decir que esas carencias se atribuyen al trabajo editorial**	
ES 3.39	R: Yo diría que a las condiciones políticas del país, así un texto con el cual el ministerio no tenga problemas que después lo vaya a acusar la derecha, no es un texto tendencioso, entonces se van a mantener los equilibrios políticos, yo creo que eso es una falla genética de todos los textos escolares que están genéticamente condicionados por esa realidad , yo creo que en ese sentido el texto de Santillana es políticamente correcto y hasta un poquito pasado para allá creo yo, si puedo hacer una lectura un poco fina del texto pero políticamente correcto.	La postura de la editorial no es explícita.
ES 3.40	**E: Es el libro de texto un aporte a las carencias y a los nuevos desafíos de la educación chilena.**	
ES 3. 41	R: Mira como lo veo yo, el problema no se si pasa por los textos escolares, yo creo que todos los textos escolares en general, todos aportan algunos menos, otras más, tienen una apuesta distinta, si tu revisas con atención los textos escolares te vas a dar cuenta, este texto escolar va al callo con los requerimientos del ministerio porque esa fue la apuesta, porque la idea	El texto de santillana aporta una interpretación del marco curricular y de los programas de estudio, para que los profesores lo utilicen.

	era ganar la licitación de la cual nosotros no vimos ni uno entre paréntesis, ni las gracias, entocnes el texto como te digo y en particular en el que yo participé deja ese valor que va al cayo con el ministerio, pero los colegas primero no leen el programa, no lo usan, no lo respetan, los que llevan 30 años, 5 o uno, cometen los mismos vicios, entonces como no cachan como usar el programa, ven los textos escolares y los usan de una manera no pedagógica, lo ocupan como que yo ocupara como fuente, no como manual, no se si entiendes la diferencia entre fuente y manual, como que yo dijera, ya cabros vengo en la mañana a hacer clases léanse de la nueva a la trece, entonces claro de esa manera el texto no sirve para nada, el problema es cómo nosotros hacemos que los profesores lean el programa escolar se crean el cuento crean en enseñar historia, que no es solamente una cosa mecánica, entonces el problema no es solamente el texto, no los van a a hacer funcionar en la medida en que tengamos gente que no está dispuesta a ocuparlos, ese yo creo que es un problema de fondo.	El texto suple el trabajo que debiera realizar el docente. El docente cumple un rol protagónico en la utilización del texto.
ES 3.42	**E: Según su criterio, porque las ciencias sociales son o deben ser parte del currículo nacional.**	
ES 3.43	R: Bueno aquí salen los clichés típicos, pero yo diría que por sobretodas esas frases clichés típicas, saber del pasado, entender el presente, yo diría que por una necesidad política, necesidad política en el más amplio sentido de la palabra de tener una formación ciudadana, de gente que el día de mañana cuando sea adulto que no hay que matarse, eliminarse uno a otro o sea tener una cultura de formación democrática que te permite a ti tener una sociedad relativamente normal, relativamente normal, donde los cabros	El texto debiera formar conciencia política. El texto debiera ayudar a la

	entiendan que los neonazis son malos, que el facismo es malo, que la democracia es buena, y que cosas que ya pasaron atrás nosotros no podemos repetirlas, no es bueno seguir esos modelos, sino que en el fondo…al contrario de esa lógica posmoderna de revisarlo todo nuevamente, reafirmar la importancia de que aquí hay cosas buenas y cosas malas, si esto es malo y esto es bueno, y esto no lo vamos a hacer, y esto podríamos repetirlo, y eso es la historia y por eso te decía que los textos de historia deben ser más taxativos todavía, más opinantes, no tan neutrales, pero como yo no soy del gobierno…soy el hombre menos influyente de este país, como diría el The Clinic.	transformación social.
ES 3.44	**E: Cuál es su opinión general sobre la organización de los contenidos de ciencias sociales en el currículo nacional**.	
ES 3.45	R: En general me parece que el programa de segundo medio es demasiado extenso, absolutamente, hoy día es muy extenso, porque antiguamente el programa de segundo medio era absolutamente distinto dos horas de cívica, dos horas de economía, era absolutamente distinto y más encima con temáticas muy abstractas, tales como orden político institucional, económico, para muchachos que tiene 13 o 14 años, que están muy verdes, yo creo que se pierden un poco, a mi el que me crea más problemas es el de primero medio, no me parece un vínculo logrado por lo amplio y segundo y tercero, bien ponderable el de segundo historia de Chile me parece un programa bastante decente, el de tercero también, el de cuarto esta raro, eso de empezar con el siglo 20, después pasar historia de América latina… primero y cuarto son programas que a mi no me terminan de gustar, siento yo como un calidoscopio de	El marco curricular presenta una errónea inclusión de los contenidos en el mismo nivel. Los niveles básicos de enseñanza, poseen contenidos muy abstractos.

	muchas cosas raras y distintas, cuál es el sentido de unidad, porque u en segundo medio, tienes historia de Chile, lo otro que después hablarle a los cabros de leyes, después de economía, es algo que no entienden, los cabros son más concretos, esas abstracciones son muy pretenciosas para primero medio y en caso de cuarto esta raro también porque yo lo ordenaría de otra manera talvez a lo mejor empezaría con la globalización y concentraría toda la historia del siglo 20 desde ahí.	
ES 3.46	**E: Por qué es necesaria la existencia de un libro de texto de Historia y Ciencias Sociales.**	
ES 3.47	R: Es necesario un manual porque básicamente porque los colegas necesitan un manual para hacer todas estas clases, los profesores deben prepararse, tu estas haciendo la práctica y es una locura prepararse, te quedas hasta las cinco de la mañana sobre todo cuando estas empezando, entonces un manual se justifica plenamente, nosotros no tenemos que tenerle prejuicios a los manuales, un manual sirve muchísimo para poder preparar temas, para ordenarte pero no para que se convierta en la Biblia, no para creer que aquí esta la verdad dicha, es un manual, entonces te saca de apuros, te sirve, te da ideas, entonces en ese sentido creo que se justifica plenamente, es muy necesario.	El texto de estudio cumple un rol transmisivo. El profesor tiene una deficiente formación, por lo que el texto le ayuda en su trabajo. El profesor tiene una excesiva carga laboral, por lo que el texto le ayuda en sus planificaciones. El docente es el receptor del texto de estudio.
ES 3.48	**E: Cuál es la importancia que debería tener el libro de texto en la educación de la historia y las ciencias sociales.**	
ES 3.49	R: Yo creo que el libro de texto debe ser como un manual, o sea como una guía que sirve para que los profes tengan una pauta en educación hacia donde va el asunto y que para los muchachos sea un facilitador para entender el método en la historia, el por qué en la historia, cómo	El texto esta dirigido al docente. El texto es dirigido, en segundo plano, al estudiante.

	funciona la historia y conocer el pasado para comprender el presente…en ese sentido, nosotros también tenemos que evaluar que el texto sea algo que les sirva a ellos, útil, la misma dinámica que te dije recién, el no tener algo que este guardado en los cajones, yo superviso prácticas y me ha tocado visitar colegios en donde veo cajas como esa, llenas de libros y que a los profes ni siquiera les interesa verlos, libros de química, de matemática, de historia guardados y el profe hace clase con sus apuntes de 20 años atrás.	Al texto se le debe dar un uso. El texto cumple el rol de actualizar a los profesores.
ES 3.50	**E: Qué saberes son esenciales para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.**	
ES 3.51	R: Yo siento que saberes, es la vida, para saber de historia hay que vivir en comunidad, vivir en tu pobla, vivir…haber ido al liceo, conocer a tu familia, saber el oficio de tu padre, para saber historia no es necesario…bueno ser alfabeto, pero bueno en este país somos casi todos alfabetos, tener una sensibilidad de querer entender porqué pasan las cosas, porqué yo estoy en el liceo z chorrocientosmil y porqué otros están en Santiago College, preguntarte las cosas, por qué hoy día son así las cosas, por qué pasan las cosas, yo creo que cuando uno tiene esa inquietud que no es una inquietud intelectual, en el sentido estrecho de la palabra , sino una inquietud ante el desarrollo de la humanidad con eso basta y sobra para poder aprender historia, y el texto refleja eso, a mí me gusto mucho la parte de los talleres, yo ahí metí todo mi rollo de historia oral, el golpe, entonces puras temáticas más sociales, la gran depresión del 29, una toma de terreno, que sean textos pensando que los textos escolares, para quiénes van, para los cabros proletas, el cabro del colegio cuico usan…si es que usan texto escolar, pero	Sólo se requiere de saber leer para que el texto sea comprendido. El texto debe incluir temáticas cercanas a los lectores.

	este si es que se ganaba la licitación, este iba a ser un texto que lo iban a leer ciento de miles de personas, cientos de miles de personas, la posibilidad al menos de cientos de miles de personas, si yo tenía esa posibilidad de influir en un texto que lo van a leer todas esas personas, bueno hablemos la historia como dice Hobswan la historia de la gente corriente, del compadre que queda sin pega, de la toma de terreno, de que fue tu vida cuando fue el golpe de estado, que tuviste miedo, que no tuviste miedo, no se en ese sentido, te digo que el texto tiene su trampita de tratar de meterle algunas cosas que otros no tienen.	
ES 3.52	**E: Es el libro de texto un medio al servicio de la enseñanza de las ciencias sociales**	
ES 3.53	R: Depende del uso que tu le des, yo creo que ya te desarrolle esa idea, pero depende absolutamente del uso, puede convertirse en el peor enemigo, si es usado como una Biblia, pero si es usado como un instrumento como un medio, claro que sí.	El texto se encuentra sujeto al uso que le den los profesores.
ES 3.54	**E: Es el libro de texto un medio al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales**	
ES 3.55	R: Como te digo depende de ese énfasis, depende mucho de cómo el colega lo use, si el profe es un tipo inquieto y ocupa los textos escolares de manera viva, claro que le va a servir y a la gente le va a servir para aprender, o sea desarrollando las actividades, metiéndose, leyendo, proponiendo, viendo las imágenes, sino si es usado de manera floja, el libro va a estar nuevo a fin de año.	El texto esta dirigido al docente.
ES 3.56	**E: Quiénes son los estudiantes que usted cree reciben y trabajan con el libro de texto.**	
ES 3.57	R: Yo la sensación que tengo, es que lo reciben los muchachos demás….de	El autor destaca el ámbito socio-

	menores recursos, el libro cuando recién salió costaba 15.000 pesos, por lo tanto, es un libro que no lo leyó nadie, salvo los colegios particulares pagados, con la licitación se amplio, el público objetivo se amplio y lo reciben muchachos de escasos recursos por ahí me conseguí una copia, me regalaron una copia porque las que tenía las había regalado todas y claro el formato, el libro lo vi, el de la licitación, es igual al que hicimos nosotros, no le cambiaron nada y si, lo reciben esos muchachos, me imagino, a mí me contaron los muchachos que están haciendo la práctica en los liceos de La Pintana, lo que estaban en San Joaquín, oiga profe ahí estaba el libro que hizo usted y seguramente…	económico como principal requisito en la entrega de textos. El texto se expande socialmente, gracias a la licitación
ES 3.58	**E: Cuáles son las competencias básicas que los estudiantes deberían tener al momento de enfrentarse a los libros de texto**.	
ES 3.59	R: Yo creo que la competencia básica requiere de la inquietud, lo que te decía yo hace un rato, esa cosa subjetiva de querer aprender, eso pasa mucho, pasa muchísimo por la motivación que el profesor logre con los muchachos, un profesor pesado, que es flojo, que es mediocre, el cabro puede que tenga todas las actitudes, pero no va a querer aprender historia, porque va a ser culpa del profe que no quiera aprender historia, entonces tú necesitas un tipo con la motivación, un motivador y luego de eso, ahí cada uno según su rollo, a algunos cabros les va a costar más, otros van a ser malos para leer, pero bueno para opinar, les va gustar hablar, cada uno tiene su…yo en ese sentido, no creo que halla un requisito en especial, yo creo que deben ser las ganas y en eso yo te digo que el rol fundamental es el del profesor, que nosotros debemos ser motivadores y explicarles, mire	El profesor debe motivar e interesar a los estudiantes.

	compadre esta cosa si vale la pena, porque la gran pregunta que te hacen los cabros en el colegio, es profe para qué estamos estudiando esta huea, para qué nos sirve, para qué necesito saber de los indios, entonces si uno les logra a los cabros prender la chispa, aunque sea el más lerdo de los lerdos, al que nunca le gustó la historia, te va a decir profe ahora sí que me gusta la historia, ahora si me gusta, porque claro sienten que…se motivan.	Los profesores deben acercar el contenido al contexto
ES 3.60	**E: Para que profesores esta pensado el libro de texto.**	
ES 3.61	R: Mira cuando yo redacte el texto, yo lo pensé, lo pensé como lo más simple posible, lo más amplio posible, lo más universal posible, para todo público.	
ES 3.62	**E: Cuáles son las mayores carencias que los profesores podrían presentar al momento de trabajar con el texto.**	
ES 3.63	R: La principal carencia es el prejuicio, el viejo prejuicio de enseñar la historia de una manera tradicional, memorística, contenidista, y no entender la historia como un problema, entender el pasado como un conjunto de problemas encadenados a un relato, entonces claro si lo ven así, la historia como una cosa plana, como una historia con puros contenidos, entonces que va a pedir el profe, va a abrir el libro como una fuente de información solamente, entonces ese texto no es solamente una fuente de información, es una fuente que se plantea problemas, que plante preguntas, que deja abiertas preguntas, que plantea actividades, que dice bueno, que dice como interpretar esta foto, como interpretar esta caricatura, como interpretar esta fuente, mira si el tipo lo ve, como algo cualquier cosa, la verdad que esa es una carencia, el profe tiene que tener motivación para poder trabajar, sino	El texto no tiene utilidad por sí solo, sino que en función de su uso. El texto aporta motivación para trabajar, pero no herramientas para ver la historia desde otra perspectiva.

	el mejor de los libros del mundo y no le va a servir.	
ES 3.64	**E: En la educación de las ciencias sociales que relación debería desarrollarse entre el profesor, el estudiante y el libro de texto**.	
ES 3.65	R: Para mí la relación fundamental es que tú tienes que darle la libertad, una de pluralismo para que él pueda opinar, que él sienta que tú a pesar de que el profe puede tener una opinión frente a los temas, el puede opinar libremente, segundo tiene que haber un respeto de parte tuya como educador, respecto a las cosas que dicen los muchachos, no reírse, no burlarse, no descalificarlos, no ponerse a discutir de igual a igual con ellos, que ellos sepan que tú tienes mucho más carrete, que has leído más, que ellos sientan; uno confianza, dos respeto a sus opiniones, tercero que ellos sientan que son escuchados y que tú te sientes interesados en lo que ellos escriben, en lo que ellos opinan, entonces cuando tu logras eso, los muchachos sienten que es importante su opinión, cuando tú los haces trabajar en equipo, en grupo y ellos te hacen preguntas, y tú les preguntas, como que juegas a que a ti te interesa lo que ellos te están diciendo, y de verdad te interesa lo que ellos están diciendo, y que no sea solamente para justificar una chaucha de peso, que te ganas a fin de mes, creerte el cuento que tu estas formando buenas personas más que historiadores o especialistas en la materia, estas formando una buena persona, y una buena persona necesita ser respetada, escuchada, entender que es importante el pluralismo, la diversidad de opiniones y esa es la relación entre alumno-profesor y ahí el texto escolar es facilitador no más, es como un martillo para un carpintero, si nosotros lo ocupamos bien, vamos a poder	El autor releva los contenidos actitudinales El texto es un elemento prescindible que debe ser usado para fomentar la relación de respeto entre profesor y estudiante.

	clavar bien los clavos, y si ocupamos este libro, te va servir para poder enriquecer la discusión, para que tú sepas más, para que puedas trabajar mejor, eso es lo que creo yo por lo menos.	

FICHA DE TRABAJO Muestra N º ES4

1-Antecedentes Generales

a- Nombre: Enrique Azúa Herrera

b- Título: Profesor de Estado en Historia y Geografía

c- Especializaciones: Licenciatura en Educación y un par de Magíster que no termine nunca, uno en informática y el otro en Currículo

d- Años de experiencia en la producción de textos: 8 años

2-Antecedentes de Investigación

a- Fecha: 9-11-2007 Hora: 14: 00hrs.

b- Observaciones:
El entrevistado desarrolló la función de editor de los textos de primero y segundo medio.

3-Trascripción Entrevista

a.- Nomenclatura

Frase incompleta, por ruido o mala pronunciación.	(...)
Pausa	...
Afirmación o Espejo que no rompe con la oración	-espejo-
Entrevistador	E
Entrevistado	A

b- Texto

Nº	Entrevista	Concepto y/o Categoría
ES4.1	**E: Editoriales en las que ha trabajado**	
ES4.2	A: Santillana, solamente.	
ES4.3	**E: Cuáles son los cursos de su formación inicial que marcaron de manera potente su formación profesional**	
ES4.4	A: La primera formación que yo tengo, antes de entrar a la universidad, fue el formarme en educación popular, eso es como lo más básico.	
ES4.5	**E: Algún curso de la especialización le sirvió para la producción de textos**	
ES4.6	A: Básicamente un tema que tiene que ver con la formación específica universitaria de historia y geografía, pero yo diría que mucho de lo que trabaje en Santillana también se nutrió de la didáctica que yo aprendí en temas de educación popular, yo tengo muchos años de estudio y de experiencia en educación popular, en la elaboración de materiales didácticos en educación popular, pedagogía de Freire principalmente.	El editor da importancia a la educación.
ES4.7	**E: Cómo se organiza la elaboración del texto**	
ES4.8	A: La elaboración del texto parte con la elaboración de un marco teórico o marco conceptual, en el que se define de antemano la estructura del texto y el formato, vale decir, dar cuenta del número de páginas que va a tener el texto en primer lugar, que eso ya inmediatamente constituye un encuadramiento, una limitante, no es lo mismo hacer un texto de	

	180 páginas, que uno de 250 0 300, eso es un primer encuadre; lo segundo tiene que ver con la cantidad de recursos que tú dispones desde el punto de vista de recursos gráficos, ilustraciones o de información con la cual tú vas a contar para hacer el texto; tercer lugar, tú tienes que ver con el equipo profesional que vas a trabajar, es decir, cuantas personas van a participar en el texto; cuarto lugar, tiene que ver con el tiempo en que tu vasa desarrollar el trabajo, cuantos meses de autoría vas a tener de trabajo de los equipos, una vez que tienes organizados los recursos con los cuales tú vas a producir el texto, viene la definición de los aspectos de estructura del texto, se ve si se va a dividir en capítulos, en unidades, digamos como de divide; luego de eso viene una definición didáctica metodológica por así decirlo, donde uno hace algunas apuestas que tiene que ver con…entre el diseño y la didáctica, es decir, se va a dividir en unidades, y cada unidad va a tener, digamos presentación, va a tener tales recursos para el desarrollo de los contenidos, etcétera, una vez que todo eso esta definido se inicia el trabajo de autoría, es decir, los autores comienzan a producir los materiales, a ciertos referentes que son indispensable s para la elaboración de textos en la educación, que son el marco curricular y por otro lado, los programas de estudio, teniendo todo eso aún, esta como tercera o cuarte referencia lo que es la información disponible, cuando digo la información disponible, que es lo que se ha investigado se ha desarrollado, el estado de desarrollo de los temas que se van tratar, entonces en definitiva un texto supone explicar en sencillo algunas cosas que son dichas habitualmente en difícil y hacerlo lo más claro y lo más atractivo posible, todo eso constituye digamos el planeamiento una vez que se ha pasado esta etapa de planeamiento, comienza la etapa de producción, que parte con las autorías y las autorías, hay un juego ahí de	El entrevistado aclara que el texto debe ser atractivo porque es un producto vendible. El texto es organizado a partir del programa de estudio y el currículo.

	bastante comunicación con el editor, quien en base a todo este marco, toda esta referencia va revisando el trabajo de la autoría, va viendo si se ajusta a cada uno de estos parámetros, es decir, a las definiciones de estructura, a las definiciones de contenido, a las definiciones de los programas, a las definiciones de los marcos, a la información disponible, al estado de desarrollo de la información, etcétera y en base a eso hace la edición del texto, se supone mayor o menor ajustes a ese parámetro o correcciones que se devuelven al autor o en algunos casos, una vez que pasó esto por el tema de revisión de estilo y corrección, se ve si es necesario hacer otras correcciones al modo de escribir, entonces esa es la segunda etapa de autoría y edición, una vez que el texto esta editado eso va a diseño, entonces uno lo envía a diseño y diseño va traduciendo, por así decirlo, las indicaciones o las ideas iniciales que uno tenía de cómo iba a ser la representación gráfica de este texto con diseño, y dentro del marco básico conceptual hubieron algunos acuerdos de diseño, es decir, si iban a haber páginas binarias o no, si iban a haber secciones que eran permanentes o no, entonces eso se va ajustando, una vez que se ha comenzado este trabajo, hay un pinponeo hasta una vez que se llega al diseño adecuado en que tenemos las unidades, entonces Lugo de eso viene la revisión, dos o tres revisiones más, una que es de si los textos originales se ajustaron a caja o no, uno puede pensar que un texto iba a caber en la página y no cupo, entonces como no cupo hay que hacer cortes, hay que buscar formas de que eso ocurra, hay nuevamente correcciones de estilo u ortográficas de nuevo en esa etapa, porque las correcciones suponen nuevas intervenciones en el texto ya corregido, una vez que esta todo eso terminado se inician las correcciones finales, ya uno tiene la visión completa del texto y hace la revisión final del texto para poder producirlo, todo eso normalmente ocurre en tres meses.	

ES4.9	**E: Cuál fue su participación específica en el texto**	
ES4.10	A: Bueno…la función del editor, es como el director en una película, es decir, participa en la planificación, participa en la definición de todo lo que va a ser el texto, de las ilustraciones, de cómo se va a enfocar el contenido, de si la página va a ser trabajada a dos columnas, dos de tres, a media columna, desde definiciones gráficas hasta definiciones metodológicas que tienen que ver con cómo se estructura la relación entre contenidos y actividades, por ejemplo, y también en la definición de los contenidos en cuanto a la cantidad de unidades, esto es un trabajo en equipo se hace con los autores, pero el editor tiene allí una responsabilidad significativa….el editor también es el que articula la relación de los equipos de trabajo que componen el grupo que hace el texto, por que esta el grupo de los autores, esta también el grupo de biblioteca que apoya con información que se les pide, esta el grupo de correctores de estilo y redacción, esta el grupo de diseño gráfico, esta el grupo de impresores, o sea son diferentes grupos…y el editor lo que tiene que hacer es organizar y articular el trabajo de todas estas personas y finalmente, es el responsable último de cada una de las cosas que se dicen en el texto, su visión tiene que ver también con guardar la coherencia con el marco definido, los sentidos de referencia y asegurarse de que el texto responde al marco conceptual definido conceptualmente, todo eso en términos generales…y algunas veces también escribe, digamos en ambos textos me toco participar como autor también de algunas de esas unidades.	El editor influye en la selección de contenidos. El editor es responsable del producto final y de la postura que existe en el texto.
ES4.11	**E: Existe algún criterio que impone la editorial y que los autores deban seguir**	
ES4.12	A: Haber yo trabaje en un área que es la de Ciencias Sociales, hablo sobre esa área y no otras áreas como matemática o lenguaje, y en el área de ciencias sociales en los años en que	La editorial tiene una postura de mostrar múltiples visiones.

	yo trabaje fue particularmente sensible porque, estaba todo el tema de la inclusión de temas de derechos humanos y de la historia reciente en los textos, es decir, se empieza a hablar de la época de la dictadura o el período del ’73 hacia atrás, y había una tensión social fuerte de hecho durante esa época hay una discusión en la prensa de esos temas, posteriormente ocurre…hay una serie de instancias que están ocurriendo en esa época, como la mesa de diálogos o también la detención de Pinochet, cruzó algunos de esos textos, todas esas tensiones evidentemente están dentro de la editorial, pero yo diría que en términos generales tuvo una apertura bastante amplia, basada en el hecho de que los programas de educación establecen que no hay verdades únicas en los temas de historia, sino que la idea es colocar a disposición de los alumnos la mayor cantidad de visiones posibles, y en base a eso los criterios fueron respetados, tratando de colocar la mayor cantidad de visiones posibles de cualquier tema, eso es un criterio general de la editorial, entonces desde ese punto de vista si había un criterio editorial, pero un criterio editorial que tenía que ver con la diversidad y la amplitud, y no casarse con una visión en particular; la otra situación tenía que ver con que si había un criterio de la editorial en el que había que hacerse responsable con lo que se dice, en el sentido en que cuando se estaba citando a textos de autores y eran opiniones de determinados autores se hacía explicito que se estaba hablando de la visión de alguien , y no que era la visión sobre la verdad de la historia de Chile, eso correspondía a la visión de uno de los autores que estaba escribiendo, a parte de esos criterios generales, lo que más se discute son las posiciones que asumen cada uno de los autores, simplemente cuidando temas como la diversidad, la pluralidad.	El texto intenta no tomar posición historiográfica por un asunto de indicación curricular. La editorial tiene dificultad de tratar la historia reciente. El texto no debe mostrar la historia como verdad única.
ES4.13	**E: Cuáles fueron las principales limitantes que se presentaron en la elaboración del**	

	texto	
ES4.14	A: Tiempo…la principal limitante es el tiempo, porque se esta…se tiene un tiempo acotado para producir un texto que es complejo, esa es una limitante, la otra limitante tiene que ver con el estado de desarrollo de la información, hay algunos temas que aparecen en el texto y que aparecen allí porque están en los programas de estudio, en los cuales existe muy poca información e investigación en el país, por colocar un ejemplo, los conceptos de accesibilidad y conectividad, al momento que nosotros hicimos el texto de 1° medio, existía solamente un estudio en el país sobre el tema de conectividad y accesibilidad a nivel nacional que lo había hecho la universidad católica por el tema de planificación y nosotros tuvimos acceso a él sólo porque uno de los autores había participado de ese estudio, sino es así nosotros no hubiésemos tenido acceso, y de hecho cuando uno revisa los textos de la competencia sobre el mismo tema, no tienen los conceptos instalados porque la verdad es que no tuvieron acceso a esa información, por colocar un ejemplo. Pero cuando se habla de mujer en la historia, esa información no esta disponible, es dispersa, no tiene acceso, no hay mucha, hay una serie de temas que están en los programas de estudio de los cuales todavía hay poco desarrollo, eso también constituye una limitante y la otra cosa que configura una limitante, es el uso de los recursos en el sentido de que el uso de recursos gráficos son todos recursos caros, es decir, una fotografía cuesta plata, eso va encareciendo el costo del texto, por lo tanto, en el caso de que vaya dirigido al mercado privado, puede encarecer demasiado el texto y no ser competitivo, y en el caso que vaya a licitación, puede ser demasiado caro para licitar, entonces el uso de este recurso gráfico, también constituye una tercera limitación, por así decirlo, los otros recursos están asociados de alguna u otra manera a este en el sentido de información y disponibilidad	Las limitantes son de carácter técnico principalmente de tiempo y acceso a la información y uso de recursos. La editorial tiene cuidado de no encarecer el texto porque éste debe ser vendible ya sea a privados o al ministerio.

	gráfica.	
ES4.15	**E: Cómo se desarrolla el proceso de revisión y corrección del texto**	
ES4.16	A: En el caso de… haber en el caso de primer año medio digamos los textos pasan por diferentes correcciones, como te decía hay una corrección de estilo hay una jefa de arte que tiene que ver con la corrección de gráfica todo lo que es diseño, esta el editor que tiene que revisar todo el proceso en todos los aspectos, hay revisiones a parte de eso de la encarga de área que en ese tiempo era Ana María Andwanted todavía sigue siendo y del director editorial que tiene la última responsabilidad y él es José Manuel Rojas, entonces todos estos aspectos pasan a lo menos por esas cinco revisiones, y cada una de las hojas tiene un timbre atrás donde están los nombres de todas las personas que participan y cada uno tiene que ir poniendo su firma hoja por hoja en el proceso de revisión, ahora en el caso del texto de segundo medio, no me acuerdo muy bien pero digamos no se si fue bien si fue el segundo o el primero que hice pero estaban… digamos se sometió a una revisión de un panel externo por temas específicamente de la tensión política que había en ese momento en relación al tema de derechos humanos, eso. Ahora tengo la impresión que en el primer texto de ciencias sociales yo participe como autor y en el segundo yo partícipe como ayudante de edición, como editor aparezco en el de primero medio… ah no en los dos. Ahora con todo eso hay errores siempre en los textos.	El autor hace referencia a revisiones de tipo gráfico o estilo y no en términos de contenido. El autor sólo se refiere a las revisiones de contenido cuando éste genera una tensión con el contexto político.
ES4.17	**E: Hubo tensiones con editores o gente del ministerio durante la producción del texto.**	
ES4.18	A: No, o sea no recuerdo, no recuerdo que haya tenido alguna objeción de parte de la editorial sobre… en ese plano, si alguna vez tuvimos alguna objeción y en segundo medio me parece que fue tuvo que ver con las revisiones que hacía DIFROL, que es la división de fronteras y límites que hacía… hizo objeciones en cuanto a	Las tensiones son producto de conflictos con agentes externos a la editorial y al ministerio.

	la forma en que había sido tratada la guerra del Pacífico. Porque nosotros habíamos puesto la versión chilena, pero también la versión peruana y la boliviana, entonces he digamos la dirección de fronteras y límites tenía una objeción con eso porque no era digamos no era como… pensaba que no era correcto.	
ES4.19	**E: En relación a los requerimientos que sustentan los contenidos del texto de estudio, cuáles fueron aquellas temáticas que más costó trabajar en el libro.**	
ES4.20	A: Bueno hubo dificultades de dos tipos, yo creo que ya las he mencionado, una tiene que ver con que la disponibilidad de información es mínima, es baja o tiene escaso desarrollo, eso por un lado, ninguna de ellas tenía que ver con el tema de accesibilidad o conectividad por ejemplo y otra que tenía que ver con el tema de economía donde se planteaban algunos conceptos que no eran parte de los conceptos clásicos de economía, era la introducción de nuevos conceptos que no estaban ni muy concensuados ni muy desarrollados en ninguna parte en realidad , entonces dar cuenta de eso, era como tratar dar cuenta de algunos conceptos que se le ocurrió a alguien ponerlos en el programa pero que nunca nadie supo bien porque estaban puestos ahí, y por otro lado siempre los temas que tenían que ver con temas políticos generaban algún nivel de tensión, sobre todo de la historia reciente, de cómo ser abordados y siempre la solución era abordar colocando la mayor cantidad de visiones posibles.	El editor explica que cuesta trabajar temas poco desarrollados en el ámbito teórico, es decir, existe un problema de actualización teórica. La editorial carece de posicionamiento teórico lo que fundamentan en la incorporación de varias visiones.
ES4.21	**E: Qué rol cree usted, cumple el libro de texto en el proceso enseñanza aprendizaje**	
ES4.22	A: Yo creo que cumple roles diferentes dependiendo de varios factores, uno primero que nada tiene que ver con el nivel escolar, es decir, en los primeros años de educación básica es más imprtante el texto que en los últimos años, es decir, para primer ciclo básico me parece que su rol es maás importante que para segundo ciclo básico, y en segundo ciclo	El texto tiene mayor importancia en los niveles más bajos.

	básico, más importante que en enseñanza media. Yo creo que también cumple un rol diferenciado de el sector de aprendizaje al cual se dirige, hay algunos sectores de aprendizaje en el cual es más significativo que en otros, me da la impresión que un texto de lenguaje puede ser más significativo que un texto de matemática, pero no lo tengo muy claro, pero si tengo claro de que hay diferentes importancias entre los sectores de aprendizaje, no se cual es más importante pero se que es diferente, tengo la impresión también de que por cuestiones de acceso a la información, es más importante un texto de aprendizaje en sectores donde la información, el acceso a textos escolares, el acceso a Internet o a otros medios es más restringido que en aquellos en que el acceso está compensado con libros de cajón , libros con, etc. Yo diría que el primer ciclo básico en determinados sectores de aprendizaje y en determinados sectores socio-culturales el texto de estudio es muy importante, porque es la primera herramienta y talvez la principal para el proceso de aprendizaje. En cambios en otros puede ser bastante menos importantes, porque hay muchos otros recursos que pueden suplementarlo o complementarlo, yo creo que el texto de aprendizaje si o si, en la gran mayoría de los casos tiene una importancia en lo que es la interpretación del currículum, de los planes de estudio, los textos escolares son uno de los principales vehículos a través de los cuales los profesores conocen el currículo escolar, y desde ese punto de vista transmiten de una u otra forma una visión del currículo que puede ser parcial, que puede ser sesgada que puede ser limitada, pero si o si, gran parte de los docentes del país recurren a su planificación.. o sea recurren a los textos más que a los programas para hacer sus planificaciones, eso por confesión de los propios profesores digamos, a través de estudios.	El texto tiene importancia en tanto suple carencias socioeconómicas. El texto permite a los profesores tener una interpretación del currículum. El texto aporta un análisis del currículum donde se entregan las relevancias de éste.
ES4.23	**E: Qué sujetos se ven mayormente beneficiados con el rol que el texto cumple**	

	en el proceso educativo.	
ES4.24	A: Beneficiados, bueno yo diría que se ven más beneficiados aquellos… en primer lugar los niños que tienen menos acceso a otros recursos de aprendizaje y que están digamos tienen edades menores y yo diría que también se podrían ver beneficiados los docentes digamos que están en situaciones similares de poca información, de poca preparación, de poca capacitación, podría ser el texto digamos un vehículo para facilitar su acceso al currículum, pero ese beneficio es entrecomillas, es lo que hay por así decirlo.	El editor niega la capacidad de los docentes de apropiarse del currículum. El editor recalca la importancia de los textos en los contextos de escasos recursos.
ES4.25	**E: Qué elementos esenciales debe incluir el libro de texto, como para conformarse como medio didáctico al servicio del aprendizaje.**	
ES4.26	A: Esa pregunta es compleja, es difícil pero tengo… por ejemplo nosotros durante el tiempo que estuvimos haciendo textos, hicimos un par de series completas prácticamente de octavo básico a cuarto medio en dos meses, es decir veinticuatro textos, no lográbamos apuntarle mucho, en algunos casos, en otros si, por ejemplo haber textos… algunos textos que tenían muchos elementos, habían algunos textos que podríamos identificar, que tenían hasta veintitrés recursos didácticos distintos incluidos a través de sus páginas como por ejemplo digamos un textos que tenía una cronología de los hechos que se trataban en una unidad al término, o en cada página y tenían una conexión con el presente, entonces un sin número veintitrés elementos diferentes, cuando nosotros le preguntábamos a los profesores usuarios de esos textos cuántos efectivamente lograban identificar o recordar, lograban identificar tres o cuatros, y cuando les preguntábamos con cuántos trabajaban ellos en clases, eran uno o dos, es decir, no siempre un texto que tenga muchos elementos puede ser bueno para el profesor, para el usuario. Llegamos a la conclusión que los textos desde el punto de vista, en la medida que son más sencillos se pueden convertir en instrumentos	El editor considera que tanto docentes como estudiantes no están preparados para trabajar con un texto complejo.

	más manejables, yo diría que algunos de los elementos básicos que tienen que tener los textos en todo caso, tiene que ver con la calidad de información, tiene que haber una buena calidad de la información, hay muchos textos que tienen muchos errores conceptuales, que contienen mucha información vaga, obsoleta, o sea una buena calidad de la información, yo diría que también tiene que tener una buena calidad en el diseño gráfica, en el sentido de que hay… es mejor muchas veces colocar en forma gráfica una información que en forma escrita, y el uso de esa gráfica, tiene que ser una gráfica inteligente, yo diría también que el diseño de buenas actividades, de buenas propuestas de actividades, es un recurso de calidad, yo diría que a lo menos esos tres elementos son claves para un texto.	
ES4.27	**E: Cuáles son las principales carencias que presenta el libro de texto, a qué se atribuyen esas carencias**	
ES4.28	A: Creo que te acabo de decir algo, y tiene que ver con las limitaciones que tiene en el textos, y es que no pueden responder a todas las realidades que significan, no logran interpretarlas, no logran colocarlas como al alcance, un texto es un material muy acotado, es un conjunto de hojas digamos, doscientas, doscientas diez páginas y por lo tanto no es mucho lo que puede abarcar, es un recurso limitado, yo creo que tal vez de las principales carencias que tiene el libro de texto, pensándolo como a la distancia, es que en cada una de las disciplinas que se trabajó con el texto, todavía no habido un gran desarrollo didáctica, es decir un desarrollo de la didáctica en cada una de las especialidades, es por así decirlo precario, yo pienso el desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales que es el área en el que yo trabajo, todavía hay muchísimo que investigar, ose en el país se vienen haciendo algunos congresos sobre la didáctica de las ciencias sociales hace relativamente pocos años, estamos hablando 7 u 8 años, 10	El editor considera que las carencias no se encuentran en el texto, sino en el ámbito de la academia, en la producción de conocimiento por parte de las didácticas específicas.

	si es que me equivoco, pero no hay una gran tradición en eso, menos aún no hay mucha investigación sobre textos escolares, en el país se gastan varios miles de millones de pesos al año, de la inversión estatal en textos escolares, sin embargo ni las universidades, ni el ministerio de educación hacen grandes inversiones en tema de investigación sobre lo que son los textos escolares, por lo tanto yo diría que una de las carencias que tienen los textos escolares se relaciona con un desarrollo disciplinar o científico que sustente una… un mejor desarrollo de los textos escolares como herramienta de aprendizaje, hay una gran cantidad de recursos que se podrían emplear en los textos escolares, pero hay que hacer el desarrollo en esos campos, por colocar un ejemplo digamos, el uso del mapa, el uso del gráfico, el uso de planos, el uso de los esquemas conceptuales, o sea muy poco de eso hay, podría ser mucho más desarrollado en ese sentido el trabajo con los textos escolares si rompieran de alguna manera el simple relato textual, único y central que tiene muchos textos escolares, con las fotos de algunos caballeros que nadie conoce y a nadie le interesan digamos, hay algunos que todavía siguen siendo así.	
ES4.29	**E: Según su criterio, porque las ciencias sociales son o deben ser parte del currículo nacional**	
ES4.30	A: Porque el objeto de estudio de las ciencias sociales es una preocupación de las personas, es decir, alas ciencias sociales tiene que estudiar lo que pasa con el hombre y el ser humano en su interacción con otros seres humanos, estudia las instituciones que conforman esos seres humanos, estudia esas mismas instituciones e interacciones en el presente y en el pasado, estudia también cómo se organizan las producciones al interior de esas comunidades, y todas esas cosas son importantes de entender, yo creo que es por eso me parece importante que sea parte del	El editor considera que las ciencias sociales son importantes y que no se les otorga la amplitud que debieran tener en el currículum ni tampoco en la formación profesional.

	currículo, ahora yo creo que hoy día para el caso de las ciencias naturales hay una mayor desagregación en el currículum y una mayor presencia que lo que hay para las ciencias sociales, mientras las ciencias naturales en enseñanza media se dividen en tres sectores de aprendizaje, física, química y biología y más encima esta matemática de manera complementaria, las ciencias sociales siguen siendo un sector que debe aprender no solamente el tema de la historia y al geografía como materias centrales, sino que también el de la economía, también el de la sociología, el de la antropología, el de la demografía y otras más y es un solo docente que debe atender esa diversidad de saberes, para lo que evidentemente las universidades no preparan a ese profesor, en general los profesores de ciencias sociales y lo decía un destacado profesor mía somos un océano de sabiduría con un dedo de profundidad, sabe de todo un poquito.	
ES4.31	**E: Cuál es su opinión general sobre la organización de los contenidos de ciencias sociales en el currículo nacional.**	
ES4.32	A: Yo creo que se han hecho varios esfuerzos de articulación en ese sentido, de hecho en este momento se esta haciendo un ajuste curricular que a mi me parece que tiene varios meritos, en el sentido de colocar algunos ejes, ahora a ver para no entrar en detalles, la estructura curricular vigente y que se pretende cambiar se caracteriza por ser concéntrica, en el sentido de que son como dos círculos que tiene un mismo centro, los contenidos que se desarrollan en la básica son los mismos que se desarrollan en la media pero más ampliados, con mayor profundidad, con mayor complejidad, y la propuesta actual pretende romper esa característica concéntrica del currículo por una estructura lineal, donde la enseñanza media pasa a ser una continuidad y ve otros temas que no son vistos en básica y ya no los mismos, entonces lo que so ve en básica, se va a ver	El editor considera que el currículum nacional es acorde a la realidad nacional pero que es excluyente porque no considera a las comunidades locales.

	solamente en básica y nunca más(…) son conocimientos básicos, eso corresponde a una nueva visión y realidad de la cobertura nacional, en el sentido que hoy hay una mayor cobertura, entonces los niños no se van cuando desertan de octavo a primero medio, aunque sigue siendo el nivel con mayor deserción en general los niños terminan, un gran porcentaje, de los que empezaron octavo básico o cuarto medio. Con todo eso yo podría decir que la secuencia que hoy día pretende establecerse en el currículo es más apropiada para nuestra realidad, ahora creo que lo que yo veo como problema es que hay algunos temas que hoy día hay algunos temas que hoy día son interesantes para las culturas locales y que no están… que no son tomados en la práctica por las comunidades locales, y que más que por el tema de cómo están ordenados curricularmente y con la actual propuesta, tiene que ver con la capacidad de apropiación de esas comunidades con el currículo, yo creo que el currículo actual permite un gran acercamiento a temas que son cruciales pero pasan por una buena apropiación	
ES4.33	**E: Por qué es necesaria la existencia de un libro de texto de Historia y Ciencias Sociales**	
ES4.34	A: Por qué es necesaria… yo creo que en general las existencias de los textos lo que tienden a hacer dentro de una sociedad es la… simplificar y unificar ciertos discursos sobre ciertas cosas, o sea la función que cumple el texto, es del pequeño manual de porta mano que hay que tener y eso tiene que ver con una sociedad que todavía no logra apropiarse adecuadamente del conocimiento, a lo mejor es una primera, en el período que estamos de desarrollo, el textos todavía puede cumplir una función, en otro momento, yo creo que los textos no deberían cumplir una función como la que cumplen actualmente, todo lo que sabemos nosotros por ejemplo, todo lo que sabe el común de la gente de historia de Chile yo creo que se lo deben al libro de Millar sobre Historia de Chile donde aparecían en algunas pequeñas	El texto aporta a la mantencion de un discurso oficial que incluye la homogenización de la población. Los docentes no están preparados para un texto complejo porque no poseen una formación profesional sólida. El texto cumple la

	paginitas atisbos de los que es la historia de Chile, o sea aparece la historia de Caupolican, de Galvarino, la fiesta del 21 de Mayo, todo esta ahí, entonces para una sociedad completa lo poco de sabe de la historia del país existe a través de un solo discurso del que es fácil apropiarse, los textos hoy en día hacen más o menos lo mismo, aunque tienen un discurso un poco más complejo, a lo mejor lo que puedan aportar los textos, tiene que ver con eso. La función que tiene también los textos, que la universidad en general, la academia, cuando hace historia, hace historia para los historiadores es decir, digamos salvo alguien que tenga mucho interés por la historia nadie entiende lo que se escribe, son textos que a veces son innecesariamente complejos, en el modo de expresar algunas ideas o definitivamente digamos, muy focalizados en temas que son demasiado específicos, entonces lo que hace el texto es hacer la traducción o el puente entre el saber académico y el saber escolar, esa es una de las funciones más importantes del texto de historia ser un buen traductor, cumple bien al función, si no logra hacer bien eso, no esta cumpliendo ninguna función, ahora tal ves esa función podría ser cumplido por otros modos, otras formas de difusión del saber académico hacia el saber escolar, podría ser perfectamente la cultura en general o diversas expresiones de la cultura como el teatro, la televisión, o sea cuando aparece esta serie héroes en la televisión eso constituye un buen material para traducir algunas cosas que estaban en el saber académico y que no habían llegado al saber escolar, muy poca gente en este país sabía que Carrera había estado en Estados Unidos consiguiéndose algunos barcos para armar su propia fiesta patriótica y solamente aparece a través de la televisión, entonces el texto es importante porque cumple esa función, pero no es el único medio que cumple esa función, ni el único medio que la podría cumplir.	función de realizar la transposición didáctica. El texto suple las carencias del sistema educativo chileno.

ES4.35	**E: Qué saberes son esenciales para el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.**	
ES4.36	A: Que difícil no se, nosotros ahí nos sentamos en dos focos por así decirlo, uno que tiene que ver con el con la integración de ciertos conceptos que nos parecían fundamentales, porque el concepto permite utilizarlo como una herramienta de análisis de comprensión que realidades que son diversas, por ejemplo el concepto de región es clave ahí, entonces hay un esfuerzo significativo para que el alumno pueda donde se puede aplicar y porque se puede aplicar, entonces una cosa es el desarrollo de ciertos conceptos y la aprehensión de ciertos conceptos y por otro lado que esos conceptos pueden variar, pero otra cosa que es esencial es el desarrollo de ciertas habilidades, entonces habilidades analíticas y de síntesis, entonces se trabaja con algunas habilidades que tiene que ver como por ejemplo con análisis que son súper mal utilizadas en general y que no son nuca desarrolladas, como es le tema de la comparación por ejemplo, como una habilidad analítica por ejemplo, no se nos enseña a comparar en términos generales, entonces nos parece interesante eso, habilidades analíticas, desarrollo de conceptos eso en términos generales, y eso es válido para la geografía y válido para la historia.	El texto debe desarrollar aspectos conceptuales y procedimentales. El autor no hace mención a los aspectos actitudinales.
ES4.37	**E: Es el libro de texto un medio al servicio del aprendizaje de las ciencias sociales**	
ES4.38	A: O sea, yo espero que si en realidad, pero la evaluación de eso tiene que hacerla otro, es como si uno dijera mi hijo es feo digamos, es difícil que uno encuentre a los hijos de uno feos, uno tiene un compromiso con lo que ha producido, yo diría que en ese texto se hicieron algunos esfuerzos extraordinarios de síntesis de información, y algunas de esas cosas quedaron bien logradas y otras no quedaron tan bien logradas, ahora una cosa es que el texto es que el texto sea bueno en todos esos	El libro de texto no logra integrar la diversidad nacional. El texto esta dirigido al docente.

	aspectos y la otra es que sea pertinente, es decir, digamos puede tener buena información, puede tener un muy buen diseño, muy buena gráfica, sin embargo no responde a las necesidades de los usuarios, los textos en general son herramientas muy limitadas porque como sea hace un texto para todo Chile de Arica a Punta Arenas, los textos que se colocan en los libros evitando tener sesgos centralistas, es decir, que toda la información tenga que ver con Santiago y ejemplos correlativos al metro, cuando no hay metro en otras regiones, igual no es capaz de dar cuenta de toda la diversidad que hay en el país, son materiales desde ese punto de vista, yo tengo la impresión de que el texto tiene que tener una buena definición hacia quien esta orientado, o sea al alumno, o al profesor, es difícil servir a los dos a través de un mismo texto, en general por un lado, y nos paso mucho en los primeros textos, nosotros intentábamos hacer un material que sirviera tanto a los alumnos como a los profesores y la verdad no ocurría así, siempre nos quedaba más cargado para un lado que para otro, entonces los profesores encontraban que era muy básico, los alumnos encontraban que era muy difícil, muy complejo.	El texto proporciona herramientas a aquellos sectores con menos recursos de acceso al saber.
ES4.39	**E: Quiénes son los estudiantes que usted cree reciben y trabajan con el libro de texto.**	
ES4.40	A: Los buenos estudiantes, los buenos alumnos siempre aprovechan los textos, cuando digo los buenos alumnos digo los alumnos que les gusta ser disciplinados, que les gusta cumplir con lo que se espera que cumplan en general… que es como la expectativa de algunos alumnos, quiero decir en términos generales al contestar, en términos generales podría decir que en todas las escuelas, en todos los cursos, hay un tipo de alumno para el cual es apropiado el texto y lo utiliza, y hay un porcentaje probablemente mucho mayor que el texto no le sirve de mucho, pero yo diría que en términos generales, como te decía al principio tiene más importancia para los alumnos más pequeños,	Los estudiantes no necesitan habilidades del ámbito social para comprender el texto.

	tiene más importancia para los alumnos que no tiene otro modo de acceso al mundo de la cultura del saber académico, esos son los alumnos.	
ES4.41	**E: Cuáles son las competencias básicas que los estudiantes deberían tener al momento de enfrentarse a los libros de texto.**	
ES4.42	A: Competencias básicas, saber leer y escribir, comprensión lectora, hábitos de trabajo o sea sistemáticas, son como las cuestiones mínimas y generales a lo mejor si tuviera que ir digamos, unidad por unidad te podría decir cuáles son las conductas de entrada de cada una de las unidades pero en términos generales nosotros veíamos o tratábamos de ponernos en el lugar de alumnos que tuvieran toda la información disponible para trabajar y que no tuvieran que acceder por ejemplo información que por razones socioeconómicas pudiera ser difícil de acceder, entonces estábamos más centrados simplemente en estas competencias básicas y elementales que pudiera tener cualquier alumno en cualquier lado y que en octavo año básico deberían estar logradas en cualquier lado, en términos generales.	El texto no es excluyente en el desarrollo conceptual.
ES4.43	**E: Para que profesores esta pensado el libro de texto.**	
ES4.44	A: Yo no se, o sea el libro de texto que nosotros hicimos, ese libro estaba dirigido principalmente para el sector particular privado, y eso es decir inmediatamente para el 10% o menos del 10% e los profesores, peor también estaba pensado en que pudiera ser utilizado para profesores de escuelas municipales, eso. Ahora porque estaba pensado así, porque estábamos trabajando para una editorial que era privada, y porqué para el sector municipal porque se sabía que los textos de Santillana eran utilizados por muchos profesores de escuelas municipales, no para trabajar con los alumnos, sino para trabajar ellos mismos.	Los profesores utilizan el libro como un manual. El texto esta dirigido a los clientes del mercado privado.
ES4.45	**E: No se sabía que se iba a licitar**	
ES4.46	A: En ese momento no estaba claro el tema de la licitación, pero siempre se pensaba que	

	podía ir a ser una licitación, muchos años Santillana no se presentó a una licitación.	
ES4.47	**E: Cuáles son las mayores carencias que los profesores podrían presentar al momento de trabajar con el texto.**	
ES4.48	A: Las carencias que los profesores podrían presentar, déjame hacer memoria… yo creo que las principales carencias podrían ser de tipo metodológicas, en general lo que ocurría con los textos es que muchas veces los profesores cuando lo utilizaban por primera vez el textos, lo que hacían era ir aprendiendo el texto junto con los alumnos, es decir no es que ellos leyeran primero todo el texto, lo evaluaran y lo utilizaran como una herramienta dentro de su propia planificación, sino que van desarrollando el programa se iban a ir enfrentando a las unidades y las van a ir conociendo, eso significaba que al segundo año en términos generales los profesores tenían un mejor conocimiento del texto y por lo tanto podían aprovecharlo mejor, lo entendían mejor, eso es lo que… entonces la principal carencia tiene que ver con una cuestión metodológica, de tiempo no se qué cosa, de que al trabajar con un texto lo primero que tiene que hacer un profesor es conocerlo, leerlo, no ocurre así en la práctica en general, no es lo habitual, además para el profesor le es difícil saber, de ante mano, aunque lo leyera todo, si lo que esta leyendo, lo que se le esta proponiendo va a ser posible en los cursos que el tenga y muchas veces se proponían actividades que no siempre las tenía el profesor, entonces por lo tanto el profesor tenía que aprenderlas también, esa también eso fue una limitación, una carencia. Por ejemplo cuando se les… es habitual y yo creo que a ti o a mi, algún profesor te pidió que hicieras un análisis y nuca te indicó cómo se hace un análisis efectivamente, o sea que significa eso de analizar, y que hay técnicas para analizar, y que esas técnicas se pueden aprender y se pueden entrenar además, entonces…cuando uno les pide que hagan una	Los docentes presentan carencias procedimentales que provienen de una deficiente formación inicial.

	comparación entre dos documentos o entre dos informaciones, o cuáles son los criterios de comparación, o que tiene que tener citerior de comparación para poder comparar y que no puede comparar sino existe un criterio que permita establecer diferencias o semejanzas entre dos cosas que son relativamente igual o comparables, problemas de síntesis, o cuantos análisis es posible hacer en determinada información, cuántos cruces de datos, nada de eso esta incorporado previamente, nada de eso se enseña en las universidades en general, los profesores universitarios suponen que los alumnos deben saber esas cosas pero no las enseñan, entonces los profesores igual que otros profesionales enfrentan los mismo problemas cuando tiene que enseñar, que las cosas que aprendieron o no las aprendieron, no las aprendieron de un modo que ni siquiera la tienen conciente, entonces es muy difícil traspasar la técnica concretamente, entonces la técnica es una de las principales carencias.	
ES4.49	**E: En la educación de las ciencias sociales que relación debería desarrollarse entre el profesor, el estudiante y el libro de texto.**	
ES4.50	A: Yo creo que el texto es una herramienta y yo creo que debe ser una herramienta que debe estar permanentemente sometida a juicio, es decir, el profesor debería tener en relación al texto una actitud crítica permanentemente y debería tratar de despertar entre sus alumnos una actitud crítica entre sus alumnos y ser capaces ambos de conversar de los problemas que enfrenta principalmente el alumnos en relación al uso del texto, yo creo que esa es una… yo creo una relación posible es esa, tener una actitud crítica frente al uso del texto entre ambos, no se me ocurren otras en este minuto, tal ves de colaboración, apertura, o sea cuando los alumnos se encuentran con dificultades para desarrollar una actividad, puede ser porque el alumno no entendió bien las instrucciones o porque las instrucciones están mal planteadas, entonces cuando digo de	El texto no debe ocupar el lugar central de la educación. El proceso educativo debe estar centrado en el estudiante. Los docentes y estudiantes deben colaborar en el enjuiciamiento del texto.

	colaboración tiene que ver con que el profesor entienda que el reclamo del alumno puede deberse a esas razones y no a su incompetencia o a su flojera o a que cuando el profesor esta pidiendo que se desarrolle una actividad el alumno pueda sentir la posibilidad de preguntar o interrogar sobre lo que esta utilizando, lo digo por la experiencia de mis propios hijos también que muchas veces los profesores les piden que hagan algunas cosas en los textos y digamos tiene mala instrucción, o sea lo que más cuesta en un texto es colocar instrucciones lo más clara posibles. De colaboración, de crítica, eso.	

7.3.- Textos de estudio

7.3.1.- Unidades seleccionadas

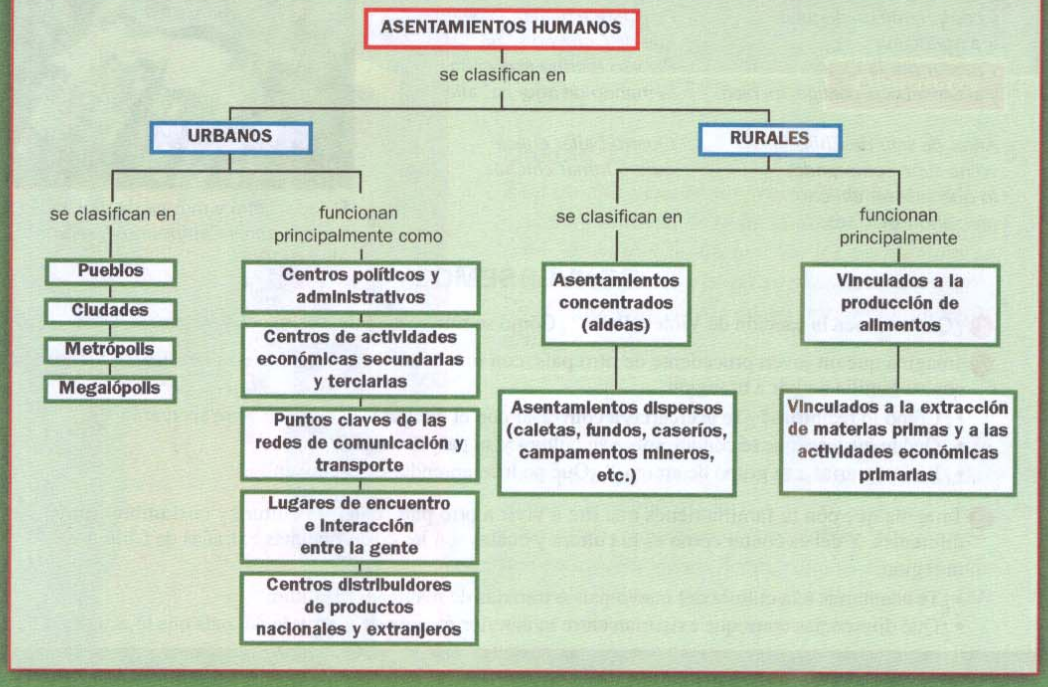
Editorial Mare Nostrum

1 UNIDAD

Tan lejos, tan cerca

Entre el campo y la ciudad

vas a estudiar



descubriendo

El lugar donde vivimos

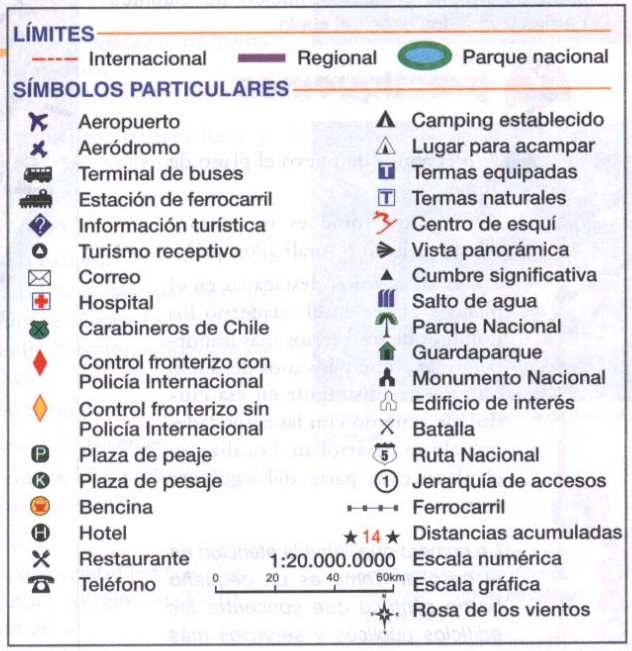
1 Representación de la localidad

Queremos que explores atentamente tu localidad, para que puedas darte cuenta de cómo se organiza el medio o entorno en el que te desenvuelves cotidianamente.

El primer paso para conocer y analizar tu localidad consiste en la representación de ella en un plano.

practiquemos

1. Como puedes observar en el plano de la ciudad de Tomé en la VIII Región del Biobío (ver plano pág.18), se distinguen diversos elementos:
   - Características físico-naturales (los cerros Bellavista, Alegre, San Juan y Frutillar, entre otros; los esteros Collén y Perpelén; la disposición de las costas, etc).
   - Características de emplazamiento (una traza urbana más bien irregular, producto de las características geomorfológicas de la zona, con calles y áreas verdes; una traza rural con ocupación menos intensiva).
   - Características de equipamiento (ferrocarril, bombas de bencina, hospital, estadio, mercado, hoteles, restaurantes, correo, etc.).



Estos son los iconos y señales convencionales que encontrarás generalmente en una cartografía.

Los elementos antes examinados (características físico-naturales, de emplazamiento y de equipamiento), nos dan una idea acerca del tipo de asentamiento que se encuentra involucrado en una localidad.

Asentamiento urbano	Asentamiento rural
Ciudades	Aldeas
Pueblos	Fundos
Barrios	Caseríos
Poblaciones	Comunidades indígenas
Caletas, etc.	

descubriendo

2 Análisis del plano de la localidad

Al examinar el plano de un asentamiento se descubren también otros elementos que nos dan una idea sobre la distribución del espacio y, por lo tanto, de las características más específicas del hábitat. Podemos apreciar, por ejemplo, cómo las diferentes actividades que se realizan en una localidad determinan la conformación de distintos barrios y variados usos del suelo.

practiquemos

1. Observemos de nuevo el plano de Tomé.

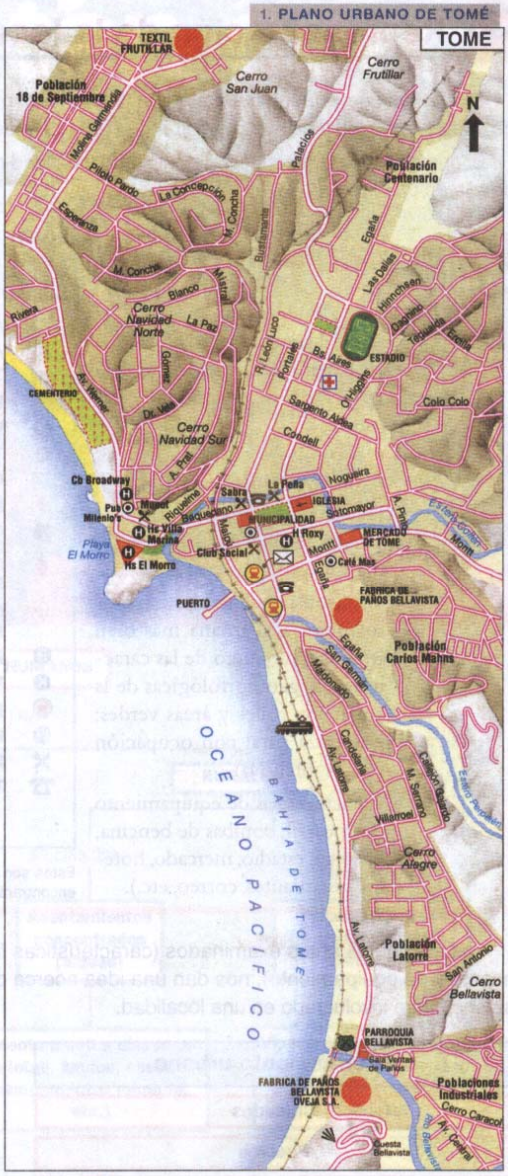
   ¿Dirías que Tomé es un asentamiento urbano o rural? ¿Por qué?

   Observa las zonas destacadas en el plano y anota en el cuaderno los nombres de los barrios más importantes de Tomé y los usos del suelo que puedes distinguir en esa ciudad, de acuerdo con las actividades que allí se desarrollan. Localiza en el plano cada parte del siguiente texto:

   Lo primero que llama la atención en el caso de Tomé es un pequeño barrio céntrico que concentra los edificios públicos y servicios más importantes de la localidad (municipalidad, correo, mercado, iglesia, hoteles, etc.). A medida que nos alejamos del centro, se observan diferentes barrios residenciales como la Población Latorre, la Población Carlos Mahns, la Población Centenario y la Población 18 de septiembre. Vemos entonces cómo gran parte del suelo está destinado a habitación.

   Pero también podemos descubrir otras cosas en el plano de Tomé. Existe un estadio y playas que nos

1. PLANO URBANO DE TOMÉ



Tomé, 51.657 habitantes.
Emplazada en una accidentada topografía, es puerto y balneario. Su población se reparte entre cerros y el angosto valle (Guía Turistel de Chile, Sur).

revelan un uso del suelo con fines recreativos. Por otra parte, si te fijaste bien, casi todos los barrios residenciales se ubican cerca de fábricas destinadas a la producción de textiles. La elaboración de paños es uno de los sellos distintivos de Tomé desde el siglo XIX, lo cual explica el hecho de haber destinado parte del suelo a la industria textil. Además, hay un puerto y un ferrocarril que permiten trasladar los productos para su comercialización. Tenemos así un uso del suelo con fines industriales.

2 Ahora confecciona y analiza el plano de tu localidad. (Consulta las técnicas de la página 37).

a) Recorre atentamente tu localidad y anota en una pauta de observación los siguientes aspectos:
- Características físico-naturales.
- Características de emplazamiento (traza urbana y traza rural: disposición de las viviendas, infraestructura).
- Características de equipamiento.
- Distintos barrios que en ella existen.

b) Dibuja un plano de tu localidad. Si es demasiado extensa, elige el sector de ella donde se ubique tu casa. Utilizando la simbología del cuadro anterior, representa en el plano los siguientes aspectos:
- Los elementos del entorno natural.
- Las calles y manzanas, plazas y áreas verdes.
- Los barrios residenciales, comerciales, periféricos o de cualquier otro tipo que puedas identificar.
- Los distintos usos del suelo.
- Otros hitos que distingan a tu localidad (edificios históricos, supermercados, hospitales, colegios, estadio, fábricas, terminales de transporte, etc.).

c) Marca el lugar en que se ubica tu casa, la manzana que la rodea y las principales calles o caminos de los alrededores. También destaca aquellos lugares que habitualmente recorres (una plaza, un almacén, un área verde, una cancha de fútbol, la casa de un amigo o amiga, etc.).

3 Responde en tu cuaderno:

a) ¿El hábitat dentro del cual te desenvuelves es más urbano que rural o al contrario? ¿Por qué?

b) Para quienes viven en zonas urbanas, ¿en qué tipo de barrio está tu casa? ¿Existen barrios formados en los últimos 10 años en tu localidad? En caso afirmativo, ¿cómo surgieron? Destácalos en el plano.

c) Para quienes viven en zonas rurales, ¿qué usos del suelo se dan en los alrededores?

Altiplano: Isluga, I Región de Tarapacá. Asentamiento rural.

Santiago, Región Metropolitana de Santiago. Metrópoli.

Vocabulario

Barrio: Comunidad urbana que se caracteriza por un ritmo de vida y por elementos identitarios compartidos.

Hábitat: Localidad de morada vital.

Traza urbana: Es una característica general del emplazamiento urbano. Se refiere al conjunto de formas que adoptan los elementos urbanos (calles, casas, etc). La traza puede ser más o menos regular y no siempre surge de procesos previos de planificación territorial.

Traza rural: Es una característica general del emplazamiento rural. Se refiere al conjunto de formas que adoptan los elementos rurales (calles, paños de cultivo, etc). La traza puede ser más o menos regular y no siempre surge de procesos previos de planificación territorial.

conociendo

Del campo a la ciudad

3 Los asentamientos humanos

Sin duda, el hábitat en el cual crecemos y nos desarrollamos como personas deja huellas imborrables en nuestra personalidad. El tipo de asentamiento donde vivimos, su historia y las costumbres de quienes allí residen, permiten comprender en gran medida nuestra propia identidad.

Según el **número de habitantes** y las **actividades económicas predominantes**, los asentamientos humanos se dividen en urbanos y rurales. Los criterios para realizar esta clasificación varían de un país a otro. En Chile la entidad que realiza oficialmente la clasificación es el INE (Instituto Nacional de Estadísticas).

Tipo de asentamientos

	Asentamientos urbanos	Asentamientos rurales
Número de habitantes	● **Ciudades:** asentamientos que poseen más de 5.000 habitantes. ● **Pueblos:** asentamientos cuya población fluctúa entre 2.001 y 5.000 personas o entre 1.001 y 2.000, siempre que más de la mitad de la población económicamente activa trabaje en actividades secundarias y/o terciarias. ● **Centros turísticos:** con más de 250 viviendas.	● **Aldeas:** asentamientos cuya población fluctúa entre 301 y 1.000 personas o entre 1.001 y 2.000, siempre y cuando más de la mitad de la población económicamente activa trabaje en actividades primarias. ● **Caseríos** ● **Asentamientos mineros** ● **Fundos, estancias, haciendas** ● **Parcelas, hijuelas** ● **Comunidades indígenas** ● **Comunidades agrícolas** ● **Campamentos** ● **Veranadas, majadas, aguadas** ● **Viviendas rurales no clasificadas**
Actividades económicas*	Predominan las del sector terciario y secundario.	Predominan las del sector primario.

Instituto Nacional de Estadísticas, censo 2002.
* Puedes consultar actividades económicas de las regiones de Chile en Anexo 4.

3.1. Los asentamientos urbanos

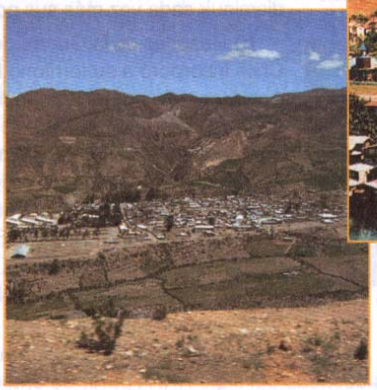
A continuación conoceremos los procesos que generan y dinamizan las ciudades, al mismo tiempo que veremos las características que ofrecen las ciudades, teniendo en cuenta que es en ellas donde habita la mayor parte de nuestros

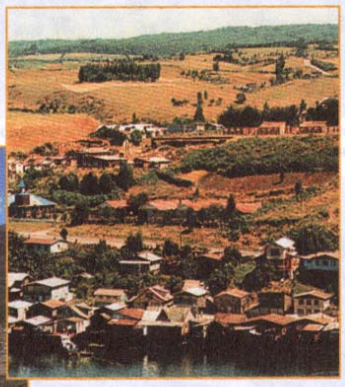
compatriotas. Recuerda que en Chile los pueblos que tienen entre 2.000 y 5.000 habitantes también son considerados asentamientos urbanos, pero solo se habla de ciudad cuando en dicho asentamiento viven más de 5.000 personas.

a) La urbanización: proceso de conformación de la ciudad

- *El crecimiento de la población urbana*

Hace no mucho tiempo, la gran mayoría de quienes poblaban el actual territorio chileno vivían en asentamientos pequeños y satisfacían sus necesidades con los recursos que su medio ambiente les proporcionaba. Se trataba de una población eminentemente rural, campesinos, peones e inquilinos, comunidades indígenas, mineros que se agrupaban en torno a pueblos, aldeas, haciendas, estancias o campamentos mineros. Desde finales del siglo XIX, las ciudades chilenas comenzaron a crecer en número de habitantes y superficie, de manera que a lo largo del siglo XX se consolidó el predominio de la población urbana.





El incremento de la población urbana en Chile

Censo	Nº de habitantes	Población urbana	%	Población rural	%
1865*	1.819.223	520.663	28,6	1.298.560	71,4
1875*	2.075.971	725.545	34,9	1.350.426	65,1
1885	2.507.005	1.041.765	41,6	1.456.032	58,1
1895	2.695.625	1.223.407	45,4	1.464.577	54,3
1907	3.231.022	1.392.026	43,1	1.828.505	56,6
1920	3.730.235	1.723.552	46,2	1.991.335	53,4
1930	4.287.445	2.119.221	49,4	2.168.224	50,6
1940	5.023.539	2.639.311	52,5	2.384.228	47,5
1952	5.932.995	3.573.122	60,2	2.359.873	39,8
1960	7.374.115	5.028.060	68,2	2.346.055	31,8
1970	8.884.768	6.675.072	75,1	2.209.696	24,9
1982	11.329.736	9.316.127	82,2	2.013.609	17,8
1992	13.348.401	11.140.405	83,5	2.207.996	16,5
2002	15.116.435	13.090.113	86,6	2.026.322	13,4

La pregunta que debemos formularnos a continuación es: ¿por qué aumentó tanto la población urbana, especialmente a lo largo del siglo XX?

Plaza de San Carlos de Chiloé, (1835).

2. TABLA GRÁFICA

(*) No incluye las regiones de Tarapacá y Antofagasta, que en esta época formaban parte de Perú y Bolivia respectivamente. Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadísticas), Censos, Censo 2002.

conociendo

Un poco de historia

Censo mapuche realizado en 1907 por los sacerdotes Capuchinos.

a) Ya durante la segunda mitad del siglo XIX, las principales ciudades de la zona central constituyeron un importante polo de atracción para los habitantes del campo, sobre todo para los más pobres. Esto se debió al hecho que en aquella época la economía campesina atravesaba una y otra vez por prolongados períodos de crisis y a la dificultad que tenía la gran mayoría de los campesinos y peones para acceder a un pedazo de tierra, pues estas ya se encontraban en manos de un reducido número de hacendados. La mayor parte del trabajo en las haciendas lo realizaban los inquilinos, de manera que grandes contingentes de peones veían disminuir cada vez más sus posibilidades de subsistencia.

Oficina salitrera en la Pampa del Tamarugal en 1863.

b) Después de la Guerra del Pacífico o del Salitre (1879-1884), Chile incorporó a su territorio las actuales regiones de Tarapacá y Antofagasta y comenzó a recibir grandes sumas de dinero por la venta del salitre que de allí se extraía. Estos recursos permitieron al Estado invertir en importantes obras públicas, como caminos, líneas férreas, puentes o edificios públicos, que requerían de trabajadores. Además, se necesitó abundante mano de obra para explotar el salitre en el norte. Estas nuevas posibilidades laborales motivaron a muchos peones a abandonar sus asentamientos rurales para probar suerte en el Norte Grande y en ciudades como Santiago o Valparaíso.

Campesinos de la zona rural (1965).

c) La prosperidad salitrera llegaría a su fin durante las primeras décadas del siglo XX. A partir de entonces, oleadas de obreros cesantes tuvieron que alejarse de los campamentos mineros y terminaron asentándose en las ciudades. Por su parte, muchos habitantes del campo continuaron migrando hacia los centros urbanos, huyendo de la miseria rural. A la ilusión de encontrar un nuevo empleo, se sumaban otros atractivos de la vida urbana como las mayores probabilidades de acceder a la educación para los hijos o la disponibilidad de servicios, como luz, agua potable y alcantarillado, que no existían en el medio rural. Además, el proceso de industrialización que se inició en la década de 1940, brindó a muchos la posibilidad de encontrar un empleo en las nuevas industrias, situadas en las ciudades. De esa forma, muchas ciudades chilenas crecieron a lo largo del siglo XX y se generalizó un modo de vida urbano en nuestro país.

d) Según los datos del censo de 2002, un 86,6% de los chilenos y chilenas vive en zonas consideradas urbanas. Ciudades como Santiago, Viña del Mar, Concepción, Antofagasta, Temuco, Valparaíso o La Serena concentran al grueso de nuestra población y continúan creciendo.

Oficina salitrera Alemania, II Región.

Vocabulario

Campesinos: Personas cuya actividad consite en labrar o trabajar la tierra.

Peones: Mano de obra rural no calificada.

Inquilinos: Personas o familias que a cambio de prestar sus servicios a los grandes propietarios, recibían un pedazo de tierra dentro de los límites de la hacienda para trabajarlo por su cuenta.

Población urbana y rural por regiones, según el censo de 2002

Región	Población				
	Total	Urbana	%	Rural	%
Total País	**15.116.435**	**13.090.113**	**86,6**	**2.026.322**	**13,4**
I	428.594	403.138	94,06	25.456	5,93
II	493.984	482.546	97,68	11.438	2,31
III	254.336	232.619	91,46	21.717	8,53
IV	603.210	470.922	78,06	132.288	21,93
V	1.539.852	1.409.902	91,56	129.950	8,43
RM	6.061.185	5.875.013	96,92	186.172	3,07
VI	780.627	548.584	70,27	232.043	29,72
VII	908.097	603.020	66,40	305.077	33,59
VIII	1.861.562	1.528.306	82,09	333.256	17,90
IX	869.535	588.408	67,66	281.127	32,33
X	1.073.135	734.379	68,43	338.756	31,56
XI	91.492	73.607	80,45	17.885	19,54
XII	150.826	139.669	92,60	11.157	7,39

3. TABLA GRÁFICA Fuente: INE (Instituto Nacional de Estadísticas), Censo 2002.

actividades de aprendizaje

1. Considerando los datos de la Tabla gráfica de la página 21, ¿cuáles fueron las décadas en que se produjo el mayor incremento de la población urbana? ¿Qué razones explican dicho aumento?
2. Representa en un gráfico circular la población urbana y rural de tu región. Consulta Técnicas aplicadas de la unidad 9 (pág. 221).
3. Basándote en la historia de tu grupo familiar, determina si el proceso de migración urbano-rural forma parte del pasado de tu familia. En caso de que así sea, señala el período en el cual tus familiares se trasladaron a la ciudad y las motivaciones que tuvieron para hacerlo. Bajo la coordinación del profesor o profesora, comparte las experiencias familiares con el curso.
4. Estas dos fotografías corresponden a épocas distantes. Redacta un breve texto explicando las causas de la transformación y crecimiento de Santiago.

Ciudad de Santiago, Paseo Ahumada, 1931.

Ciudad de Santiago, Paseo Ahumada, 2005.

b) Otros procesos que explican la dinámica de una ciudad

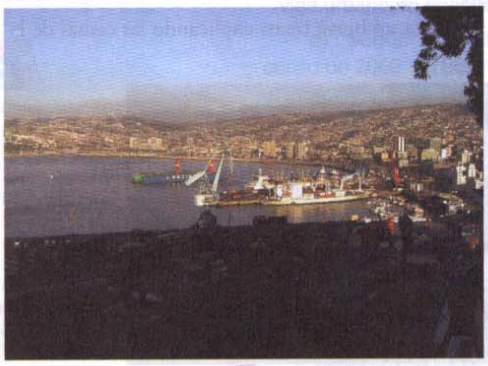
Así como la urbanización permite entender cómo se fueron desarrollando las ciudades, hoy es posible distinguir otros procesos que fortalecen y complejizan la dinámica urbana:

- Hay asentamientos rurales dentro de los cuales se han ido formando con el tiempo amplias zonas residenciales o industriales, combinándose la antigua estructura rural con la nueva de tipo urbano. Dicho proceso es conocido como **semi-urbanización** o **sub-urbanización**.
- En los alrededores de las ciudades se tienden a conformar franjas donde se observa una mezcla entre las actividades urbanas y rurales. Dicho proceso se conoce como **peri-urbanización**.
- El crecimiento de dos ciudades hasta el punto de que ambas quedan conectadas físicamente, se conoce con el nombre de **conurbación**. Es el caso de lo sucedido entre La Serena-Coquimbo; Valparaíso-Viña del Mar; o Concepción y Talcahuano.
- En algunas ocasiones las grandes áreas metropolitanas empiezan a experimentar un decrecimiento en el tamaño de las mismas. El decrecimiento puede ser relativo (en comparación con el crecimiento de varias ciudades a nivel planetario) y absoluto (número de población total de la ciudad comienza a disminuir). Este proceso es generalmente provocado por la descentralización de las actividades industriales y es denominado **contra-urbanización**. Según los especialistas, no hay evidencias claras sobre este fenómeno en nuestro país.

c) Rasgos característicos de las ciudades

- Suelen ser centros político-administrativos, donde tienen su sede las autoridades de gobierno y de la administración pública (municipalidades, registro civil, etc.).
- Concentran múltiples actividades económicas, especialmente las industriales, financieras, comerciales y los servicios.
- Constituyen centros de distribución de los productos que llegan de las zonas rurales o del extranjero.
- Funcionan como puntos claves de las redes de comunicación y transporte (carreteras, líneas férreas, aeropuertos, etc.).

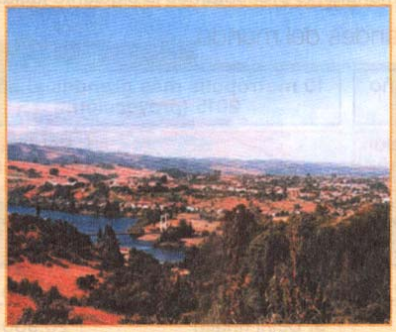
Las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar constituyen un claro ejemplo de conurbación, pues su crecimiento las ha conectado físicamente.



- Aparecen como un lugar de encuentro y de interacción entre la gente que vive en ellas y quienes provienen de áreas rurales aledañas o cercanas.

d) Clasificación de las ciudades

Además de la clasificación propuesta por el INE para el caso de Chile, existen diversos modos de clasificar las ciudades dependiendo del criterio utilizado. Por ejemplo, es común encontrar clasificaciones urbanas que intentan considerar un criterio de jerarquía según tamaño en infraestructura. Con ese criterio, las ciudades se clasifican en pequeñas, medianas, grandes y metrópolis.



Carahue, IX Región de la Araucanía. Área de mayor producción de papas del país.

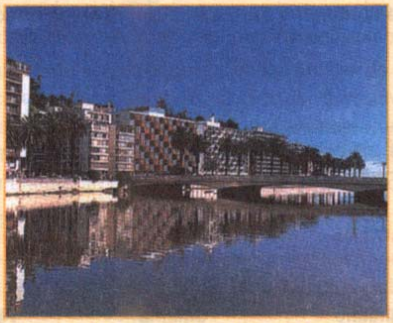
a) Ciudades pequeñas:

- Atienden el consumo diario de la población que allí reside y de los habitantes de las aldeas y áreas rurales cercanas.
- En general, solo cuentan con servicios básicos, como postas y liceos.
- Albergan algunas instituciones dependientes del Estado (municipalidad, comisaría, etc.).
- Ejemplos: Los Vilos, Purén, Carahue, Yumbel, Teno, El Quisco, San José de Maipo.

La ciudad de Copiapó, III Región de Atacama, es capital de una rica región minera y agroindustrial.

b) Ciudades medianas o intermedias:

- Desempeñan importantes actividades a nivel regional y prestan sus servicios a una vasta área que incluye ciudades pequeñas, pueblos y aldeas.
- Cuentan con instituciones financieras, un comercio más activo, equipamiento más completo en salud y educación (con hospitales, mayor número de liceos y, a veces, sedes universitarias).
- Ofrecen más posibilidades para conectarse con el exterior (carreteras, terminales de buses o alguna estación de ferrocarril).
- Ejemplos: Curicó, San Antonio, Los Ángeles, Copiapó, Linares.



Viña del Mar, V Región de Valparaíso, cuenta con un importante núcleo comercial y hermosas playas.

c) Ciudades grandes:

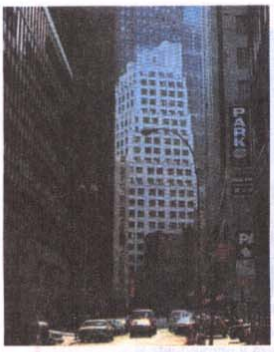
- Lideran el desarrollo tanto a nivel regional como nacional.
- Concentran las principales actividades del país.
- Benefician con sus recursos y servicios a todo el territorio nacional y albergan a una población que comprende a cientos de miles de personas.
- Suelen ser los principales centros de poder y establecen vinculaciones políticas, económicas o culturales con otros países.
- Ejemplos: Concepción, Viña del Mar, Antofagasta y Valparaíso.

Santiago, Región Metropolitana, es el centro administrativo, político, industrial, comercial y cultural del país.

d) Metrópolis:

- Ciudad que sobrepasa el millón de habitantes.

conociendo



Ciudad de Nueva YorK, EE.UU.

Para que tengas una referencia mundial, te presentamos la siguiente tabla:

Las 10 metrópolis más grandes del mundo

10 metrópolis más grandes al año 2003		10 metrópolis más grandes al año 2015 (proyección)	
Metrópolis	**Población en el año 2000 (en millones de personas)**	**Metrópolis**	**Población en el año 2015 (en millones de personas)**
1. Tokio (Japón)	35.000	**1.** Tokio (Japón)	36.200
2. Ciudad de México (México)	18.700	**2.** Bombay (India)	22.600
3. Nueva York (EE.UU.)	18.300	**3.** Delhi (India)	20.900
4. Sao Paulo (Brasil)	17.900	**4.** Sao Paulo (Brasil)	20.000
5. Bombay (India)	17.400	**5.** Ciudad de México (México)	20.600
6. Delhi (India)	14.100	**6.** Nueva York (EE.UU.)	19.700
7. Calcuta (India)	13.800	**7.** Jakarta (Indonesia)	17.500
8. Buenos Aires (Argentina)	13.000	**8.** Calcuta (India)	16.800
9. Shangai (China)	12.800	**9.** Buenos Aires (Argentina)	14.600
10. Jakarta (Indonesia)	12.300	**10.** Shangai (China)	13.700

4. TABLA GRÁFICA Fuente: Metropolis World Association of the Mayor Metropolis Urban Agglomerations, 2003.

Vocabulario

Megalópolis: "Ciudad gigantesca" en griego. Se forma cuando una aglomeración urbana se expande físicamente, uniéndose a otras aglomeraciones, y se aprecia una sola mancha urbana continua. Ejemplo de esto es la costa este de Estados Unidos entre Boston y Washington.

Conurbación: Esta situación se produce cuando dos o más centros urbanos se juntan entre sí, como ocurre por ejemplo con La Serena y Coquimbo, Valparaíso y Viña del Mar, o Concepción y Talcahuano.

Del mismo modo, se puede clasificar a las ciudades de acuerdo con las funciones preponderantes que cumplen y que, a menudo, suelen condicionar su desempeño económico.

Si bien podemos reconocer a una ciudad determinada por la función específica que ella cumple, en muchos casos una ciudad se distingue por desempeñar varias funciones.

e) Los principales usos del suelo en las ciudades

En términos generales, una vasta porción del suelo en las ciudades es de uso residencial. En América Latina es muy común que entre los barrios residenciales se observen muchos contrastes, producto de la diferente situación socioeconómica de las familias que allí viven. Además, podemos distinguir también suelos que son de uso comercial, recreativo o industrial.

Usos del suelo en las ciudades

5. ILUSTRACIÓN GRÁFICA

Modelo de estructura de ciudad en América Latina (dibujo inspirado en la ciudad de Santiago, Chile).

En los sectores urbanos céntricos el uso del suelo es ante todo comercial, aunque también existen espacios residenciales. En el centro se instalan las oficinas, bancos, restaurantes y locales comerciales, de manera que muchas personas concurren diariamente a él por motivos de trabajo. En este sentido cabe destacar dos procesos que han tendido a modificar esta característica de uso, en los sectores céntricos. Se trata de la Revitalización Urbana y de la Renovación Urbana. El primero de los procesos dice relación con el re-aprovechamiento y valoración de sectores urbanos deprimidos (principalmente ubicados en el centro de la ciudad) con fines preferentemente residenciales. Suelen contar con algún tipo de apoyo institucional y persiguen, entre otras cosas, fortalecer la expansión urbana aprovechando la infraestructura disponible. El segundo de los procesos hace referencia a una re-utilización de los sectores urbanos principalmente céntricos, modificando la infraestructura urbana disponible con fines, la mayor parte de la veces, residenciales. Este proceso trae consigo, normalmente, el desarrollo de la ciudad en orden vertical (aparición de edificaciones en altura).

En los alrededores del centro o en los límites de las zonas residenciales, es común encontrar usos del suelo con fines recreativos y de esparcimiento, de manera que allí hay parques o áreas destinadas a practicar deportes. Finalmente, en las urbes existen zonas reservadas para desarrollar actividades industriales, que generalmente se ubican en los límites de la ciudad o en la periferia.

f) La planificación urbana

Durante el siglo XX, el enorme crecimiento experimentado por las ciudades obligó a las autoridades de nuestro país a implementar medidas para regular los distintos aspectos asociados a la ocupación de nuevos territorios y a la urbanización. Dentro de estas medidas se cuenta la elaboración de una serie de planes o instrumentos de planificación urbana, que tienen por objetivo central ordenar coherentemente el uso del suelo para lograr un desarrollo urbano armónico, equilibrado y ambientalmente sustentable.

Desde la década de 1950 se aplican en Chile estos planes que han servido para orientar el desarrollo de todas las comunas con más de 7.000 habitantes. Los instrumentos de planificación urbana establecen, entre otras cosas, el uso del suelo, las actividades que se pueden desarrollar en determinadas zonas, los requisitos que deben cumplir las edificaciones o el ancho de las vías de circulación. Se componen de un conjunto de planos, una descripción del sector y la reglamentación respectiva.

conociendo

Los principales instrumentos de planificación urbana en Chile son:

- **Plan Regional de Desarrollo Urbano**: sirve para orientar el desarrollo de los asentamientos humanos y la ocupación del territorio por las diversas actividades de la región. Es elaborado por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo.
- **Plan Regulador Intercomunal**: en función de características similares entre varias comunas vecinas, que por ejemplo comparten un área verde o una franja costera, se diseña este plan que debe ser aprobado por el Intendente Regional.
- **Plan Regulador Comunal**: debe regular el uso del suelo dentro del área urbana de la comuna. Es aprobado por el Alcalde y el Concejo Comunal.
- **Plan Seccional**: sirve para planificar con mayor detalle un sector del Plan Regulador Comunal, permitiendo establecer una zonificación detallada de áreas de interés dentro de la ciudad o de su zona de expansión. Está destinado a proteger y preservar determinadas zonas y también sirve para regular aquellos asentamientos de una comuna que carece de Plan Regulador Comunal.

En: www.minvu.cl (apartado "Planificación e información territorial", "Instrumentos de planificación territorial").

actividades de aprendizaje

1. En grupos de cuatro estudiantes, analicen el Plan Regulador o un plano de la comuna en la que se encuentra el colegio. Después presenten un informe, señalando al menos los siguientes aspectos:
   a) ¿En qué tipo de actividades se ocupa la mayor parte del suelo de la comuna?
   b) ¿Qué actividades no están permitidas? ¿Por qué?
   c) ¿Cuáles son los barrios o sectores más importantes dentro de la comuna y qué características presentan (tamaño, uso del suelo, servicios e infraestructura, etc.)?
   d) ¿Qué pueden concluir acerca de la superficie destinada a áreas verdes y de recreación?
   e) ¿Dónde se ubican las áreas de uso industrial (si es que las hay)?
   f) ¿Qué rasgos distintivos presenta la comuna según el Plan Regulador?

g) La vida en las ciudades y sus problemas

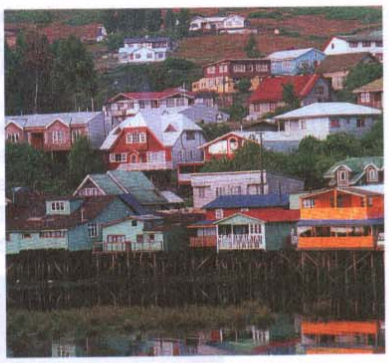
El vertiginoso crecimiento experimentado por las ciudades chilenas durante el siglo XX no fue sinónimo de una mejor calidad de vida para la mayoría de sus habitantes. Por el contrario, las olas de migrantes fueron arribando a ciudades que no estaban preparadas para recibirlos y que carecían de las más mínimas comodidades. A principios del siglo XX, servicios básicos como alcantarillado, agua potable y electricidad prácticamente no existían, además de no haber suficientes viviendas para albergar a la población. Iniciado el siglo XXI, algunas de estas cuestiones aún no han podido ser resueltas.

Así el deficiente equipamiento urbano y la contaminación ambiental son actualmente algunos de los grandes problemas de las ciudades:

a) Problemas de equipamiento urbano

La escasez de viviendas es uno de los más grandes problemas de América Latina en general. Muchas personas todavía carecen de una vivienda. Como consecuencia de esta situación, cada cierto tiempo se producen tomas de terreno que han derivado en asentamientos precarios sin las condiciones higiénicas mínimas para vivir dignamente.

Por otra parte, el equipamiento existente (iluminación, locomoción, áreas verdes, hospitales, postas, establecimientos educacionales, etc.) en muchas ciudades se encuentra mal distribuido, y en la periferia es común encontrar barrios que no cuentan con servicios básicos. La marginalidad en que subsisten los sectores más pobres de la población urbana acentúa una serie de problemas sociales como la delincuencia, la drogadicción y la violencia.



Cuando sube la marea en Chiloé (X Región de los Lagos), los palafitos cumplen al máximo la finalidad para la cual se los construye.

b) Problemas ambientales

Los problemas del medio ambiente son el reto del nuevo milenio. La salud en algunas ciudades se deteriora a causa de los mismos. La contaminación atmosférica o del aire es causada por las emanaciones de gases y partículas sólidas (polvo, hollín, plomo), principalmente desde vehículos motorizados, industrias y generadores de energía. En algunas ciudades como Santiago estos gases y partículas forman una compacta nube de esmog que cubre la ciudad, disminuye la visibilidad y acentúa las enfermedades respiratorias.

Gran parte de los desechos domiciliarios e industriales de las ciudades van a parar al suelo (basurales) o a las aguas (cloacas).

Los ruidos son inseparables de la vida en las ciudades. En los centros más poblados la concentración de actividades industriales, la construcción y el tránsito generan una fuerte contaminación acústica que puede producir irritabilidad, tensión nerviosa y trastornos auditivos.

Los efectos de la contaminación en la salud de las personas son motivo de frecuentes denuncias.

actividades de aprendizaje

1. Formen grupos de cuatro alumnos. Cada grupo debe escoger algún problema asociado al crecimiento del asentamiento (urbano o rural) donde se ubica el liceo o colegio. Apoyándose en las Técnicas aplicadas de la Unidad 7 (pág. 171) escriban un informe que considere los siguientes aspectos:
   a) Identifiquen el problema.
   b) Descubran las causas que lo provocan.
   c) Describan los efectos negativos que tiene para las personas y para la vida colectiva.
   d) Propongan alguna iniciativa concreta para paliar los efectos negativos del problema.

conociendo

3.2. Los asentamientos rurales

Los habitantes de las áreas rurales viven agrupados en aldeas o dispersos en pequeños asentamientos situados generalmente próximos a zonas de trabajo, como lo son las caletas de pescadores, los caseríos o los refugios de los pirquineros. A diferencia de lo que ocurre en los asentamientos urbanos, en los espacios rurales el ser humano mantiene una relación más estrecha con la naturaleza y ha alterado en menor medida su entorno. Pero existe otro tipo de problemas como los de equipamiento que motivan migraciones a las ciudades en busca de otras ventajas.

a) ¿Ruralización?: proceso de fortalecimiento del mundo rural

Existe una tendencia instalada a abordar comprensivamente los asentamientos rurales como extensión de "lo urbano", como si fuera la única manera de hacerlo. Hablar hoy de "lo rural" es complejo, dado que empiezan a evidenciarse procesos de fortalecimiento de dicha realidad. El auge de actividades turísticas (de aventura, de vivencia rústica, etc.), así como el colapso de las grandes ciudades (congestión, contaminación, saturación, etc.) han hecho que muchas personas decidan reinstalarse y ejercer su diario vivir en zonas con uso extensivo del suelo, aprovechando los beneficios del medio natural e incluso modificando sus ritmos de vida.

b) Otros procesos que explican la dinámica del mundo rural

En el contexto de la reciente revalorización de la vida y del mundo rural, aparecen procesos que nos permiten entender la dinámica de los sectores en donde predomina el asentamiento disperso:

- Muchos habitantes del mundo urbano, por variados motivos, han preferido reinstalar su residencia en sectores alejados de la ciudad; normalmente lo hacen en algún asentamiento pequeño cercano a la misma. Con ello, se instalan cerca del lugar de trabajo, pero aprovechan las ventajas de residir en zonas con ritmos de vida rural. Algunos autores han llamado a los asentamientos que reciben estos habitantes "pueblos o ciudades dormitorios".
- Existen otros habitantes que han decidido modificar tanto su residencia como su lugar de trabajo, en lo que muchos han calificado como la "vuelta a la naturaleza". No sólo agobiados por el ritmo de vida en la ciudad, sino además atraídos por el mundo rural, que ofrece posibilidades para el desarrollo humano y económico de las personas.

Ambos procesos conforman lo que se denomina **neorruralismo**, vale decir, una nueva tendencia de fortalecimiento del mundo rural, ya no sólo por el escape que realizan los habitantes de las urbes, sino por el efecto atrayente de los ritmos de vida y las posibilidades económicas que ofrece este mundo rural.

c) Rasgos de los asentamientos rurales en Chile

- Poseen una baja densidad de población.
- Predominan actividades económicas del sector primario.
- El equipamiento y los servicios suelen ser escasos (por ejemplo, para realizar trámites, cursar la educación secundaria o tratarse una enfermedad de

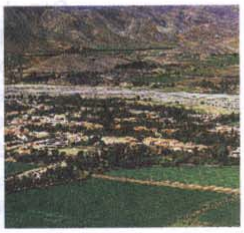
mediana gravedad, la población rural tiene que acudir a las ciudades o pueblos cercanos).

- Albergan menos construcciones humanas que los asentamientos urbanos y utilizan la mayor parte de la superficie para desarrollar labores productivas.
- Se distinguen por una multiplicidad de usos del suelo (por ejemplo, faenas agrícolas y ganaderas, explotación de yacimientos mineros y de recursos forestales).

Entre las funciones más importantes que cumplen los espacios rurales están la producción de alimentos y la extracción de materias primas para la industria.

Mantilhue, X Región de los Lagos.

Ayquina, II Región de Antofagasta. Construida íntegramente en piedra, con techumbre de barro y paja, sin aleros.



Valle del Elqui, IV Región de Coquimbo.

d) Clasificación de los asentamientos rurales

Al igual que en el caso de las ciudades, existen diversas modalidades de clasificar los asentamientos rurales. En este caso hemos optado por presentarte una clasificación que considera como criterio las funciones que cumplen los distintos asentamientos de este tipo: producción de alimentos y extracción de materias primas para la industria.

e) ¿La planificación rural?: el desafío pendiente

La planificación explícitamente rural es un desafío pendiente en nuestro país. Al igual que las explicaciones acerca de qué es "lo rural", en donde frecuentemente se define en relación a "lo urbano", en el caso específico de la planificación ocurre algo similar. En Chile el mundo rural se ordena básicamente por los efectos que provoca la aplicación de un instrumento de planificación urbana, así como por otros instrumentos no diseñados para tal fin como las Áreas de Desarrollo Indígena, el Sistema Nacional de Áreas Silvestres Protegidas, el Decreto Ley 3.516 sobre subdivisión de predios rústicos, etc.

4 Relaciones entre los espacios urbanos y rurales

Los impresionantes avances en las comunicaciones han acortado las distancias entre los lugares y ya casi no existen rincones aislados en el planeta. Esto mismo ha permitido que los espacios urbanos y rurales funcionen hoy en día como un todo integrado y, por lo tanto, se influyan recíprocamente.

conociendo

4.1. La producción de alimentos, un ejemplo de interrelación urbano-rural

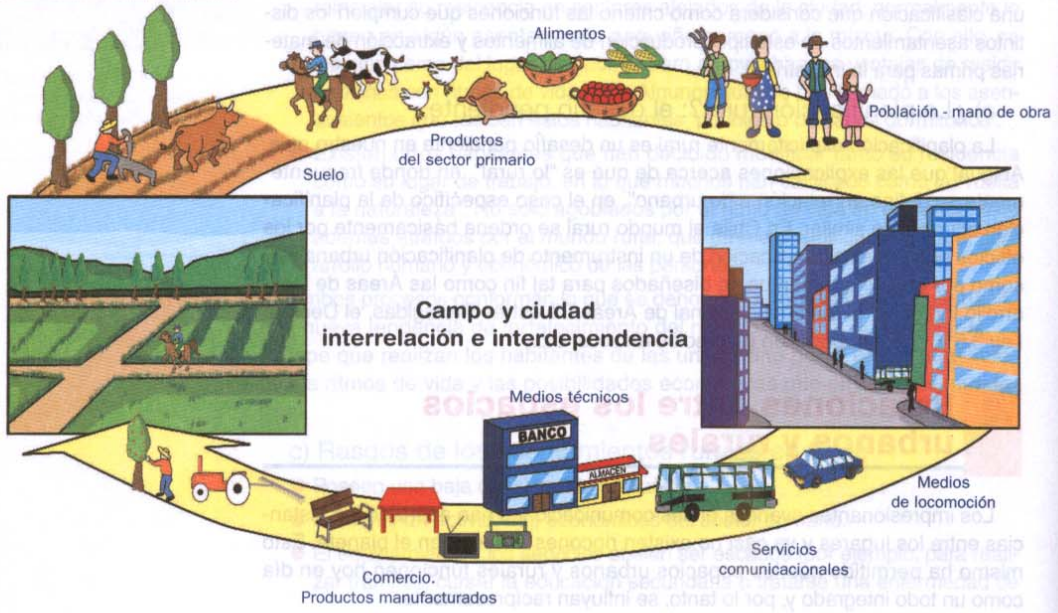
Siglos atrás, las zonas rurales, predominantes en todas partes, se autoabastecían, es decir, la gente obtenía los alimentos de sus propios campos o animales. Paulatinamente, el crecimiento de las ciudades motivó el desarrollo de circuitos comerciales a través de los cuales se comenzó a surtir de alimentos a los habitantes de las urbes. Así se creó una dependencia de las ciudades con respecto al campo. Las malas cosechas, sequías o catástrofes naturales que afectaban la producción agrícola tenían sus réplicas en la ciudad, donde inmediatamente la población se veía afectada por el hambre.

Con el tiempo empezaron a predominar los asentamientos urbanos sobre los rurales, y la producción de alimentos y los precios de los productos provenientes del campo se organizaron en función de la demanda que existía en las ciudades. Además, en estas últimas se fabricaron maquinarias e insumos que mejoraron los rendimientos de la actividad agrícola. De esa forma, la dependencia urbana respecto del campo se transformó en interdependencia, pues el campo también pasó a depender de los servicios, tecnologías y productos manufacturados de las ciudades.

El siguiente esquema gráfico ilustra esta interrelación:

Interrelación urbano-rural

6. ILUSTRACIÓN GRÁFICA



actividades de aprendizaje

1. Observando el entorno:
   - Rememora algún viaje fuera de tu localidad y contesta: ¿es brusco o gradual el cambio entre lo urbano y lo rural? ¿Cómo reconoces que estás fuera o dentro de tu localidad? ¿Qué aspectos urbanos y qué aspectos más rurales puedes identificar en el trayecto? ¿Cruzas por zonas periurbanas o suburbanas?
2. Completa los siguientes cuadros en tu cuaderno:

	Ventajas	Desventajas
Modo de vida urbano	?	?
Modo de vida rural	?	?

Pervivencias rurales en la ciudad	Influencias urbanas en el campo
• La huerta familiar	• La televisión .....

3. Una vez realizado este ejercicio, comenten con el curso las distintas percepciones y definan aquellos rasgos propios de su localidad.
   Discutan sobre:
   a) Las ventajas y desventajas que tienen la vida urbana y la rural.
   b) Los rasgos rurales que se pueden observar en las ciudades y las influencias urbanas en el campo.
4. En el mapa de tu región (ver Anexo 1), ubica la comuna donde vives y destácala con color. Después anota en el cuaderno los datos estadísticos (ver Anexo 2) que se refieren a ella (superficie, número de habitantes, población por edad, sexo, condición urbano/rural y ocupación).
5. ¿Qué porcentaje de la superficie regional y qué porcentaje de la población regional representa tu comuna?
6. Compara el número de habitantes de tu comuna y su condición urbano/rural con las demás comunas de tu región. ¿Qué conclusiones puedes establecer a partir de la comparación?

5 Una forma distinta de aproximarse al estudio de los asentamientos

Normalmente el estudio de los asentamientos ha incorporado elementos de carácter morfológico, poniendo énfasis en las formas y productos tanto urbanos como rurales. Sin embargo, la posibilidad de distinguir diferencias entre estos tipos de asentamiento tiene que ver, además, con características no necesariamente tangibles.

conociendo

Vocabulario

Géneros de vida: Se refiere al conjunto de técnicas y costumbres que emergen de la relación entre los seres humanos y los recursos, que son legados socialmente y que se encuentran situados históricamente.

Topofilia: Relación de filiación y pertenencia que establece el ser humano con su medio. Como proceso da origen a los lugares.

Topofobia: Relación de desarraigo y no pertenencia que establece el ser humano con su medio. Como proceso da origen a la deslugarización.

Muchas veces habrás notado que hacer "ciudad" o hacer "mundo rural" no significa necesariamente construir tal tipo de casa, habitar determinado tipo de construcción o desempeñar necesariamente tal tipo de actividad. Muchas veces hacer "ciudad" o hacer "mundo rural" significa un asunto de ritmos diarios, géneros de vida, escenarios de comportamientos, conductas de desplazamientos, significaciones personales y colectivas o incluso extensión de tus propios proyectos. Son estas características las que permiten entendernos e identificarnos como "parte" de una realidad, al mismo tiempo que son estas las que podrían ser modificadas por acción directa de cualquier sujeto en caso de no estar conforme o querer un cambio.

Complementando lo anterior, es importante recalcar que tanto la ciudad como el mundo rural son la expresión de las múltiples relaciones que el ser humano mantiene con su medio. Cuando dichas relaciones generan pertenencia, arraigo y filiación, estamos frente a la configuración de un lugar. Las ciudades y el mundo rural pueden o no ser un lugar; incluso, al interior de una ciudad y al interior de un mundo rural pueden existir y coexistir espacios que son lugar y otros que se manifiestan como no lugares. He aquí un principio para la construcción de ciudadanía. ¿Qué tanto te pertenece la ciudad o el mundo rural que habitas? ¿Qué tan unido te sientes a esa realidad que estarías dispuesto a movilizarte para producir en ella una transformación?

actividad complementaria

Nuestra historia local

Una buena forma para aproximarse al pasado del lugar en que vivimos es la elaboración de historias locales. A través de ellas se busca recuperar las vivencias cotidianas de las personas y organizaciones locales, vivencias que en general no aparecen en los textos de historia tradicional. Estas historias constituyen un espacio a través del cual sus protagonistas expresan su identidad y se preocupan de traspasar sus experiencias a las generaciones venideras.

En nuestro país, desde la década de 1980 diversas poblaciones, villas, comunidades o pueblos han trabajado en la recuperación de su pasado e incluso se han editado algunos libros con sus resultados. En Quinchamalí (VIII Región), por citar un ejemplo, la historia local se realizó a partir de la observación que la señora Tula Ulloa hizo de su alicaído pueblo:

«Yo empecé a pensar que realmente sería bueno escarbar en el pasado, para saber: cómo la gente había conseguido los adelantos y cuál era el motivo por el cual todas esas cosas se iban perdiendo».

A partir de esta inquietud en Quinchamalí se conformó un equipo de trabajo y se fijaron una serie de objetivos para investigar su pasado. Los vecinos querían que las cosas cambiaran en su pueblo y la recuperación de la historia,–pensaban ellos,– les serviría para lograrlo. Buscaban que su arte tradicional (la cerámica negra con adornos blancos) no se perdiera, que los jóvenes conocieran su valor, su significado y su historia y lo

proyectaran en el tiempo con dignidad. También se propusieron que, a través de la historia local, las personas del pueblo se organizaran, defendieran sus derechos y buscaran soluciones a problemas contingentes, como la deficiente atención en salud. Fruto de este trabajo se publicó en 1986 el libro «Quinchamalí: un pueblo donde la tierra habla».

A través de este ejemplo podrás darte cuenta del sentido de las historias locales y del significado que tienen para sus protagonistas. Te invitamos, pues, a impulsar y colaborar en la realización de una historia de tu propia localidad, ya sea tu aldea, barrio, villa o población, para que de esa manera puedas identificar los rasgos característicos del lugar donde vives.

Investigación

En la elaboración de una historia local se deben considerar al menos tres grandes etapas.

1) Preparación y diseño de la investigación.
2) Ejecución de la investigación.
3) Comunicación y socialización de la historia.

Etapa 1: Preparación y diseño de la investigación

a) Constitución de un equipo de trabajo. Si bien esta no es una condición indispensable, resultará más enriquecedor funcionar con un grupo.

b) Definición de los «por qué» y de los «para qué» recuperar la historia local. (Justificar el proyecto de trabajo y analizar los objetivos y fines de la historia).

c) Delimitación del tema y de su ubicación en el tiempo. Es imposible investigar de una vez todo lo relacionado con la historia local, por lo que hay que elegir un tema en un período determinado (por ejemplo, Historia de nuestra escuela entre los años 1982 y 2002). Definido el tema, hay que discutir si es viable el proyecto y calcular sus costos (casetes, fotocopias, etc.).

d) Consideración de elementos de contexto. Antes de emprender la investigación en terreno es importante familiarizarse con otros materiales (libros, diarios, panfletos, fotos, etc.) y realizar algunas entrevistas exploratorias (en la página 188 encontrarán la Técnica de la entrevista). Finalmente hay que preparar un borrador que sirva de guía.

e) Hipótesis de trabajo o preguntas orientadoras de la investigación. La hipótesis es el supuesto de partida. Por ejemplo, si están trabajando en la historia de su escuela y saben que muchos alumnos se han cambiado a otro establecimiento educacional, pueden plantear como hipótesis: *Hay menos alumnos porque la calidad de la enseñanza se ha deteriorado.* A lo largo de la investigación verán si esa hipótesis se comprueba o no. También es el momento de formular otras preguntas que les gustaría contestar a partir del trabajo.

f) Diseño de la investigación. Llegados a este punto hay que definir cómo recopilarán la información (entrevistas, encuesta, grupos de discusión con gente mayor, revisión de diarios antiguos, etc.). Luego, hay que seleccionar a las personas a las que recurrirán para obtener información y dividirse las tareas.

Etapa 2: Ejecución de la investigación

Consulta las Técnicas de la unidad 7 (pág. 171).

a) Recolección de la información. De acuerdo con los procedimientos y organización previamente establecidos.

b) Ordenar y seleccionar la información. Este es el paso clave de la investigación, pues corresponde elaborar la historia. Primero se ordena la información obtenida. Después hay que seleccionar la información que se incluirá en el relato, procurando ser veraces.

c) Redactar un primer borrador de la historia local. Este borrador puede ser un escrito o una grabación que sirva para recolectar opiniones al respecto.

d) Corrección en base a las consultas. Es importante someter el borrador a la consulta de los protagonistas de la historia u otros miembros de la comunidad.

e) Realizar el escrito base. Ahora hay que escribir el texto final que será difundido posteriormente.

Etapa 3: Comunicación y socialización de la historia

a) En esta etapa, lo importante es definir a quiénes se quiere llegar preferentemente con la historia local (en nuestro ejemplo, a la comunidad escolar), y elegir las formas a través de las cuales la historia será difundida (libro, cartilla, folleto, mural, prensa, cómics, casetes, etc.).

aplicando

Técnicas aplicadas

6 La lectura de planos urbanos

El plano muestra algunas características de un lugar determinado o de un sector dentro de un asentamiento humano, mirándolo desde arriba.

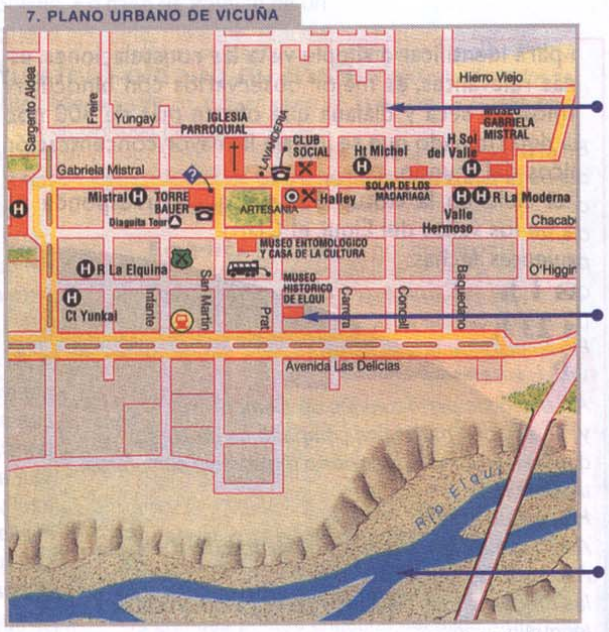
Para leer un plano hay que fijarse en una serie de elementos. Observa el ejemplo que presentamos a continuación:

Traza o planta urbana, constituida por las calles y avenidas (cuando las hay) y las manzanas en las cuales se ubican las diferentes construcciones del asentamiento. La planta puede ser regular, con calles rectas, paralelas y perpendiculares, o irregular, con calles trazadas en forma desordenada.

Simbología y colores que señalan las calles más importantes, líneas férreas o carreteras que eventualmente cruzan el lugar; muestran el equipamiento del sitio como hospitales, estadios, hoteles, residenciales, puertos, terminales de buses o centros comerciales y se usan para destacar áreas verdes y plazas. (Recuerda la simbología estudiada en la página 17).

Elementos del entorno natural (lagos, ríos, cerros, valles, etc.) que rodean o forman parte del asentamiento.

7. PLANO URBANO DE VICUÑA



Plano de Vicuña, en la IV Región de Coquimbo. Guía turística de Chile, Norte. Turistel.

Debes saber que...

Un gran número de las ciudades y pueblos de Chile presentan una planta urbana con manzanas cuadradas y calles rectas, semejando a un tablero de ajedrez. Esto se llama plano de damero y constituye una de las herencias del período colonial, época en la cual se fundaron muchas de nuestras ciudades y se trazaron las calles y manzanas de esa manera.

8. PLANO URBANO DE TALCA

Plano damero de Talca, en la VII Región del Maule. Guía turística de Chile, Centro. Turistel.

Un consejo

Cuando se va a realizar un plano urbano, siempre es conveniente hacer previamente una lista con los elementos del medio natural, las características de la traza urbana y el equipamiento del lugar. Esto servirá a la hora de definir qué cosas se van a representar en el plano.

Autoevaluación y recursos

1. Identifica y comenta, de acuerdo al poema de Jorge Teillier:
   - Los principales cambios vividos en su pueblo.
   - Los rasgos rurales que aún conserva.
   - Las expresiones de la vida de las grandes urbes que comienzan a observarse en él.

Para un pueblo fantasma (fragmento)

1

En el pueblo
donde algunos me conocen
como el poeta cuyo nombre suele aparecer en los diarios,
paseo por la calle Comercio
que ahora se llama Avenida Bernardo O'Higgins
(Como en Santiago).
He comulgado con la tierra.
Voy a la Sidrería.
Allí están los parroquianos de siempre
y me saludan mis viejos compañeros de curso
que sueñan con ser alcaldes o regidores o comprarse una citroneta.
Ha cerrado el cine.
Aún quedan afiches que anuncian películas de sepia.
A lo largo de los cercos
las ortigas siguen hablando con su indestructible lenguaje.
En el techo de mi casa se reúne el congreso de los gorriones.
Pienso por primera vez
que no pertenezco a ninguna parte,
que ninguna parte me pertenece. (...)

3

Kilómetro 662 a las cuatro de la tarde.
En la calle Comercio los turcos y los españoles bostezan tras los mostradores.
No hay un alma en la calle a la hora de la siesta horadada solo por el cuerno primitivo del vendedor de helados.
En las afueras los campesinos esperan las micros rurales.
Tal vez me vaya a otro pueblo
cuyo destino voy a leer en la palma de sus calles. (...)

5

El único hojalatero que quedaba en el pueblo
fue a buscar trabajo a Lonquimay.
No ganó mucha plata pero contempló la Cordillera.
Él no tiene Leica ni Kodac
así que se dedicó a dibujarla
para que sus nueve hijos la conocieran de verdad.

6

A los mapuches les gustan las canciones mexicanas del wurlitzer de la única fuente de soda.
Las escuchan sentados en la cuneta de la calle principal.
Van a la vendimia en Argentina y vuelven con terno azul y transistores.
Ha llegado la T.V.
Los niños ya no juegan en las calles.
Sin hacer ruido se sientan en el living para ver a Batman o películas del Far West.
Mis amigos están horas y horas frente a la pantalla.
Tengo ganas de que lleguen los Ovnis. (...)

9

Solitario donde nunca he estado solitario
camino hasta el abandonado velódromo de tierra
donde no aparece ni el fantasma del Campeonato de Ciclismo del Chile del año 30.
Hay caballos pastando en lo que fue cancha de fútbol.
Todos se interesan solo por ir a ver los partidos profesionales a la Capital de Provincia
mientras yo pienso mordisquear una brizna de brezo. (...)

Jorge Tellier: *Para un pueblo fantasma*. En *Antología poética de Jorge Tellier*, publicada en "Retablo de literatura chilena", Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y Sistemas de Servicios y Bibliotecas.

2. Elabora en tu cuaderno un cuadro donde compares el hábitat urbano y el hábitat rural en cuanto al tipo de asentamiento de que se trata, la forma en que evoluciona la población, las actividades económicas predominantes, la infraestructura existente y los principales usos del suelo.
3. Redacta un breve ensayo que explique las razones del aumento de la población urbana a lo largo del siglo XX.
4. Describe la ciudad o localidad en que tú vives y señala si se trata de un asentamiento rural o urbano, justificando tu respuesta. En caso de tratarse de un asentamiento urbano, especifica si es una ciudad pequeña, mediana, grande o una metrópolis, señalando las características que te permiten afirmar eso.
5. Analiza las funciones de la ciudad o localidad donde tú vives.
6. Sobre la base de la ilustración de la página 32, redacta una síntesis de las principales relaciones que existen entre los espacios rurales y urbanos.

Recursos

Libros

Martín Rivas
Autor: Alberto Blest Gana
País: Chile
Descripción general: Esta novela es un clásico de nuestra literatura, donde se narran las peripecias de un provinciano, Martín Rivas, que llega a vivir a Santiago a mediados del siglo XIX. Blest Gana describe sabrosamente la vida y las costumbres en nuestra capital, que a partir de esa época fue abandonando el tradicional aire rural que la había caracterizado hasta entonces.

Para un pueblo fantasma
Autor: Jorge Teillier (1935-1996)
Descripción general: Jorge Teillier es uno de los grandes poetas chilenos del siglo XX. En su obra, que él denominaba poesía lárica (de lar = lugar), se refleja sobre todo el Chile rural y suburbano. En estas páginas te presentamos algunos fragmentos de un poema escrito con motivo de la última visita a su pueblo natal.

Internet

www.uchilefau.cl
La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile publica periódicamente la Revista de Urbanismo en la que diversos autores abordan temáticas vinculadas con el asentamiento humano tanto en ámbitos urbanos como rurales. Puedes consultar todos los números que han sido publicados desde diciembre de 1999 a la fecha y leer los artículos que te interesen en particular.

4 Unidad

La Independencia

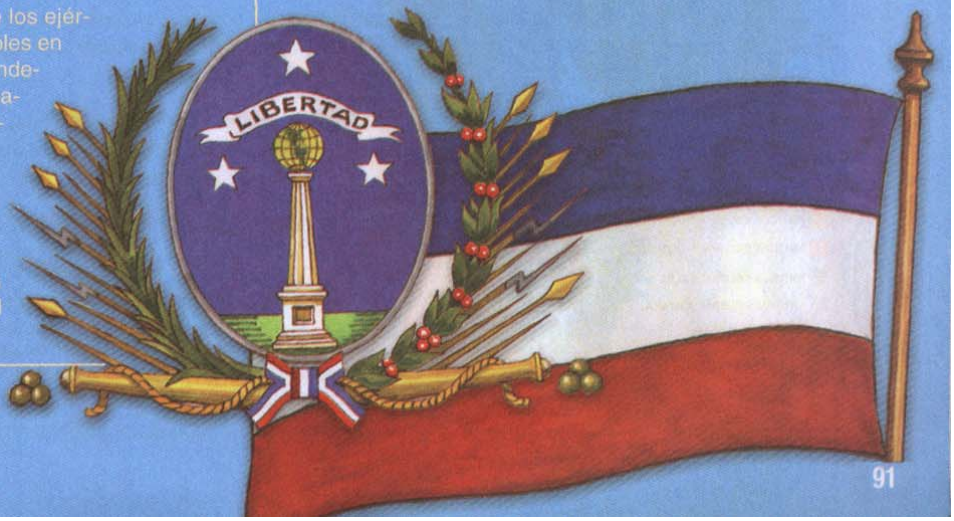
A lo largo del último siglo colonial, algunas familias criollas habían adquirido gran riqueza, educación e influencia en la sociedad, pero aún se les vedaba el acceso a los cargos públicos más importantes.

Entre las elites criollas de América causaron gran impacto tanto la Independencia de los Estados Unidos (1776) como la Revolución Francesa (1789), que ponían de manifiesto la posibilidad de formas de gobierno distintas a las monarquías.

Producto de la invasión napoleónica a España y el encarcelamiento del Rey Fernando VII, las colonias americanas se vieron ante la oportunidad de desarrollar una forma de gobierno independiente.

El intento de reconquista española solo provocó que las diferencias entre peninsulares y criollos se agudizaran, y que por ello la mayor parte de la población apoyara definitivamente la Independencia.

La derrota de los ejércitos españoles en las guerras de Independencia dio paso a la instalación en Chile de un gobierno soberano y autónomo, del que debían formar parte todos los habitantes del territorio.



Los pueblos y la independencia

América Latina vio su período de independencia durante el siglo XIX. Hoy en día el derecho a la autodeterminación –esto es, el poder de los pobladores de una unidad territorial para decidir su estatuto político sin interferencia de otros pueblos– es considerado un derecho incuestionable. Sin embargo, algunos países obtuvieron su independencia no hace muchos años.

1. Desarrolla las siguientes actividades:
   - ¿Conoces algún pueblo o nación actual que no sea independiente?
   - Profundiza en un país que no haya logrado su independencia, indagando los principales motivos que le impiden llegar a lograrla.
   - Busca en las noticias de la actualidad internacional, ejemplos de formas en que se manifieste la imposibilidad de un pueblo para decidir por sí mismo su destino.

Los procesos de independencia en África

La mayor parte de los países africanos se independizó durante la segunda mitad del siglo XX. Ello ocurrió durante el proceso de descolonización de los dominios europeos en ultramar, cuando empezaron a conformarse Estados nacionales.

1. Observa atentamente el siguiente mapa y luego completa la matriz de la página siguiente.

La mayor parte de los países africanos se independizó durante la segunda mitad del siglo XX, cuando durante el proceso de descolonización de los dominios europeos en ultramar, empezaron a conformarse Estados nacionales. Mapa Editorial.

Colonias	Período en que se independizan (año de la más antigua y de la más reciente)
Inglesas	? - ?
Francesas	? - ?
Portuguesas	? - ?
Belgas	? - ?
Italianas	? - ?

2. Comenta primero con tus compañeros o compañeras los resultados de la matriz y, luego, con tu profesor o profesora, busca posibles interpretaciones de la información.

La Independencia de Chile

1. En esta unidad estudiaremos el proceso de independencia política de nuestro país, ocurrido en los inicios del siglo XIX. Probablemente es mucho lo que tú ya sabes sobre este tema. Para recordarlo, ordena la información que conoces, organizándola por áreas. Puedes hacer en tu cuaderno un cuadro como el siguiente:

Lo que sabemos acerca de...	
Fases fundamentales del período de Independencia	?
Hitos fundamentales de cada fase de la Independencia	?
Sus protagonistas	?
Los antecedentes y las causas de la Independencia	?
Sus consecuencias	?

2. En grupos de cuatro o cinco compañeros y compañeras, verifiquen sus conocimientos y luego consoliden un nuevo cuadro resumen sobre "lo que sabemos acerca de..."

3. Realiza una pequeña indagación sobre otro país latinoamericano que haya logrado su independencia durante el siglo XIX, basándote en los mismos criterios de búsqueda que desarrollaste para Chile.

4. En base a la información recopilada, explica las principales diferencias y similitudes en ambos procesos.

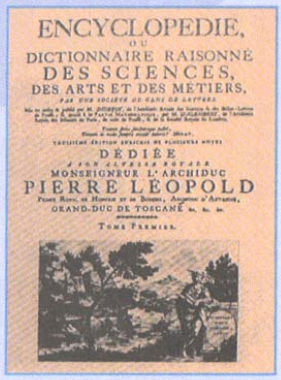
5. ¿Cuáles crees que son las razones que explican las diferencias entre ambos procesos?

6. Para finalizar, e introducirte al contenido de esta unidad, crea una definición de independencia desde tu experiencia y conocimientos que te ayude a ir contrastándola con el significado de independencia que construyó nuestro país.

El peso de la Ilustración

Junto a factores coyunturales, las ideas de la Ilustración europea estuvieron también presentes en las aspiraciones que impulsaron la lucha de los criollos en las colonias españolas y fueron base de la lucha por la independencia política. El ideal de libertad recién se popularizó en el siglo XVIII. Cuando surgieron los **sentimientos nacionales**, primero en Europa y después en América, se hizo común que las comunidades de individuos unidas por un mismo idioma, cultura o situación geográfica, comenzaran a reclamar su **autonomía**.

La búsqueda de **independencia** la iniciaron principalmente las generaciones jóvenes, de modo teórico primero, leyendo libros y discutiendo apasionadamente entre ellos. Los líderes independentistas de toda América Latina recorrieron un camino difícil para propagar sus **ideas liberales** y conseguir hacerlas **legítimas** en la sociedad que les tocaba vivir.


ENCYCLOPEDIE,
OU
DICTIONNAIRE RAISONNE
DES SCIENCES,
DES ARTS ET DES METIERS,
DEDIÉE
A SON ALTESSE ROYALE
MONSEIGNEUR L'ARCHIDUC
PIERRE LEOPOLD
GRAND-DUC DE TOSCANE
TOME PREMIER.

En 1751 se publicó en Francia el primer tomo de esta obra dirigida por D'Alembert y Diderot. A través de ella se difundieron las ideas de la Ilustración.

Ideas políticas liberales

Conceptos como el de **soberanía popular**, de acuerdo al cual se entiende que el poder radica en el pueblo, quien se reconoce capaz de darse sus propias leyes y hacerlas respetar, o la noción de **autodeterminación**, que deposita en los habitantes de una unidad territorial la decisión acerca de su organización política, estuvieron en la base del ideario político independentista que los criollos defendieron. Igualmente importante para la fundación de los nacientes Estados americanos fue el principio de **gobierno representativo**, según el cual las autoridades deben ser designadas de acuerdo a algún principio de elección, para que ejerzan las labores de gobierno en nombre del pueblo. Por último, se reconoció la importancia de que los gobiernos y las autoridades se rigieran por una ley fundamental o Constitución, de acuerdo al **constitucionalismo** en boga. Estas ideas se habían popularizado a partir de la Revolución Francesa y de la Independencia de los Estados Unidos. Sin embargo, fue necesario que, a comienzos del siglo XIX, nuevos acontecimientos políticos ocurridos en Europa debilitaran el Imperio español, para que las **ideas independentistas** comenzaran a traducirse en **acciones concretas**.

El 4 de julio de 1776 se firmó en Filadelfia la Declaración de Independencia de Estados Unidos. Óleo de John Trumbull.

El ideal de un Estado nacional

Para Chile, al igual que para el resto de los países de América Latina, el **proceso de independencia** significó el término de una larga relación política con la Corona española y el desafío de llevar a la realidad el ideal de un **Estado nacional**.

Un **Estado** puede ser definido como una forma de organización jurídica y política que agrupa a un conjunto de población bajo un mismo gobierno, dentro de un territorio común, vinculados por un propósito propio. En esta u otras definiciones de Estado, casi siempre encontraremos involucrados cuatro elementos: la idea de comunidad o **nación**; la referencia a un **territorio**; el ejercicio de un **poder legítimo** y legal; y la presencia de un propósito o **finalidad común**. Así, la **nación chilena**, en las primeras décadas del siglo XIX vivió el proceso de dotarse de una organización jurídica y política, regida por una Constitución Política que regularía los deberes y derechos de gobernantes y gobernados.

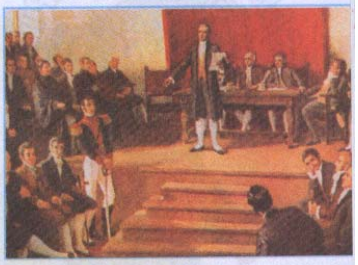
PROCLAMACION
CHILE.

Proclamación de la Independencia de Chile. Col. Museo Histórico Nacional.

La creación de una república

En términos de **sistema de gobierno**, la Independencia marcó el paso de un sistema monárquico a uno basado en una organización republicana. La **república** puede ser definida como una forma de gobierno representativo en que el poder reside en el pueblo, el cual delega las funciones de gobierno en sus representantes. La forma de organización de una república puede ser federal o unitaria, es decir, que otorgue mayor o menor autonomía a las provincias en relación con la capital. El orden republicano descansa en el adecuado funcionamiento del Estado, a través de los **tres poderes autónomos** que lo conforman: el ejecutivo, el legislativo y el judicial.

En los años inmediatamente posteriores a la Independencia, el país se dio a la tarea de organizar un sistema de gobierno que respondiera a las características propias de una república, aunque con un sesgo aristocrático al no participar todos los sectores. Ello, en un **contexto histórico** marcado por la inestabilidad política y económica propia del paso que se estaba dando. En lo político, esta inestabilidad se expresa en las vicisitudes de los períodos conocidos como la **'Patria Vieja'**, la **'Reconquista'** y la **'Patria Nueva'**. En lo económico, las guerras de independencia habían incrementado, por una parte, los gastos y, por otra, reducido los ingresos: el panorama no era alentador, pues el conflicto había destruido infraestructura y capacidad productiva.

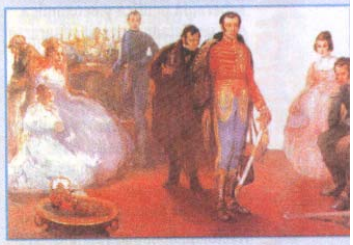


El Primer Congreso Nacional inauguró sus labores legislativas en medio de fuertes disputas. Óleo de González Méndez y Larache.

Nuevas tendencias políticas

En el proceso de crear una República, surgieron entre los criollos diferentes bandos políticos, que manifestaron sus preferencias proponiendo distintas formas de gobernar. Algunos líderes independentistas encabezaron tendencias políticas: fuese como caudillos, dirigentes políticos o militares con poder de facto, conquistaron seguidores que proyectaron en ellos sus ideales políticos. Ejemplos fueron los grupos, opuestos, de **'carreristas'** y **'o'higginistas'**. Más tarde, se destacaron los grupos **conservadores** (pelucones) y **liberales** (pipiolos). Muy cercanos a los primeros se encontraban los seguidores de Diego Portales, que dieron origen a la tendencia **'portaliana'**. Por su parte, dentro de la familia liberal se desarrollaron tendencias menores, como la de los **federalistas**.

Sin embargo, la aparición de distintas corrientes políticas no significó el acceso a la participación política para la gran mayoría de la población, que quedó durante todo el período excluida del sistema de elección de las autoridades.



Familia de los Carrera. Óleo de Arturo Gordon. Col. Estado Mayor General del Ejército.

Una identidad nacional

En este camino de consolidación de nuestro país como Estado independiente no solo se crearon las instituciones que permitirían la instauración de un orden político; también se desarrolló y expandió un sentimiento de **identidad nacional**. Esta identidad se conformó sobre la base de determinados símbolos, ideas, costumbres y prácticas que la población fue asumiendo como propias y representativas de su forma de enfrentar la vida.

Bandera chilena.

Causas y azares: la Independencia de América

1 ¿Era previsible la Independencia chilena?

España logró articular en el siglo XVI un vasto y poderoso imperio que extendió su influencia por Europa, Asia y América durante más de tres siglos. Sin embargo, en el breve lapso comprendido entre 1808 y finales de la década de 1820, esa compleja construcción política se desmoronó, y la mayoría de los dominios americanos logró su independencia. ¿Por qué sucedió esto?

En el caso de la Capitanía General de Chile, a principios del siglo XIX, la **administración española** había logrado manejar una serie de situaciones conflictivas en la Colonia, entre las cuales destacan:

Logros de la administración española

- Había logrado cierta estabilidad, gracias –entre otros factores– a los acuerdos pactados con el pueblo mapuche.
- Había llegado al territorio chileno una serie sucesiva de gobernadores ilustrados.
- Las reformas impuestas por los Borbones, que alteraron las posiciones tradicionales de los dominios americanos (creación de nuevos virreinatos y apertura comercial) habían sido bien acogidas. A los virreinatos del Perú y Nueva España (México), se sumaron los de La Plata y Nueva Granada, dinamizándose zonas económicas hasta ese momento periféricas, como el puerto atlántico de Sacramento (actual ciudad de Colonia, Uruguay), Chile y la costa del Caribe.

Sin embargo, al mismo tiempo se manifestaba cierto descontento de parte de **algunos miembros de la elite criolla**, que sentían que las profundas transformaciones impuestas desde España, en algunos casos, lesionaban sus intereses más inmediatos. Este descontento tenía su raíz en:

Conflictos con la sociedad criolla

- El alza de los impuestos y el establecimiento del estanco, por ejemplo, para productos como el tabaco y los naipes.
- La repentina apertura del comercio y el auge del contrabando, que saturaron los pequeños mercados locales con productos extranjeros, provocaron una fuerte caída en los precios y la quiebra de muchos comerciantes, que no pudieron competir con los productos traídos desde Europa.
- La expulsión de América de los jesuitas, la orden religiosa más influyente en Chile, que implicó el exilio de integrantes de las familias más acomodadas.
- Las reformas administrativas de los Borbones significaron el intento de marginación de los criollos de los puestos de importancia, y la consiguiente llegada de numerosos hispanos para hacerse cargo de la administración pública, no integrándose así a los grupos criollos que, producto del mismo proceso de reformas, habían adquirido mayores riquezas y aumentado su capacidad de decisión local en los cabildos.

Vocabulario

Independencia: situación de soberanía política y económica que un Estado logra al separarse de la metrópoli a la que estaba sujeto.

Estanco: derecho de comercialización exclusiva de un producto determinado. Este derecho puede ser explotado por el Estado o por un particular a quien se le concede.

Nacionalismo: doctrina que afirma la preeminencia del interés de la nación por sobre los intereses de los grupos, clases o individuos que la componen; movimiento político de individuos que desean imponer, en todos los campos, el predominio de la nación a la que pertenecen.

El malestar que produjeron estas situaciones, asociado al tímido nacionalismo que estaba despertando y a las ideologías de raíz liberal que empezaban a tener alguna circulación, fueron generando, en la elite criolla, una actitud proclive a la reforma: casi todos los criollos deseaban con fervor que el monarca acogiera algunas de sus demandas.

Pero, ¿qué podían hacer? La vida política de esos años estaba limitada por una serie de restricciones, los debates públicos no existían y era impensable una situación de franca disidencia en contra de la monarquía. A pesar de todo, en los salones donde los criollos se reunían, muchos de ellos reclamaban por los abusos de las autoridades peruanas y españolas. Ante este panorama, fue el **cabildo** la institución que, fortaleciendo el antiguo papel político que había cumplido en la fase de Conquista, acogió en parte las inquietudes de los criollos y sirvió de canal de expresión de su malestar y descontento.

Junto a ello, entre algunos criollos el ejemplo de los Estados Unidos de América –organizado como república federal a partir de su independencia de Inglaterra en 1776– impulsaba a pensar en un cambio en esa dirección. Además, circulaban por los salones de la elite criolla libros de pensadores ilustrados y cartas desde Europa que, aun con un mes de atraso o más, los ponían al tanto de los nuevos ideales, de las alternativas al gobierno monárquico que se desarrollaban tanto en España como en todo el Viejo Mundo.

Fernando VII, Rey de España. Representante del absolutismo monárquico. Óleo de Francisco de Goya. Ministerio de Hacienda, Madrid.

2 Inesperados sucesos en Europa y en España

Aunque había algunos criollos que ansiaban transformaciones radicales, nadie se habría atrevido a expresar públicamente estos anhelos. Solo un hecho ocurrido en Europa, completamente desvinculado de lo que sucedía en América, vino a alterar un sistema que se suponía eterno y saludable.

En 1808, varios países europeos se encontraban en guerra, y el conflicto derivó en la invasión de España por Napoleón (Emperador de Francia). Napoleón Bonaparte ordenó la prisión del rey de España, Fernando VII, y nombró en su lugar a su hermano José Bonaparte. El resultado de esta situación fue traumático para el Imperio español: la monarquía autoritaria y personalista de los Borbones se había quedado sin su rey.

¿Cómo podía seguir funcionando el imperio?

Los habitantes de la península mostraron la forma: en España se crearon **juntas de gobierno**, que ejercieron el poder, en nombre del rey Fernando VII, contra la invasión napoleónica. Además, se organizaron grupos de resistencia armada al ejército invasor entre la población de los campos y las tropas leales al monarca. Ante la ausencia de este, las juntas decidieron aprovechar la oportunidad de dictar algunas reformas inspiradas en el liberalismo. Dentro de ese clima de reformas liberales nació la Constitución de Cádiz de 1812, que proclamaba y defendía una monarquía constitucional.

Para las colonias americanas el cuadro era muy complejo. Al no existir la figura del rey, el nexo con España se hacía confuso. Siguiendo el ejemplo de los peninsulares, instaban a organizar **juntas criollas** que se hicieran cargo provisionalmente del gobierno de la colonia.

Vocabulario

Ilustración: movimiento intelectual, espiritual y científico del siglo XVIII europeo y americano, caracterizado por la confianza en la capacidad de la razón para resolver los problemas de la sociedad y organizarla para terminar con las injusticias.

Tiranía: régimen autoritario en el que el gobernante prescinde del consenso de los subordinados y ejerce el poder de modo arbitrario y violento.

Monarquía constitucional: régimen político en el que el rey o monarca ha cedido parte de sus atribuciones de gobierno a otras instituciones de carácter electivo, regidos todos por una Constitución.

actividades de aprendizaje

¿Qué antecedentes y causas explican la independencia nacional?

- Los antecedentes de la Independencia son todas aquellas condiciones en las que se encontraba Chile antes de 1810 y que generaron el clima en el que se desató el conflicto.
- Las causas son los motivos, aquello que produce un determinado efecto o resultado. Pueden ser de distinto tipo. Tenemos: directas, indirectas, mediatas, inmediatas y de tipo político, económico, social, intelectual, etc.
- Los antecedentes preparan el contexto en el que se desarrollan las causas que originan un hecho.

Los afanes imperialistas de Napoleón lo llevaron a invadir España, acontecimiento clave para comprender el proceso de independencia de las colonias americanas. Fragmento de la Coronación de Napoleón I. Óleo de David. Col. Museo del Louvre, París.

1. Vuelve a leer con atención los contenidos; haz una lista con todos los factores que motivaron el proceso independentista.
2. Separa los antecedentes de las causas y luego clasifica antecedentes y causas, según los distintos tipos. Construye un cuadro de síntesis. Puedes seguir este ejemplo:

Tipos	Antecedentes	Causas
Político	?	?
Económico	?	?
Social	?	?
Intelectual	?	?
Otros	?	?

3. Con tu profesor o profesora, discute el significado de otras formas de clasificación de las causas históricas, y marca en el cuadro, con colores diferentes, las causas directas, indirectas, mediatas e inmediatas.
4. Comenta los resultados con tus compañeros y jerarquicen, de acuerdo con su importancia, las causas y antecedentes de la independencia chilena.

3 Los sucesos en Chile

Lo que sucedió en Chile fue una serie acelerada de hechos que condujeron finalmente a la separación definitiva de España. Esos hechos, junto a un proceso de maduración interna, fueron también producto inesperado del azar.

Los historiadores del siglo XIX dividieron el proceso independentista –que comienza el 18 de septiembre de 1810 y que se cierra con el triunfo conservador en abril de 1830, con la batalla de Lircay– en cuatro grandes etapas: **Patria Vieja**, **Reconquista**, **Patria Nueva** y **Organización de la República**.

Te invitamos a leer los textos de "Análisis de interpretaciones históricas" sobre este proceso histórico (pág. 110).

4 Etapas de un proceso que va radicalizándose

4.1. Los criollos en el poder

Patria Vieja (1810-1814)

Los criollos tomaron colectivamente el poder en nombre del monarca, sin una clara intención de independizarse. Sin embargo, durante esos años se arraigaron en el país las nuevas ideas liberales: los principios de soberanía popular, el principio del gobierno representativo y el constitucionalismo.

El Gobernador Francisco Antonio García Carrasco, temiendo que los criollos patrocinaran un movimiento juntista, impuso una política represiva para detener el desarrollo de la causa independentista; sin embargo, con ello obtuvo el efecto contrario. Los sectores realistas se percataron de que García Carrasco no era el gobernante adecuado para el momento y resolvieron apurar una salida política que fuera aceptable para los criollos. En julio de 1810, asumió la gobernación Mateo de Toro y Zambrano, un miembro octogenario y muy respetado de la elite local.

Pero esta solución coyuntural tampoco sirvió. Los sectores más radicales del criollismo presionaron a la nueva autoridad para que convocara a un Cabildo Abierto, con el objeto de discutir los destinos de la gobernación. Con este propósito, el 18 de septiembre de 1810 se congregó una asamblea de unas 450 personalidades en el edificio del Consulado; esta asamblea aprobó, sin la menor oposición, la formación de una junta de gobierno que, expresando el nuevo consenso, quedó presidida por el mismo Mateo de Toro y Zambrano.

El mandato expreso que se dio a esta junta fue ocuparse de las tareas de gobierno, hasta que se procediese a la elección de un Congreso. Desde ese instante, el desarrollo de los hechos favoreció a los grupos más extremos partidarios de la independencia, que desplazaron a los sectores moderados, que habían predominado en un primer momento.

En solo siete meses, entre abril y noviembre de 1811, se sucedieron dos golpes de Estado y un motín militar en favor de la causa realista, es decir, del Rey. Pero a pesar de estos intentos, los avances independentistas parecían incontenibles: se cerró la Real Audiencia, entró en funciones el Congreso Nacional y se formaron dos juntas de gobierno, la última de ellas liderada por José Miguel Carrera.

Con la llegada de Carrera al poder, el proceso autonomista llegó a su punto de mayor radicalización. Pero el caudillo y sus asesores sabían que el país aún no estaba preparado para la independencia y había que dar muchos pasos previos para ello. Con el fin de avanzar en esa línea, ordenó la creación de emblemas nacionales, del primer reglamento

Vocabulario

Movimiento juntista: surgido en España en 1808 luego de la captura de Fernando VII, y traspasado luego a América, consistió en el nombramiento de gobiernos provisorios (juntas) que resguardaran los intereses del rey, gobernando en su nombre.

Sectores realistas: aquellos que se oponían a la formación de gobiernos distintos a los establecidos por la autoridad monárquica.

Constitución: ley fundamental o norma principal de la organización de un Estado y de la forma de su gobierno.

Golpe de Estado: derrocamiento de un gobierno por un poder del Estado, generalmente acompañado por una fuerza militar.

Motín militar: movimiento rebelde liderado por militares, por lo general contra la autoridad constituida.

Congreso Nacional: órgano de carácter electivo, que asume funciones legislativas en representación de los ciudadanos de una nación.

Caudillo: líder de un movimiento social, militar, revolucionario o ideológico, centrado en su persona.

Emblemas nacionales: representación simbólica de una nación.

Diorama que representa al Cabildo Abierto del 18 de septiembre de 1810. Al centro de la mesa se encuentra Mateo de Toro y Zambrano. Museo Casa Colorada.

constitucional y dio gran impulso a la prensa política. Desde la tribuna de la "Aurora de Chile", primer periódico nacional, las ideas que estaban solo en la mente de unos pocos patriotas alcanzaron mayor difusión.

Sin embargo, las ideas de Carrera eran minoritarias. Por lo tanto, mientras no se lograra una adhesión mayor, había pocas esperanzas de avanzar definitivamente hacia la independencia. Las acciones políticas solas no bastaban, y fue necesario que el proceso se militarizara para que la causa defendida por unos pocos se transformara en la causa de la mayoría.

actividades de aprendizaje

AURORA DE CHILE
PERIODICO
MINISTERIAL, Y POLITICO.

Esta es la portada del primer número de la Aurora de Chile, primer periódico nacional. Su creación fue temprana y responde a la necesidad de dar apoyo a la institucionalidad de la naciente república.

1. En grupos de cinco personas, discutan sobre el valor de la prensa política para el adecuado funcionamiento de una democracia, siguiendo esta pauta:
   - ¿Por qué una de las primeras medidas de José Miguel Carrera, al llegar al poder, fue la de poner en circulación un periódico?
   - ¿Qué papel cumplen la prensa y la libertad de expresión en una república?
   - Identifica los periódicos existentes actualmente en nuestro país y clasifícalas de acuerdo con su tendencia política e ideológica. Especifica el tipo de publicación de que se trata. Utiliza un cuadro similar al siguiente:

Izquierda	Centro	Derecha
?	?	?
?	?	?
?	?	?

   - ¿Por qué crees que es importante conocer la tendencia política de un medio de comunicación que nos transmite información?

4.2. Las guerras

Reconquista (1814-1817)

En 1814 Fernando VII logró recuperar su trono y se encontró con que los ocupantes provisionales del gobierno de España habían impuesto una serie de innovaciones que él no compartía. En su intento por retornar a un gobierno absolutista, ordenó a sus funcionarios derogar todo cambio político ocurrido en España e intensificó las medidas que ya desde 1813 buscaban la recuperación de los dominios americanos. A Chile llegaron nuevas tropas desde Perú, las que luego de su triunfo sobre la administración y "el incipiente gobierno chileno", propiciaron una drástica vuelta al pasado e instauraron una dura represión. A partir de ese momento, los criollos sintieron que España era su enemiga y las ideas independentistas se difundieron con más fuerza.

vocabulario

Democracia: régimen político que involucra la participación ciudadana a través de elecciones periódicas.

En marzo de 1813, desembarcó en la bahía de Talcahuano el primer contingente militar llegado del Perú, encargado de restablecer el orden colonial en Chile.

Carrera decidió marchar al sur para hacer frente a las tropas desembarcadas, pero no obtuvo buenos resultados. Entonces, las autoridades provisionales acordaron deponerlo y nombrar en su lugar a Bernardo O'Higgins. Carrera no aceptó este nombramiento y, durante unas cuantas semanas, las fuerzas patriotas quedaron divididas en dos comandancias. Las fuerzas realistas asentadas en la zona sur, integradas predominantemente por habitantes de Concepción, Talcahuano y Chiloé, más los militares provenientes de Perú, aprovecharon la coyuntura y lograron imponerse a sus rivales definitivamente en la batalla de Rancagua (ver mapa en la página 143).

Batalla de Rancagua o "Desastre de Rancagua" (1814). Los realistas dirigidos por Mariano Osorio obtuvieron la victoria sobre los patriotas. Comienza la Reconquista de Chile. Óleo de Pedro Subercaseaux. Col. Club de la Unión.

Las tropas leales al Rey, comandadas por Mariano Osorio, entraron en Santiago en octubre de 1814. Mientras esto sucedía, cerca de 2.000 criollos independentistas cruzaron la cordillera de los Andes, iniciando un período de exilio en Mendoza, donde contaron con el apoyo de José de San Martín y la población de la provincia de Cuyo, que les permitió reponerse de la derrota y organizar la fuerza expedicionaria que poco después cruzaría la cordillera de regreso a Chile.

Bernardo O'Higgins (1778-1842). Óleo de Gil de Castro. Col. Museo de Bellas Artes.

La llegada de Osorio a Santiago marcó el inicio de una peculiar etapa de nuestra historia. Instruido por el virrey de Perú para acabar con todos los cambios introducidos por los criollos y restituir a Chile a la situación en la que se encontraba antes de que comenzara el cautiverio de Fernando VII, su gobierno significó una verdadera vuelta al pasado. En 1815, Osorio fue reemplazado por Casimiro Marcó del Pont, hombre arbitrario que se mereció el odio del pueblo.

Medidas de Osorio	Medidas de Marcó del Pont
• *Restableció la esclavitud.* • *Repuso en su cargo al obispo de Santiago, fiel a la causa del rey.* • *Puso fin a la libertad de comercio.* • *Clausuró el Instiuto Nacional y la Biblioteca Nacional y reabrió la Real Universidad de San Felipe.* • *Reabrió la Real Audiencia.* • *Creó Tribunales de Vindicación para juzgar a los criollos que participaron del movimiento separatista.*	• *Expropió las haciendas de los criollos acusados de deslealtad.* • *Creó un cuerpo policial represivo llamado Los Talaveras de la Reina.* • *Desterró a algunos prominentes patriotas a la prisión ubicada en el Archipiélago de Juan Fernández.*

Vocabulario

Autoritarismo: régimen donde el poder político se concentra en una sola persona u órgano del Estado. Las instituciones representativas, propias de un régimen democrático, se encuentran debilitadas, suspendidas o abolidas.

Los miembros de la pequeña elite local no estaban acostumbrados a situaciones de fuerza como estas. Los atropellos y despojos que sufrieron despertaron en ellos profundos sentimientos de antipatía hacia España y el rey; y las ideas separatistas, antes patrimonio de unos pocos, se extendieron a buena parte de la sociedad.

4.3. Liberación y primeros pasos de la República

Patria Nueva (1817-1823)

Ante esta situación, los criollos, que en su mayoría formaban parte del bando «patriota» y eran partidarios de la independencia, unieron fuerzas con las tropas de San Martín, en Argentina, y, luego de cruzar la cordillera, tras una serie de batallas obtuvieron el triunfo definitivo. Con O'Higgins en el poder, se inició la exigente tarea de organizar el nuevo gobierno.

La Batalla de Chacabuco (1817) permite a los patriotas liberar el centro del país. Dibujo de Gericault. Col. Biblioteca Nacional, Sala Medina.

A comienzos de 1817, cruzó Los Andes un ejército comandado por José de San Martín. El general argentino había planificado una liberación por etapas del cono sur. Primero los argentinos apoyarían el proceso de recuperación en Chile, luego se organizaría, desde allí, la fuerza que liberaría Perú. Entre los 4.000 hombres que componían esta fuerza, participaban chilenos que se habían exiliado tras el triunfo de Osorio comandados por Bernardo O'Higgins.

Las fuerzas realistas y las patriotas se enfrentaron por primera vez en la batalla de Chacabuco, el 12 de febrero de 1817. El triunfo obtenido por O'Higgins liberó el centro del país, pero nada estaba resuelto todavía. El grueso de las fuerzas adversarias se concentraba en el sur del territorio, y se tenía noticias de que nuevas tropas comenzaban a llegar desde el Perú a Talcahuano.

Chile necesitaba un gobierno, y se resolvió designar a O'Higgins como Director Supremo. La nueva autoridad, decidida a avanzar en la liberación del país, proclamó solemnemente la Independencia de Chile el 12 de febrero de 1818. Medida arriesgada, porque las tropas adversarias habían logrado avanzar nuevamente hasta las cercanías de Santiago, y cundía en todas partes el temor. El recuerdo de los Tribunales de Vindicación y el secuestro de bienes, así como la victoria realista en la batalla de Cancha Rayada hacían pensar a muchos en el fracaso de la causa independentista. Cuando todo parecía perdido, vino el triunfo definitivo y aplastante en favor de los patriotas, en los llanos del Maipo, el 5 de abril de 1818.

Con la Batalla de Maipú (1818) se consolida la Independencia de Chile. Óleo de Pedro Subercaseaux. Col. Museo Escuela Militar.

Los restos de las fuerzas realistas permanecieron en la Araucanía, Valdivia y Chiloé, desde donde mantuvieron hasta entrada la década de 1820 la denominada Guerra a Muerte, proceso en el cual combatieron a las tropas patriotas con la consigna de arrasar las tierras y no tomar prisioneros vivos. Esta situación llevó a la amplia destrucción de las zonas de conflicto y al desplazamiento de poblaciones mapuches y de mestizos pobres, grupos los cuales se vieron involucrados a su vez en los combates en uno y otro de los bandos. Solo a inicios de 1826, las tropas patriotas al mando de Ramón Freire lograron la rendición de los últimos realistas tras la batalla de Pudeto en la isla de Chiloé.

Principales realizaciones de O'Higgins

- Creó la Escuela Militar y la Armada Nacional.
- Mejoró la estructura urbana de Santiago, con obras como el Mercado de Abastos, el paseo público de la Cañada y el Cementerio General.
- Organizó y participó en la expedición libertadora de Perú.
- Logró la expulsión de los realistas de Valdivia.
- Abolió los títulos de nobleza y el uso de escudos de armas.
- Prohibió entretenciones públicas como los juegos de azar y las peleas de gallos.

O'Higgins fue un gobernante cuyo estilo de administración y principales medidas le significaron diferencias importantes con algunos grupos organizados de la sociedad. Aunque los aristócratas veían con simpatía sus principios liberales, no pensaron lo mismo al ver lesionados sus intereses. Así, la elite local, que había aceptado su personalismo y autoritarismo cuando existía riesgo militar, le restó su apoyo una vez consolidada la derrota española en gran parte del país. Esta desconfianza de la elite hacia O'Higgins se profundizó al constatar que los afanes autocráticos se hacían manifiestos en la Constitución de 1822, que lo designaba Director Supremo con la facultad de nombrar personalmente tanto a las principales autoridades locales y provinciales, como a los miembros del Senado. El 28 de enero de 1823, los principales vecinos de Santiago se reunieron en Cabildo Abierto y O'Higgins fue conminado a renunciar a su cargo. Sin ofrecer resistencia y pensando evitar una guerra civil, el Director Supremo partió al exilio, con lo que comenzó una nueva etapa en la tarea de dar a la institucionalidad chilena un rostro definitivo.

actividades de aprendizaje

La Independencia trajo muchas novedades: puso fin a la sociedad estamental existente durante la Colonia y estableció la igualdad ante la ley; también dio inicio a Chile como una nueva nación, con lo que apareció una "nacionalidad chilena". Aunque parezca curioso, esto último sucedió en un lapso muy corto.

1. Lee con atención las siguientes partidas de bautismo de los hijos del cacique de Curamapu:

"...en seis de Octubre de mil ochocientos catorse puse oleo y crisma a Leandro, Indio de ocho meses hijo legitimo de Manuel Silva y Pasquala Castro..."

"...en seis de Octubre de mil ochocientos diecisiete puse oleo y chrisma a Petronila, India de cinco meses hija lexitima de Manuel Silva y Pasquala Castro..."

"... en 28 de agosto de 1818 puse oleo y chrisma a Bartolo, chileno de edad de 4 dias hijo legitimo de Manuel Silva y Pasquala Castro..."

Arzobispado de Santiago. Archivo Parroquial de Malloco; Libro de Bautismo 6°, fs. 225, fs. 264, fs. 346

2. Reflexiona:
   - ¿Qué significado habrá tenido en esos años haber nacido "indio" o "chileno"?
   - ¿Por qué podría ser importante para un Estado naciente identificarse con una nacionalidad determinada?

¿Sabías que?

La abdicación de O'Higgins

"Si no me ha sido dado dejar consolidadas las nuevas instituciones de la república, tengo al menos la satisfacción de dejarla libre e independiente, respetada en el exterior y cubierta de gloria por sus armas victoriosas. Doy gracias al cielo por los favores que ha dispensado a mi Gobierno y le pido que proteja a los que hayan de sucederme.

Ahora soy un simple ciudadano. En el curso de mi Gobierno, que he ejercido con una gran amplitud de autoridad, he podido cometer faltas, pero creedme que ellas habrán sido el resultado de las difíciles circunstancias en las que me tocó gobernar, y no del desahogo de malas pasiones. Estoy dispuesto a contestar todas las acusaciones que se me hagan; y si esas faltas han causado desgracias que no pueden purgarse más que con mi sangre, tomad de mí la venganza que queráis. Aquí está mi pecho".

Discurso de O'Higgins en el Consulado, 28 de enero de 1823.

Abdicación de O'Higgins (1823). Óleo de Manuel Caro. Col. Museo Histórico Nacional.

4.4. ¿Cómo organizar un país?

Organización de la República (1823-1830)

Tras la renuncia de O'Higgins, los sectores más poderosos de la elite criolla se abocaron al diseño de una nueva institucionalidad de gobierno, dando inicio a un nuevo período en que se buscaron distintas fórmulas para dar un ordenamiento definitivo a la nueva República.

Vocabulario

Guerra Civil: confrontación armada entre ciudadanos de un mismo país, la que se desata cuando no se encuentra solución política o constitucional a diferencias profundas e irreconciliables.

Estado Unitario: se caracteriza por un poder central, que tiene el mandato para ejercer la soberanía, tanto interna como externa, con un solo gobierno y una legislación única para la totalidad del territorio.

Estado Federal: Estado en el cual sus distintas provincias mantienen niveles de autonomía en decisiones de interés local, así como espacios de administración y legislación independientes del Estado central.

Política económica: grandes lineamientos a través de los cuales un Estado define tanto su participación en la economía nacional, como los mecanismos legales con los que regulará el funcionamiento de esta.

El lapso de siete años que transcurrió entre la abdicación de O'Higgins (1823) y la batalla de Lircay (1830) fue un período difícil, donde un grupo de ciudadanos inexpertos en las labores de gobierno se vio en la obligación de administrar un país y dotarlo de un nuevo ordenamiento. Todos estaban de acuerdo en rechazar el pasado colonial y en crear y organizar nuevas instituciones republicanas, pero ¿cómo?, ¿se optaría por un Estado unitario o uno federal?, ¿cómo debía ser la política económica? Las opiniones en estas materias eran diversas y, por lo tanto, los puntos en común difíciles de conseguir. Sin embargo, quienes en esos años participaban de la política tenían a su favor el comulgar en gran medida con un mismo marco ideológico. Salvo un pequeño grupo de partidarios del orden y las fórmulas autoritarias, la mayoría creía en las bondades del liberalismo.

Con todo, en aquellos años se vivió una continua lucha de bandos, frecuentes cambios de gobierno y una sucesión de ensayos constitucionales, debido a que cada uno de los grupos que logró controlar el gobierno intentó promover su propia fórmula de organización institucional a través de la promulgación de nuevas constituciones.

Gobierno	Constitución	Principales características
Ramón Freire (1823-1826)	• *Constitución Moralista de Juan Egaña (1823).*	• *La virtud de los ciudadanos debía ser la principal fuente de progreso.* • *Exigencia de profesar el catolicismo.* • *Poder Ejecutivo encabezado por un Director Supremo electo por cuatro años y con posibilidad de una reelección.* • *Poder Legislativo conformado por una Cámara Nacional y un Senado.*
Manuel Blanco Encalada (1826-1827)	• *Leyes Federales (1826).*	• *Reorganización administrativa del país según el modelo norteamericano descentralizado.* • *División del país en 8 provincias, cada una de las cuales tendría una Asamblea Legislativa propia elegida popularmente.* • *Elección popular de los cabildos locales.*
Francisco Antonio Pinto (1828-1829)	• *Constitución Liberal de 1828.*	• *Institucionalidad democrática según los modelos del liberalismo europeo.* • *División de Estado en tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial.* • *Elección de autoridades por medio de colegios electorales.* • *Poder Ejecutivo encabezado por un Presidente electo por 5 años y con posibilidad de una reelección.* • *Poder Legislativo conformado por un Senado y una Cámara de Diputados.* • *Desarrollo de la tolerancia religiosa y la libertad de imprenta.*

actividades de aprendizaje

Una base importante para comprender la organización de un país y los proyectos fundamentales que lo movilizan son sus leyes. Las constituciones en el período estudiado, permiten inferir alguna de las características que el país quería insertarle a la sociedad.

1. Revisa las tres constituciones caracterizadas y sintetiza en una palabra la idea de país que hay detrás de cada una.
2. Considerando las principales características de cada Constitución, ¿qué efectos reales puede haber tenido en la sociedad de aquellos años cada una de estas legislaciones?
3. Considerando las características de cada Constitución y el contexto en el que fueron aplicadas, ¿cuáles, crees tú, fueron las principales dificultades que encontraron estas propuestas legislativas al momento de ser aplicadas?
4. Luego de revisar estas tres experiencias legislativas, reflexiona en relación al presente: ¿qué idea de país debiera desarrollar una Constitución para el Chile del Siglo XXI?
5. Crea un lema para la promoción de esta idea de país. Este lema debe sintetizarse en una frase corta y llamativa que puedas compartir con tus compañeros y compañeras.

5 La situación económica del país

Las luchas por la Independencia tuvieron importantes consecuencias económicas para el país tanto en los diferentes ámbitos de la producción nacional como en la comercialización de los productos.

Rama productiva	Consecuencias
Agricultura	*Se produjo una fuerte reducción en la producción, debido a que:* • *En la zona agrícola de Chile central se libraron todas las batallas, y muchos campesinos fueron enrolados como soldados.* • *Chile perdió el mercado peruano y las nuevas autoridades se vieron en la necesidad de crear nuevos impuestos que permitieran financiar los gastos militares, situaciones que afectaron fuertemente a los terratenientes.* • *La continuidad de las escaramuzas entre realistas y patriotas en el sur del territorio retardó la recuperación de las actividades productivas de la zona.*
Minería	*Durante las guerras de Independencia, la actividad minera sufrió estragos menores a los experimentados por la actividad agrícola, debido a que se encontraba fuera de la zona donde se desarrolló el conflicto. Más aún, se descubrieron importantes yacimientos de plata, como los de Agua Amarga (1811), cerca de Vallenar, y el de Arqueros (1825), cerca de Coquimbo, que comenzaron a transformar al Norte Chico en el motor de la economía nacional.*
Comercio	*La principal novedad económica que trajo consigo la Independencia fue una mayor apertura de los mercados. La gran mayoría de las barreras que el sistema colonial había impuesto a la actividad comercial fueron levantadas (salvo algunos impuestos y ciertas prohibiciones para la libre circulación y venta de algunos productos, como los sujetos a la figura del estanco), lo que se reflejó inmediatamente en el auge que experimentó el comercio exterior.* *Sin embargo, el ingreso masivo de bienes importados produjo en un primer momento la desaparición de muchas pequeñas manufacturas nacionales, incapaces de competir con los bajos precios de los productos importados.*

actividades de aprendizaje

Llegó a VALPARAÍSO la fragata Melantho procedente de BALTIMORE

Valparaíso.-*El 8 del corriente fondeó la Fragata Americana Melantho procedente de Baltimore, su Capitán Dn Ricardo R. Boughan. Su cargamento consiste en 1209 piezas entre caxones, y tercios, todo lencería, abundando lonas, y alguna pañolería.*

La Aurora de Chile
Jueves 20 de febrero de 1812, página 4.

1. Analiza la noticia a la luz de los cambios económicos penetrados en el país luego de la experiencia de independencia.
   - ¿Quiénes son los beneficiados con los procesos de apertura económica posterior a la Independencia? y, ¿de qué maneras crees que los afectó?
   - Organiza tu respuesta en un cuadro como el siguiente:

Grupo beneficiado	Modos en que afectó la apertura económica
?	?

   - ¿Qué tipo de elementos consideras que Chile debía importar, considerando que estaba iniciando su vida independiente?

En las décadas siguientes a la Independencia, la economía chilena, tradicionalmente agropecuaria, vio incrementar su producción minera y fortalecer su actividad comercial. Sin embargo, en lo inmediato, el panorama económico no era auspicioso: la agricultura estaba en crisis y el Estado, junto con encontrarse desfinanciado por la imposibilidad práctica de recolectar tributos, mantenía una considerable deuda producto de los gastos efectuados en las guerras de independencia y la financiación de la Expedición Libertadora al Perú.

Las administraciones que se sucedieron entre 1823 y 1830 debieron hacerse cargo de esta grave situación en un momento en que los ingresos regulares no eran suficientes para compensar los gastos. Entonces se llevaron adelante medidas drásticas, como el secuestro y enajenación de bienes del clero regular o la venta de la mayor parte de la Escuadra Nacional. La más importante de estas medidas fue, en sus aspectos políticos, la transferencia del monopolio de la importación y venta del tabaco, más conocido como "estanco del tabaco", a la firma Portales, Cea y Cía. Este monopolio constituía la principal fuente de ingresos del Estado y se entregó a la firma a cambio del pago de la deuda que el país mantenía con Inglaterra debido a un empréstito solicitado para financiar la expedición liberadora al Perú. Si bien el negocio no prosperó y la firma quebró, la situación llevó a que Diego Portales y un grupo de comerciantes, conocidos como los estanqueros, decidieran intervenir en la actividad política, dado que la inestabilidad que se vivía impedía el buen funcionamiento de sus actividades comerciales. Este hecho sería de la mayor trascendencia.

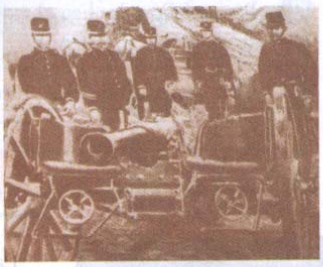
Vocabulario

Escuadra Nacional: conjunto de buques de guerra que conforman la armada.

Secuestro y enajenación de bienes: se refiere a disposiciones legales que permitían, en la época, la confiscación de bienes eclesiásticos y su posterior venta a través de subasta pública.

6 El fin de un período

A fines de la década de 1820, era posible reconocer en Chile distintas corrientes o bloques políticos que sustentaban posturas que se percibían como irreconciliables. Por una parte estaban los **conservadores**, conocidos como 'pelucones', de tradición católica, poco dispuestos a introducir reformas que alteraran un ejercicio aristocrático de la política. Influencia política también ejercían los llamados **'ohigginistas'**, que promovían un régimen político autoritario, inspirados en el tipo de gobierno que había ejercido su líder. Oponentes clásicos a los conservadores, los **liberales** -o 'pipiolos'- de ideas anticlericales y antiaristocráticas, eran quienes estaban más abiertos a la renovación de las prácticas y sistemas políticos, de acuerdo con el liberalismo en boga en la época. En su seno existían sectores que promovían una organización de tipo federal (proyecto constitucional de 1826), así como otros proponían una república de carácter liberal (Constitución de 1828), que afectaba la autoridad presidencial y consagraba la autonomía de las provincias. Finalmente, estaba el grupo llamado **'estanqueros'** que, dirigidos por Diego Portales, se enfrentaban también a las ideas liberales, en nombre del orden y la autoridad.



La Guerra Civil (1829-1830). Tras las batallas de Ochagavía y Lircay, la victoria fue para los conservadores, quienes impusieron un sistema de gobierno inspirado en las ideas de Portales.

Los distintos sectores en pugna se apoyaron en medios de prensa para difundir sus ideas y descalificar a sus adversarios, al mismo tiempo que buscaron apoyo de fuerzas militares, principalmente generales con mando de tropa, con el fin de acceder al gobierno. Se pasaba así de las palabras a los hechos.

Entre 1829 y 1830 las diferencias entre estos grupos llegaron a su punto más alto, estallando una breve pero decisiva guerra civil. Luego de las batallas de Ochagavía (14 de diciembre de 1829) y de Lircay (16 abril de 1830), los conservadores lograron imponerse militarmente sobre los liberales, para luego, bajo la tutela de Diego Portales, imponer un sistema de gobierno que marcó un hito en el proceso de organización de la República.

actividades de aprendizaje

"La democracia, que tanto pregonan los ilusos, es un absurdo en los países como los americanos, llenos de vicios y donde los ciudadanos carecen de toda virtud, como es necesario para establecer una verdadera República. La Monarquía no es tampoco el ideal americano: salimos de una terrible para volver a otra y ¿qué ganamos? La República es el sistema que hay que adoptar; ¿pero sabe como yo la entiendo para estos países? Un Gobierno fuerte, centralizador, cuyos hombres sean modelos de virtud y patriotismo, y así enderezar a los ciudadanos por el camino del orden y de las virtudes. Cuando se hayan moralizado, venga el Gobierno completamente liberal, libre y lleno de ideales, donde tengan parte todos los ciudadanos. Esto es lo que yo pienso y todo hombre de mediano criterio pensará igual".

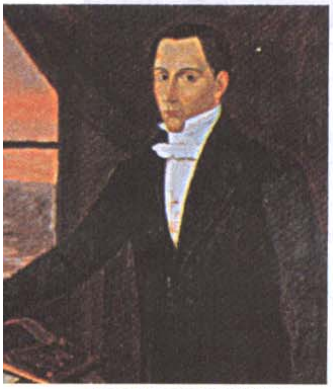
Carta de Diego Portales a José M. Cea, 05/03/ 1822.
En Alfredo Jocelyn-Holt, *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*. Editorial Ariel, 1997.

Aunque existía un relativo consenso en torno a que la República era el sistema de gobierno más adecuado para Chile, la forma específica que esta debía asumir estuvo un buen tiempo en discusión. De ahí los numerosos ensayos constitucionales que se realizaron y la inestabilidad política vivida en este período.

Una de las opiniones más importantes para el rumbo definitivo que tomó la República fue la de Diego Portales, parte de la cual se expresa en esta carta a su socio. Analicémosla.

1. ¿Qué idea manifiesta Portales acerca de los pueblos americanos? ¿En qué fundamenta esta opinión?
2. ¿Por qué Portales liga el éxito de la República como sistema de gobierno a la virtud de los ciudadanos?
3. Desde su perspectiva, ¿cómo se explica la necesidad de un gobierno fuerte y centralizador?
4. ¿Qué opinas tú de esta postura política?

7 Balance de una época



Diego Portales (1793-1837). Fue el hombre más importante de los gobiernos conservadores que se iniciaron en 1829. Desempeñó los cargos de Ministro de Guerra y Marina, del Interior y de Relaciones Exteriores. Sus ideas políticas quedaron plasmadas en la Constitución de 1833. Óleo de Ezequiel Plaza. Col. Museo Histórico Nacional.

La Independencia representa uno de los quiebres más severos que el país haya conocido a lo largo de su historia. Una vez que los criollos optaron por el camino de la separación, debieron suprimir el sistema monárquico.

Sin referentes en el pasado, las nuevas naciones americanas debieron lanzarse hacia un futuro completamente extraño. En la búsqueda de ejemplos de organización política alternativos a la monarquía, muchos países americanos intentaron construir sistemas similares a la República de los Estados Unidos de América o el parlamentarismo, en sus modalidades inglesa o francesa, ya que estos representaban tanto la valoración del ideario liberal, como una esperanza de desarrollo económico y comercial.

La organización no fue fácil, y los ideales que impulsaron a los movimientos independentistas muchas veces no se conjugaron con la realidad de los países americanos. Así, durante buena parte del siglo XIX, quienes se separaron de España vivieron inmersos en la inestabilidad política, soportando continuas guerras civiles y siendo capaces solo de instaurar débiles sistemas de gobierno que eran fácilmente derribados por caudillos militares que, sin el respaldo mayoritario de la sociedad y apoyados en la fuerza de las armas, poco ayudaron a la estabilidad política de las nacientes naciones. En el caso de Chile, el país experimentó en esos años distintas formas para organizarse como república, y solo una guerra civil concluyó las diferencias entre las distintas tendencias políticas.

Así en Chile como en todos los países que lucharon por su independencia de España, la participación de los sectores de la población que no formaban parte de la elite criolla fue variada: si bien la mayor parte de ellos no intervinieron activamente en el debate político o la decisión de las nuevas autoridades, miles se enrolaron en cada uno de los bandos en disputa y, en las ciudades principalmente, apoyaron a uno u otro gobernante. Desde los gobiernos patriotas, por su parte, se desarrollaron algunas iniciativas de educación ciudadana dirigida al pueblo, por medio de Catecismos Políticos, que como los catecismos religiosos, planteaban a sus lectores preguntas y respuestas que expresaran el apoyo a las ideas independentistas y las nuevas autoridades. Con ello se buscaba consolidar una identidad nacional compartida por toda la sociedad, que basada en la causa patriota y el rechazo a la dominación española, pudiera dar unidad y respaldo a una nación que empezaba a caminar.

actividades de aprendizaje

1 Revisa los contenidos del texto que hablan del período colonial y del proceso de independencia. Identifica las características de la Colonia que cambiaron y las que perduraron y completa el siguiente cuadro resumen en tu cuaderno:

	Elementos de continuidad después de la Independencia	Elementos de cambio después de la Independencia
Organización política	?	?
Sistema económico	?	?
Organización social	?	?
Aspectos culturales	?	?
Territorio	?	?

2 El documento que te presentamos manifiesta la voluntad de los criollos de cortar definitivamente los lazos de dependencia que unían a Chile con España. Este proceso tomó tiempo, ya que estas ideas no se consideraron legítimas desde el inicio. Solo en el siglo XIX, las nuevas ideas adquirieron la fuerza suficiente para enfrentarse al colonialismo sin la condena de no ser justas.
Para profundizar en la comprensión de este texto, traduce a tus propias palabras los extractos seleccionados que se presentan a continuación del documento.

"La fuerza ha sido la razón suprema que por más de trescientos años ha mantenido al Nuevo Mundo en la necesidad de venerar como un dogma la usurpación de sus derechos y de buscar en ella misma el origen de sus más grandes deberes. Era preciso que algún día llegase el término de esta violenta sumisión, pero entretanto era imposible anticiparla: la resistencia del débil contra el fuerte imprime un carácter sacrílego a sus pretensiones, y no hace más que desacreditar la justicia en que se fundan.

Estaba reservado al siglo XIX el oír a la América reclamar sus derechos sin ser delincuente, y mostrar que el período de su sufrimiento no podía durar más que el de su debilidad."

Proclamación de Independencia del 12 de febrero de 1818.

Extractos de la proclamación	Traducción a tus propias palabras
• *Venerar como un dogma la usurpación de sus derechos.*	?
• *La resistencia del débil contra el fuerte imprime un carácter sacrílego a sus pretensiones, y no hace más que desacreditar la justicia en que se fundan.*	?
• *Reclamar sus derechos sin ser delincuente, y mostrar que el período de su sufrimiento no podía durar más que el de su debilidad.*	?

3 Redacta un texto sobre las nuevas ideas que se abrieron paso en el ámbito sociopolítico del siglo XIX y que fortalecieron las aspiraciones independentistas de los pueblos de América.

La Independencia en la historiografía

Alfredo Jocelyn-Holt, *La Independencia de Chile. Tradición, modernización y mito*, Editorial Mapfre, Madrid, 1992, pp. 139 y 140.

Los sucesos de España produjeron desconcierto, temor y perplejidad. Se reaccionó con medidas de emergencia y ensayos constitucionales. Y así, contingentemente, con una curiosa mezcla de prudencia e improvisación, se fue tomando conciencia del vacío de poder dejado por una monarquía acéfala y del consiguiente potencial autónomo que ello implicaba para la sociedad local. El desmoronamiento final de la antigua legitimidad fue accidental, su sustitución se hizo a tientas.

A la crisis institucional de la monarquía le siguió un período de autonomía jurídica y política que se manifiesta en el establecimiento de la Primera Junta de Gobierno y en la convocatoria del primer Congreso Nacional. Una vez consolidada la autonomía, esta etapa se paraliza, al producirse un equilibrio de fuerzas con estrategias opuestas, situación que comienza a resolverse con la aparición del personalismo caudillesco de José Miguel Carrera, convirtiéndose en acelerador de cambio. Dicho personalismo se trata de legitimar en términos político-ideológicos de corte abiertamente republicano, acrecentando la distancia con una monarquía meramente formal.

La fuerza de las circunstancias y la improvisación llevaron a la conformación de un Estado independiente.

Esta creciente escisión se profundiza aún más con el fracaso del ejército patriota frente a las expediciones ordenadas por el virrey del Perú. La guerra acelera el proceso de distanciamiento y termina por constituirse en el mecanismo resolutorio ulterior. En síntesis, la fuerza de los acontecimientos, la contingencia coyuntural, la improvisación y el ensayo hacen derivar las opciones hacia un orden nuevo autónomo e independiente.

Simon Collier y William Sater, *Historia de Chile. 1808-1994*, Cambridge University Press, Madrid, 1998, pp. 40 y 41.

La llegada de la independencia de la Capitanía General (y de la mayor parte del resto de la América española) fue una consecuencia directa del gran trastorno provocado por las guerras napoleónicas en Europa. (...)

La noticia de que Fernando VII había sido destronado llegó a Chile en septiembre de 1808. La reacción inmediata fue de intensa y ferviente lealtad a la madre patria. Una vez más, los criollos enviaron donaciones para ayudar a la guerra; los jóvenes de alcurnia de Santiago (Francisco Antonio Pinto, entre ellos) lucían imágenes de Fernando VII en sus sombreros. A medida que pasaban los meses, sin embargo, este espíritu de lealtad cambió. Puesto que la propaganda española apuntaba a una estructura más liberal para el Imperio, algunos criollos comenzaron a sopesar si no sería deseable tomar el control de los asuntos de la colonia. La presión en este sentido provenía de tres fuentes principales: Los criollos instruidos, que ya antes habían promovido la reforma económica y social sentían ahora que este cambio podía lograrse mejor a través de la creación de un gobierno chileno autónomo, aunque siempre en el interior del Imperio español. Un mayor número, quizá, veía el régimen nacional como un medio para obtener más fácilmente el tan deseado acceso a los cargos públicos. Y también estaba ese ínfimo puñado de separatistas y revolucionarios a ultranza, para los cuales las dificultades de España eran la oportunidad para Chile. Para el

La independencia chilena fue consecuencia directa del trastorno provocado por las guerras napoleónicas en Europa.

gobernador y la Audiencia, de más está decirlo, incluso la más leve de estas proposiciones sonaba a subversión.

Sergio Villalobos, *Tradición y reforma en 1810*. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1961, p. 11.

Es indispensable, también, para enfocar los antecedentes (de la Independencia), tener una visión total del proceso hasta sus últimas etapas, en lugar de basarse exclusivamente en la documentación de un momento. Así, por ejemplo, antes de decidir si el desarrollo de Chile hacia 1810 era suficiente para provocar la independencia, forzosamente hay que compulsar una documentación que llega hasta 1818, y aun más allá. Solo de este modo pueden apreciarse correctamente las ideas y sentimientos que movían a los hombres en los comienzos de la revolución. Aunque en nuestro trabajo analizamos una etapa que concluye en 1810, no por eso hemos dejado de estudiar la documentación posterior y de tenerla presente en cada una de nuestras aseveraciones (...).

Para una comprensión adecuada de la revolución emancipadora, se hace necesario distinguir dos etapas separadas por el año 1810: antes de ese año, hay que considerar principalmente el desarrollo que el país ha experimentado bajo el período colonial, con su secuela de aspiraciones y descontento. Después de 1810, entran en juego, cada vez con mayor insistencia, influencias venidas de fuera, que son determinantes en la peligrosa inclinación por la cual se deslizan los hechos. Debe agregarse a ello el odio profundo contra el español, que surge y alcanza su momento más vívido en la Reconquista, 1814-1817, resultando el factor esencial del rompimiento.

Para comprender la Independencia debemos tener una visión global del proceso.

actividades de aprendizaje

1. La explicación de la independencia que ofrece Jocelyn-Holt destaca el factor accidental por sobre el intencional, como elemento determinante de la separación definitiva de la Corona española.
   - ¿En qué palabras y expresiones que aparecen en el texto se manifiesta esta opción interpretativa?
   - Otro rasgo del proceso que destaca el autor son los avances paulatinos de las ideas independentistas, de acuerdo con el rumbo que tomaban los hechos. ¿Cuáles son los momentos que marcaron un cambio progresivo con España, que identifica el historiador?
2. Collier y Sater explican el desarrollo de la Independencia en directa relación con los acontecimientos que tuvieron lugar en España.
   - Explica las variantes que asumió la reacción de los criollos en Chile ante los cambios políticos que se vivían en España.
   - ¿Cuáles fueron las tres fuerzas que, en opinión de los autores, presionaron por lograr un cambio en la Colonia? ¿Eran complementarias o antagónicas estas fuerzas?
3. Villalobos destaca la necesidad de observar el proceso independentista en su totalidad, para aspirar a comprenderlo. ¿Cuál es la lectura de los hechos que el autor propone?
4. De las tres propuestas interpretativas analizadas: ¿cuál te parece más convincente? ¿Es necesario escoger una de las tres para explicar este fenómeno, o es posible integrar estas visiones?
5. ¿Cómo explicarías tú los factores que intervinieron en la independencia chilena?

Autoevaluación

1 A finales del siglo XVIII, mucho de los criollos no estaban contentos con las transformaciones realizadas por la Corona. ¿Qué nueva medida contribuyó a empeorar este descontento?

a) El fin del contrabando.
b) El alza de los impuestos.
c) La creación del tribunal del consulado.
d) El surgimiento y desarrollo de dos nuevos virreinatos.
e) La expulsión de todos los católicos y la suspensión de relaciones con la Iglesia.

2 En 1808 las tropas napoleónicas invaden España. El rey Fernando VII, presionado por los franceses renuncia al trono y a la Corona, que son entregados a José Bonaparte, hermano de Napoleón. Frente a estos hechos los territorios americanos:

a) Declaran la independencia.
b) Aceptan el poder de Napoleón.
c) Juran fidelidad al rey y forman juntas de gobierno.
d) Forman una alianza con Inglaterra para derrotar a Napoleón.
e) Juran fidelidad al rey y obedecen a las autoridades españolas.

3 El surgimiento del movimiento juntista en América ocurrió en forma simultánea y tuvo por finalidad:

a) Nombrar funcionarios idóneos.
b) Mandar representantes a España.
c) Provocar la guerra civil entre peninsulares y criollos.
d) Declarar la inmediata independencia respecto a España.
e) Nombrar una junta que gobernara en forma provisoria durante el cautiverio del Rey.

4 Durante la Patria Vieja los criollos tuvieron la oportunidad de reemplazar la autoridad del rey y organizar el gobierno local. ¿Qué papel jugó José Miguel Carrera a lo largo de este período?

a) Presidió la primera junta de gobierno.
b) Declaró y promulgó la independencia nacional.
c) Contribuyó a radicalizar el proceso autonomista entre los criollos.
d) Convocó y dirigió las elecciones para el primer Congreso nacional.
e) Dirigió la resistencia armada contra las tropas enviadas por el virrey del Perú.

5 Tras el desastre de Rancagua, los españoles recuperaron el control del gobierno local dando inicio al período de Reconquista. ¿Qué importancia histórica tuvo este período para el proceso de independencia?

a) Permitió que criollos y realistas se acercaran luego de la etapa de distanciamiento vivida durante la Patria Vieja.
b) La violencia y abusos de que fueron víctimas los chilenos hicieron que se generalizaran las ideas independentistas.
c) En estos años los intelectuales criollos crearon los fundamentos institucionales en los que luego se sostendrá la República.
d) Los gobiernos de Mariano Osorio y Casimiro Marcó del Pont sirvieron como ejemplo para los primeros mandatarios chilenos.

e) Los constantes enfrentamientos armados registrados en el período aportaron a los criollos la experiencia militar que luego les permitió derrotar al ejército invasor.

6 Tras la batalla de Chacabuco, las tropas criollas logran vencer a las fuerzas españolas, dando inicio al llamado período de la Patria Nueva (1817-1822). Entre uno de los hechos más importantes de este período, sobresale:

a) La abolición de la esclavitud.
b) La implementación del sufragio universal.
c) La apertura del primer Congreso Nacional.
d) La separación definitiva de la Iglesia del Estado.
e) La organización de la expedición libertadora del Perú.

7 Lee con atención el siguiente documento:

"Si no me ha sido dado dejar consolidadas las nuevas instituciones de la república, tengo al menos la satisfacción de dejarla libre e independiente, respetada en el exterior y cubierta de gloria por sus armas victoriosas. (...) En el curso de mi gobierno que he ejercido con una gran amplitud de autoridad, he podido cometer faltas, pero creédme que ellas habrán sido el resultado de las difíciles circunstancias en las que me tocó gobernar...". (Discurso de O'Higgins en el Consulado, 28 de enero de 1823).

De acuerdo al párrafo anterior, ¿cuál fue el principal mérito del gobierno de O'Higgins?

a) Haber gobernado con mano dura.
b) Haber consolidado el proceso de independencia.
c) Haber ejercido el poder durante difíciles circunstancias.
d) Haber logrado el desarrollo de un régimen democrático.
e) Haber conquistado la estabilidad para las nuevas instituciones republicanas.

8 La Independencia representa uno de los quiebres más severos que el país haya conocido a lo largo de su historia. Sin embargo, persistieron ciertos elementos de continuidad entre la época colonial y los años posteriores a la Independencia entre los cuales podemos mencionar:

a) La esclavitud.
b) Las diferencias sociales.
c) La fidelidad al rey de España.
d) La organización administrativa del país.
e) La organización económica del comercio exterior.

9 Durante los años de 1823 y 1830, se llevaron a cabo una serie de distintos intentos por organizar la nueva república que se vieron entorpecidos, entre otras causas, por la falta de financiamiento que afectaba al Estado. ¿Qué razón explicaba esta falta de recursos económicos?

a) La inflación.
b) La disputa entre liberales y pipiolos.
c) La constitución moralista de Juan Egaña.
d) La crisis productiva que afectaba la agricultura.
e) La venta de la mayor parte de la Escuadra Nacional.

Recursos

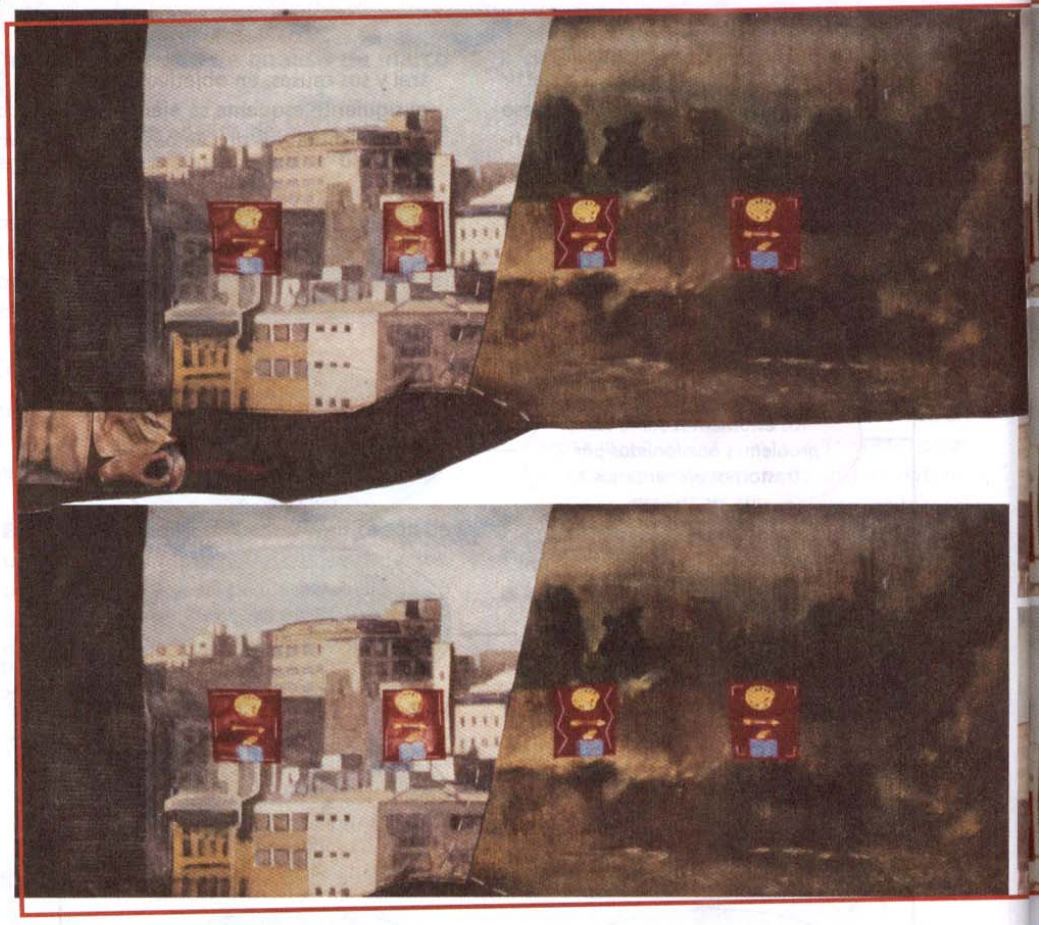
- Alfredo Jocelyn-Holt, *La Independencia de Chile: tradición, modernización y mito*, Planeta, 1999.
- Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri editores, *Historia de la Vida Privada en Chile. Tomo I*, El Chile Tradicional, de la Conquista a 1840, Taurus, 2004.

1. d; 2. c; 3. e; 4. c; 5. d; 6. e; 7. d; 8. d; 9. b

7.3.2.- Unidades seleccionadas Editorial Santillana

UNIDAD 2

Sistema urbano rural



Kilómetro 662 a las cuatro de la tarde.
En la calle Comercio los turcos y los españoles
bostezan tras los mostradores.
No hay un alma en la calle a la hora de la siesta
horadada sólo por el cuerno primitivo del vendedor
de helados.
En las afueras los campesinos esperan las micros
rurales.
Tal vez me vaya a otro pueblo
cuyo destino voy a leer en la palma de sus calles.

Jorge Teiller, "Notas sobre el último viaje del autor a su pueblo natal" (fragmento).
En: *Para un pueblo fantasma*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Editorial Cruz del Sur, Valparaíso, 1978.

Pablo Langlois, "El campo y la ciudad".

Contenidos de la Unidad

Tema 1
La ciudad y la vida urbana
- El concepto de ciudad.
- Tipos y tamaños de las ciudades.
- Rasgos característicos de las ciudades.

Actividades
- Clasificación de ciudades según tamaño y funcionalidad.
- Búsqueda de información en Internet.
- Relación de variables: crecimiento urbano y sus problemas.

Tema 2
Funciones y estructura urbanas
- Función residencial
- Función comercial.
- Función administrativa.
- Función industrial.
- Uso del suelo.
- Los barrios.

Actividades
- Comparación de percepciones a través de mapas mentales.

Tema 3
Urbanización y mecanismos de planificación
- Evolución histórica de la ciudad en Chile.
- Instrumentos de planificación del ordenamiento territorial.

Actividades
- Investigación sobre la planificación urbana barrial.

Tema 4
El espacio más allá de la ciudad
- El espacio rural.
- Características de los asentamientos rurales.
- La relación urbano-rural.
- Efectos de la centralización y la concentración.
- La transición urbano rural.

Actividades
(Ver taller)

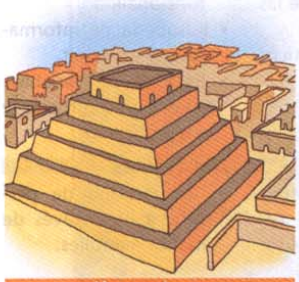
Tema 5
Conectividad y aislamiento
- Conectividad: concepto e indicadores.
- Accesibilidad: definición e indicadores.
- Los medios de comunicación.

Actividades
- Lectura y análisis de mapas.
- Caracterización transición urbano/rural.
- Aplicación indicadores desarrollo de los medios de comunicación al análisis regional.
- Aplicación de indicadores de conectividad y accesibilidad al análisis regional.

Taller
- Dossier cartográfico regional.

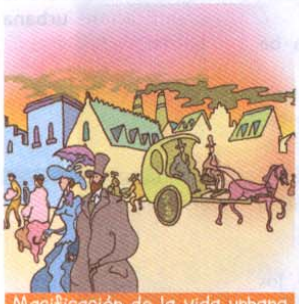
La ciudad y la vida urbana

1. ¿Qué es una ciudad?



Mesopotamia
siglo IV a. de C.

A menudo utilizamos el concepto de ciudad para referirnos a aglomeraciones de viviendas y edificios, de tamaños y formas muy distintas unas de otras, pero que presentan algunas características similares. La continua utilización de esta palabra para denominar territorios tan distintos nos lleva a preguntarnos si sabemos qué es exactamente una ciudad. ¿Existirá una definición lo suficientemente amplia que abarque esta diversidad de realidades? Entendamos, en primer lugar, que al hablar de ciudad hablamos de un fenómeno dinámico, es decir, en continuo cambio a través del tiempo. En la actualidad se consideran como principales criterios de definición del concepto de ciudad, la **cantidad de habitantes** y las **actividades económicas** que estos desarrollan. Así, podemos decir que **la ciudad es un asentamiento que tiende a concentrar un importante número de población y actividades económicas.**



Masificación de la vida urbana
siglo XIX–XX

Desde este punto de vista, **la ciudad** constituye un **fenómeno social**, pues la concentración y convivencia de un gran número de población genera determinadas relaciones entre las personas que caracterizan el modo de vida urbano y que lo diferencian del modo de vida rural. Las constantes aglomeraciones en casi todas las actividades cotidianas, el ritmo de vida acelerado, la conformación de grupos sociales de toda índole, el individualismo y la soledad en medio de la masificación de las conductas de consumo, son algunas de las características más comunes de las sociedades urbanas que habitan en las grandes ciudades. Por otra parte, la ciudad constituye un **fenómeno económico**, pues la concentración demográfica genera una gran cantidad y variedad de bienes y servicios, una alta especialización y división del trabajo, y un intenso flujo de dinero.

Proyección mundial al 2030

Esta caracterización de la ciudad, como un fenómeno social y económico, proviene de la geografía y es la más habitual; sin embargo, la ciudad puede ser definida utilizando muchos otros criterios, como el de su origen, su organización interna o su forma. También otras disciplinas han intentado definir y caracterizar la ciudad: la **sociología**, intenta definirla a partir de los grupos heterogéneos que la conforman y la diversidad que se da en ella; la **psicología**, por su parte, lo hace en función de las relaciones que se dan entre habitantes y donde prima el anonimato, es decir, el lugar donde las personas pueden pasar inadvertidas o incluso cambiar su identidad. El **derecho** usa como criterio el de ser el lugar donde se desenvuelve la vida en comunidad, y sus conflictos de intereses (personales y comunes); en cambio, para las **ciencias políticas**, la ciudad suele ser el escenario de la lucha por el poder, la justicia y el bien común, más aún desde el siglo XIX en adelante.

La ciudad surgió gracias al desarrollo de la agricultura, en torno al mercado; luego, las funciones religiosas y administrativas se fueron concentrando en algunos lugares, dando origen a ciudades, aunque el fenómeno urbano solo se masificará a partir del siglo XIX. Las estimaciones indican que para el año 2030 más de la mitad de la población del mundo habitará en ciudades.

2. Tipos y tamaños de ciudades

Para comprender la vida urbana, los geógrafos han clasificado las ciudades de acuerdo a su **funcionalidad** y según la cantidad de población e infraestructura.

2.1 Las ciudades según su funcionalidad

La **funcionalidad** se refiere al desarrollo económico de la ciudad en torno al predominio de determinadas actividades económicas. En algunos casos esta funcionalidad responde a su **vocación geográfica**, es decir, al desarrollo de determinadas actividades propias del entorno natural donde se encuentra asentada. Veámoslo con un ejemplo: si la ciudad se emplaza en un territorio donde existen yacimientos mineros, lo más probable es que la funcionalidad de dicha ciudad sea **minera**, como ocurre en todas las ciudades del norte de nuestro país, en las que esta es la principal actividad económica y en torno a la cual se desarrollan todas las demás. Otro ejemplo es el de las ciudades costeras que han desarrollado una **gran infraestructura portuaria**, tales como Valparaíso y San Antonio. Otras ciudades, en cambio, presentan funcionalidades propias del quehacer urbano y que no responden a su vocación geográfica. Así podemos hablar de **centros industriales y comerciales**, como Santiago, Valparaíso, Concepción, Talcahuano y Temuco, que en conjunto logran concentrar cerca del 75% de la industria nacional; o de **centros turísticos**, como Viña del Mar, La Serena, Valdivia, Puerto Varas y Puerto Montt que explotan esta actividad con mucho éxito.

La **cultura** es una actividad que le confiere funcionalidad a las ciudades, especialmente a las de mayor jerarquía nacional, como las capitales regionales que propician una importante actividad cultural mediante la existencia de centros de arte y música, bibliotecas, museos, teatros y centros universitarios.

RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LAS CIUDADES

- Son centros político-administrativos, sede de las autoridades de gobierno y de la administración pública: municipalidad, registro civil, servicio de impuestos internos, etc.
- Concentran múltiples actividades económicas, especialmente las industriales, financieras, comerciales y los servicios.
- Constituyen centros de distribución de los productos que llegan de las zonas rurales, del extranjero o de otras ciudades.
- Funcionan como puntos clave de las redes de comunicación y transporte (carreteras, líneas férreas, aeropuertos).
- Son lugares de encuentro e interacción entre la gente que vive en ellas y quienes provienen de áreas rurales aledañas o cercanas.

2.2 Tipos de ciudades chilenas según tamaño e infraestructura

Ciudades pequeñas:

- Son localidades urbanas con menos de 50.000 habitantes.
- Atienden el consumo diario de su población y de los habitantes de las aldeas y áreas rurales cercanas.
- En general, solo cuentan con servicios básicos, como postas y liceos.
- Albergan algunas instituciones dependientes del Estado (municipalidad, comisaría, etc.).
- Ejemplos: Los Vilos, Purén, Carahue, Yumbel, Teno, El Quisco, San José de Maipo.

Ciudades medianas o intermedias:

- Su población oscila entre los 50.000 y 250.000 habitantes.
- Desempeñan importantes actividades a nivel regional y prestan sus servicios a una vasta área que incluye ciudades pequeñas, pueblos y aldeas.
- Cuentan con instituciones financieras, un comercio activo, equipamiento más completo en salud y educación (hospitales, mayor número de liceos y, a veces, sedes universitarias).
- Ofrecen más posibilidades para conectarse con el exterior, ya que cuentan con una buena accesibilidad (carreteras, terminales de buses o alguna estación de ferrocarril).
- Ejemplos: Curicó, San Antonio, Los Ángeles, Copiapó, Linares.

Ciudades grandes:

- Asentamientos con una población de más de 250.000 habitantes.
- Lideran el desarrollo tanto a nivel regional como nacional.
- Concentran las principales actividades económicas del país.
- Benefician con sus recursos y servicios a todo el territorio nacional y albergan una población que comprende cientos de miles de personas.
- Suelen ser los principales centros de poder y establecen vinculaciones políticas, económicas o culturales con otros países.
- Ejemplos: Antofagasta, Temuco, Chillán.

La unión de núcleos urbanos que se produce por la extensión territorial de las ciudades, se conoce con el nombre de conurbación, como es el caso de las ciudades de Concepción y Talcahuano (en la fotografía); Valparaíso y Viña del Mar; Santiago, Puente Alto y Maipú, y prontamente también será la situación de La Serena y Coquimbo.

Gentileza: SAF.

Metrópolis o áreas metropolitanas:

- Ciudad que sobrepasa el millón de habitantes.
- Se caracteriza por ser una gran aglomeración urbana surgida de la expansión y unión de dos o más ciudades colindantes.
- Tienen una evidente preponderancia económica, ya que desarrollan actividades que potencian la economía nacional, generando importantes fuentes de trabajo.
- Están ampliamente equipadas con servicios de muy buena calidad en las áreas de educación y salud.
- En Chile existen tres áreas metropolitanas: Santiago, que cuenta con 4.668.473 habitantes (Provincia de Santiago, Censo 2002), Valparaíso y Concepción, aunque estas dos últimas no cumplen con el criterio de población.

ACTIVIDADES

1. Caracterizar el modo de vida urbano

a) Recorta 5 tarjetas de un tamaño equivalente a media hoja de cuaderno universitario.

b) Anota en cada una de las tarjetas una característica del modo de vida urbano. Considera aspectos económicos, sociales, culturales, tecnológicos y políticos.

c) Cuando todo el curso haya terminado, reúnan las tarjetas y clasifíquenlas según la semejanza de las características señaladas. A continuación, anoten en la pizarra las 10 más mencionadas y comenten, guiados por el profesor, los resultados de la actividad.

2. Clasificar ciudades de acuerdo a su tamaño y funcionalidad

a) Anota el nombre de 5 ciudades chilenas que conozcas y, de acuerdo a lo que hayas observado en ellas, intenta caracterizarlas y clasificarlas según su tamaño (pequeña, mediana, grande, metrópolis) y funcionalidad (tipo de actividades económicas predominantes: primaria, secundaria o terciaria).

b) Consulta en el sitio del INE, www.ine.cl el total de población de las ciudades que anotaste y su distribución por rama de actividad económica. Según los datos, confirma o corrige tu clasificación.

3. Relacionar el crecimiento urbano con sus problemas característicos

a) A medida que las ciudades crecen se ven enfrentadas a distintos problemas, de acuerdo al tamaño alcanzado. De esta manera es posible identificar problemas característicos asociados al tamaño de las ciudades, como los que se señalan en la tabla y que tú debes completar, de acuerdo a las siguientes indicaciones.

TIPOS DE CIUDADES SEGÚN TAMAÑO	PROBLEMAS CARACTERÍSTICOS
Pequeñas	• Escasez de comercio y de servicios en general. • Escasa variedad de actividades culturales y centros de educación. •
Medianas	• Escasez de vías adecuadas y de regulación del tránsito frente al crecimiento del parque automotriz. • Escasa variedad de actividades culturales y centros de educación. •
Grandes	• Altos índices de contaminación acústica y del aire. • Escasez de áreas de esparcimiento en relación con la población. •
Áreas metropolitanas	• Gran distancia entre los centros de trabajo, comercio y residencia. • Altos índices de contaminación acústica y del aire. •

b) Anota otros problemas característicos para cada tipo de ciudad.

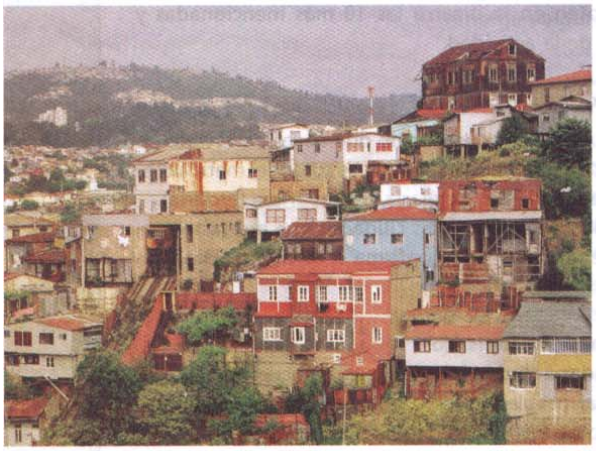
c) Pinta o destaca el tipo de ciudad en el que tú vives.

d) Destaca el problema de tu ciudad que consideres más importante.

e) Averigua qué acciones ha tomado la comunidad y las autoridades para solucionarlo y cuáles han sido los resultados de esas acciones.

Funciones y estructura urbana

1. Las funciones urbanas



Vista de los cerros de Valparaíso. Entre todas las funciones urbanas, la residencial es la más dinámica y la responsable del crecimiento físico de las ciudades, especialmente en la periferia, y de la pérdida de muchas hectáreas agrícolas por el avance de los sectores residenciales. El gran porcentaje de suelo urbano que representa esta función hace que sea la que mejor defina a la ciudad.

Las funciones urbanas son las actividades que se desarrollan al interior de la ciudad y que dan lugar a diferentes espacios en ella. Las funciones pueden ser muchas y darse varias a la vez o, como hemos visto, predominar una sobre otras, otorgándole a la ciudad una funcionalidad determinada. Sin embargo, hay cuatro funciones que están presentes en mayor o menor medida en todas las ciudades y son las que mejor definen el carácter urbano de una ciudad. Ellas son las siguientes:

a) La función residencial:

Está representada por las viviendas de los habitantes de la ciudad. Producto de las desigualdades que existen en la mayoría de los países, los entornos residenciales urbanos presentan significativas diferencias en cuanto a la infraestructura y a la disponibilidad de servicios, como alcantarillado, alumbrado, transporte, comercio, salud, entre otros. De este modo, las desigualdades provocan la **segregación** o marginación de grupos de la población al interior de las ciudades, que se expresa tanto a nivel social como espacial, en la separación de los barrios o comunas, de acuerdo a los ingresos y estrato socioeconómico de sus habitantes.

b) La función comercial:

El comercio está asociado directamente a la población y, por lo general, aumenta con ella. Por ejemplo, cuando se asienta un número importante de personas en un espacio, inmediatamente lo hacen los negocios que expenden productos de primera necesidad para abastecer a esa población. Sin embargo, el comercio no se ubica todo junto en la ciudad, sino en relación a su naturaleza y especialización. Así como el **comercio mayorista** se localiza en función de la industria, el **comercio especializado** lo hace en puntos intermedios de la ciudad conformando áreas fácilmente identificables por la población. Existe también un **comercio planificado** que concentra cierto tipo de servicios, ejemplo de ello son los supermercados y centros comerciales.

c) La función administrativa:

Es propia de la organización, ordenamiento y control del espacio urbano, y generalmente está representada por el municipio, que es quien regula la vida local. Esta función también la comparten otros organismos estatales como oficinas ministeriales, Impuestos Internos, Contraloría General de la República y el Servicio Nacional de Salud, entre otros. Estos organismos se localizan en un lugar específico, que por lo general es en el centro de la ciudad.

Una herencia de la concepción española de la ciudad es la concentración de la función administrativa en torno a la plaza de armas. Hay muchas ciudades, como Rancagua, que mantienen este mismo esquema. ¿Podrías mencionar qué instituciones se suelen encontrar representadas en torno a las plazas de armas?

d) La función industrial:
Se relaciona con la base económica de la ciudad y es el elemento que la dinamiza y la hace crecer, ya que genera varios tipos de empleo. Las industrias se ubican en determinados espacios, dependiendo del tamaño, actividad, requerimiento de materias primas y distribución final que tengan. Por ejemplo: la industria del pan se localizará preferentemente en áreas urbanas, en tanto que las textiles o de calzado tienden a ubicarse en áreas intermedias, mientras que la farmacéutica, la de combustibles y la metalmecánica se localizan en la periferia de la ciudad.

Las funciones que describimos no son las únicas, sino solo las que se encuentran en toda ciudad. Otras funciones que podemos considerar también son: la educativa, la religiosa, la militar, la turística y la cultural. Algunas de estas funciones urbanas pueden llegar a caracterizar una ciudad, lo que no significa que las otras funciones no estén presentes, ya que **no existen las ciudades unifuncionales.**

UN CASO DE SEGREGACIÓN URBANA

El conflicto de Peñalolén [comenzó] desde que se realizó la toma en julio de 1999... Pasaron cuatro años y más de un juicio para que finalmente, el ministerio de Vivienda, resolviera trasladar a un poco más de 700 familias del campamento a dos parcelas cercanas a otras propiedades dentro de los límites de la comuna (...). El mayor temor de los vecinos de la comuna es que creen y aseguran que el traslado del campamento aumentará la inseguridad ciudadana de la zona. Todo esto bajo supuestos y percepciones personales, porque no hay ninguna estadística que avale que eso vaya a ocurrir (...). Los que rechazan la idea de convivir cerca de los pobladores de la toma [han señalado que] sus casas perderán plusvalía, y tendrán, además, que cargar con los traficantes y delincuentes que viven dentro del campamento. El rechazo que han hecho público algunos condominios de la zona pre cordillerana de Peñalolén, al traslado del campamento a su habitat, recuerda el término bautizado en EE UU: "No en mi patio trasero" y que hace referencia a la posición de ciudadanos de impedir el desarrollo de proyectos habitacionales para personas de menos ingresos económicos.

Francisca Celedón, *Conflicto en Peñalolén. El estigma que carga un campamento*, Año 3, N°49, 23 de noviembre de 2003, http://www.elperiodista.cl/newtenberg/1529/article-55919.html, (Adaptación).

2. La estructura urbana

La presión por extender los sectores residenciales o por concentrar aún más el uso del suelo con construcciones en altura han generado serios problemas de infraestructura en los barrios residenciales, desde el atochamiento vehicular hasta el colapso del sistema de alcantarillado, y en la cobertura de servicios básicos como centros educacionales e incluso abastecimiento de agua, lo que está demandando una mayor planificación en estos puntos. ¿Conoces problemas de esta naturaleza en tu localidad?

La **estructura urbana** es el resultado de la distribución de funciones y usos del suelo de una ciudad y del plano urbano, el que se puede expresar en un modelo. La estructura urbana va variando a través del tiempo, por los cambios que se producen en las funciones y en los usos de suelo así como por los cambios en la infraestructura urbanística. Un caso típico es el del centro de las ciudades que, al momento de su fundación, fueron de uso residencial y posteriormente se convirtieron en un centro de servicios para una comunidad que creció y trasladó sus áreas residenciales a zonas más alejadas.

2.1 Uso del suelo urbano

Las actividades se distribuyen en el espacio urbano atendiendo a sus requerimientos de tamaño, localización relativa y los costos de esa localización, dando lugar a determinados patrones, conocidos como **uso del suelo**. El porcentaje de espacio destinado a un tipo de uso puede ser muy distinto entre una ciudad y otra. Por ejemplo, las grandes capitales destinan importantes extensiones de su suelo para las funciones comerciales, administrativas y de servicios; sin embargo, una ciudad cuya funcionalidad sea preferentemente turística, destinará un considerable porcentaje a un uso residencial y comercial (infraestructura hotelera, cabañas, etc.). Pero, independiente de esto, hay ciertos tipos de uso presentes en todas las ciudades.

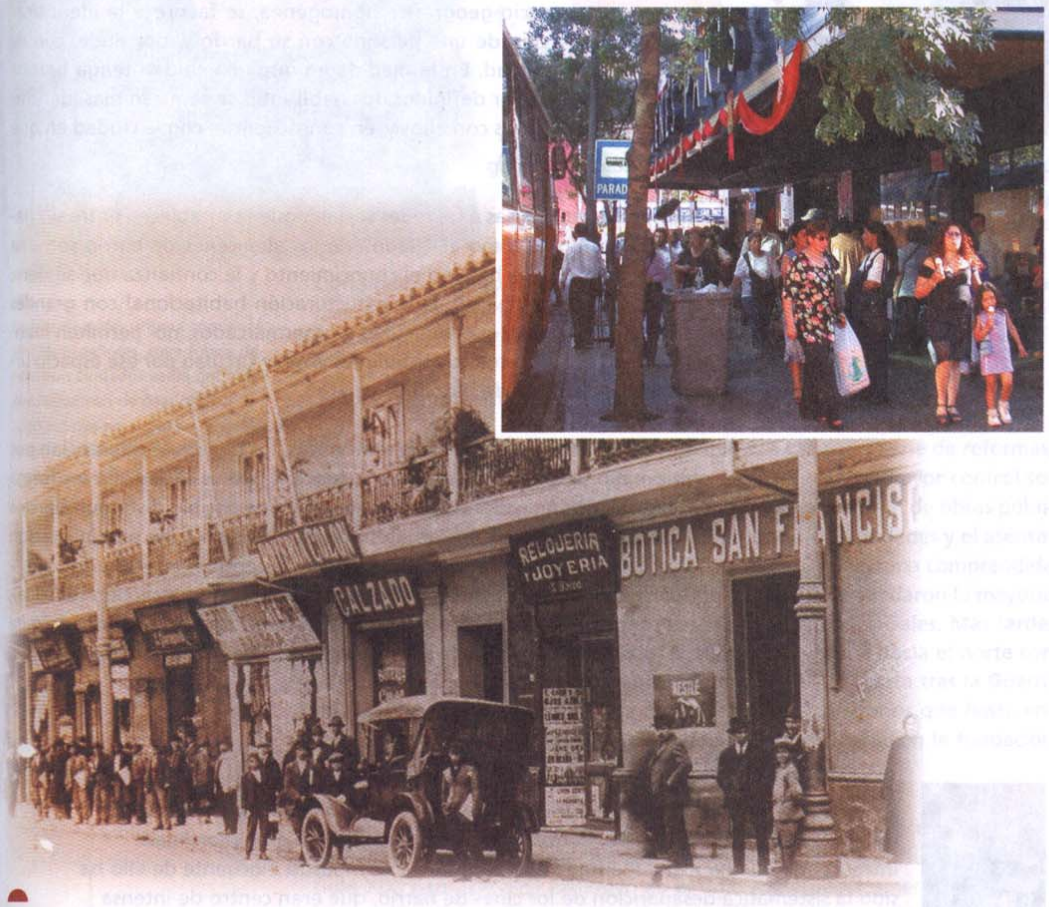
a) El centro tradicional o barrio comercial, que en algunos casos coincide con el centro histórico (lugar donde fue fundada la ciudad), es el asiento de la actividad administrativa, comercial y de servicios de una ciudad. Aquí se instalan oficinas, bancos, restaurantes y locales comerciales que determinan un gran flujo de personas diariamente, ya que es el lugar de trabajo de gran parte de la población y donde se encuentra la mayoría de los servicios de una ciudad.

b) Los barrios residenciales tienden a diferenciarse en el espacio urbano por la agrupación según estrato socioeconómico. En América Latina es muy común observar grandes contrastes entre los barrios residenciales de uno y otro nivel pero, a pesar de las diferencias, se trata de un solo tipo de uso del suelo.

c) Los sectores industriales comprenden tanto la industria liviana como la pesada. En algunas ciudades se reservan las zonas periféricas en el límite de la ciudad para la industria, sobre todo cuando sus procesos productivos provocan variados problemas, como los de contaminación ambiental y congestión en la ciudad.

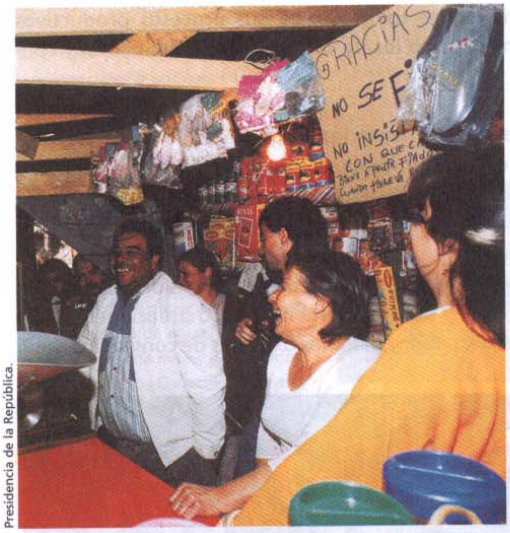
d) Los centros comerciales complementarios surgen cuando otros espacios comerciales alcanzan en volumen un tamaño similar al centro tradicional y llegan a competir con él. Es el caso de algunas comunas en Santiago como los centros de Providencia o La Florida.

e) Los suburbios industriales y residenciales, también son considerados dentro de la estructura urbana, ya que su presencia está indicando situaciones de crecimiento reciente dentro de la ciudad, y modelos o formas de construir ciudad.



En las grandes capitales, el encuentro social está determinado por la prestación de diferentes servicios, por eso el centro de las ciudades actúa como un polo de socialización de la comunidad. Esto es visible en todos los tiempos, como en estas dos visiones de Santiago (calles céntricas de Alameda y San Antonio); una de 1906 y otra actual de 2002.

2.2 El barrio como elemento básico de las ciudades



Presidencia de la República.

Negocio en un barrio de Santiago.

Los barrios constituyen la célula básica dentro de la estructura urbana, porque es el nivel donde se produce la mayor identificación de los habitantes con su espacio geográfico. Así como el centro es un área de socialización, el **barrio** es un área de interacción personal. El barrio se define por la movilidad no motorizada: es el espacio donde podemos satisfacer la mayor parte de nuestras necesidades diarias moviéndonos a pie.

El **vecindario** es el sector más importante de los barrios, ya que con los vecinos se hace vida social, donde se encuentra apoyo y donde se despliega la solidaridad. Cuando el barrio logra estructurarse como una unidad socio-geográfica homogénea, se favorece la identificación de una persona con su barrio y, por ende, con su ciudad. En la medida en que una ciudad tenga barrios mejor definidos, los habitantes se sentirán más identificados con ellos y, en consecuencia, con la ciudad en que viven.

Los barrios existen gracias a las redes sociales que se establecen entre sus habitantes. Costumbres como el "fiado" de los almacenes de barrio son una muestra de ello, que se basa en el conocimiento y la confianza que se tiene en el "vecino". Sin embargo, la reestructuración habitacional con grandes edificios en altura, centros comerciales y supermercados, no permiten mantener un nexo estrecho con todos quienes viven y circulan por ese espacio urbano, perdiéndose la vida barrial.

Además de las características socioeconómicas, los barrios se diferencian por el predominio de alguna determinada función que se desarrolla en forma paralela a la función residencial. De este modo es posible distinguir **barrios cívicos**, donde se concentran organismos de gobierno y de administración pública; **barrios universitarios** (universidades y centros de educación superior); **barrios turísticos** (restaurantes, hoteles y centros de atracción turística); **barrios comerciales**, que incluso se pueden diferenciar por el predominio de ciertos rubros (muebles, artesanía, textiles); **barrios históricos** (museos, monumentos), etcétera.

En Santiago, como en otras grandes ciudades, los antiguos barrios han ido desapareciendo como área de identificación territorial, por la gran movilidad intraurbana que ha experimentado su población. Una muestra elocuente de ello ha sido la sistemática desaparición de los cines de barrio, que eran centro de intensa interacción social. De más de cincuenta de los cines que existían a mediados del siglo pasado (1950), hoy solo quedan tres en los sectores de clase media y baja.

Urbanización y mecanismos de planificación

Juan de Ojeda. Archivo Nacional de Santiago.

La planificación urbana comienza con los españoles, cuya forma de construir ciudades venía definida por un patrón de cuadras, subdivididas en 4 solares, dispuestas como un tablero de ajedrez, conocido como damero.

El concepto de urbanización tiene una gran variedad de significados. Aquí vamos a usar dos: el del Instituto Nacional de Estadísticas que lo define como el **aumento del porcentaje de población urbana** y el que proviene de la geografía, que se refiere **al desarrollo y concentración de servicios, actividades sociales, económicas y culturales** propias de la evolución de las ciudades y que es observable en las que tienen más de 100.000 habitantes.

1. Una mirada histórica a la evolución de la ciudad

Revisemos cómo se han llevado a cabo estos dos procesos en nuestro país. Las primeras ciudades surgen con la llegada de los conquistadores españoles en el siglo XVI, como forma de establecer el dominio sobre estos territorios y la población conquistada, la cual solo había construido poblados dispersos. Sin embargo, la mayoría de la población siguió viviendo en el medio rural y solo un pequeño porcentaje de ella se concentró durante los siglos XVI y XVII en algunas ciudades que más tarde serían las principales de América.

1.1 El crecimiento de la población urbana

Durante el siglo XVIII la corona española llevó a cabo una serie de reformas, conocidas como borbónicas, cuyo objetivo era ejercer un mayor control sobre la población y el pago de contribuciones para la creación de obras públicas. Uno de sus efectos fue el proceso de fundación de ciudades y el asentamiento obligado de la población local en ellas. Así, en la zona comprendida entre La Serena por el norte y Concepción por el sur, se fundaron la mayoría de las ciudades que hoy son capitales regionales y provinciales. Más tarde, en el siglo XIX continuó el proceso de ocupación urbana hacia el norte con la incorporación de las provincias de Tarapacá y Antofagasta tras la Guerra del Pacífico y, hacia el sur, con la ocupación de los territorios que hasta entonces estaban en manos del pueblo mapuche y se siguió con la fundación de asentamientos urbanos en la Zona Austral.

A partir de las fundaciones del siglo XVIII se inicia un lento proceso de aumento de la población urbana, que continuó a un ritmo similar durante todo el siglo XIX, para tornarse explosivo en el siglo XX, específicamente a partir de la década de 1940. Desde la década de los '80 el aumento del porcentaje de la población urbana se desaceleró pero no se ha detenido.

a) Los factores del aumento de la población urbana

El constante aumento de la población urbana se explica por el crecimiento natural de sus habitantes, pero principalmente por la emigración de la población rural a las ciudades. A su vez, esta emigración se explica por dos factores, que están altamente relacionados: **las precarias condiciones de la vida rural**, que se fueron deteriorando aún más a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, y que terminaron por expulsar a un importante número de campesinos a otras zonas económicamente en auge, y la **configuración de la ciudad como un importante polo de atracción para la población rural**, sobre todo para el segmento más pobre, que veía en ella una posibilidad de insertarse económicamente y mejorar su calidad de vida.

A partir de la década de 1940, después de la crisis del salitre y de la depresión mundial ocurridas en la década anterior, el Estado impulsó un intenso **proceso de industrialización**, que se desarrolló preferentemente en torno a las ciudades. Así se abrieron nuevas fuentes de empleo, que atrajeron a más población, haciendo crecer explosivamente a muchas de ellas entre 1940 y 1980, generalizando el modo de vida urbano en nuestro país.

CRECIMIENTO URBANO DE TEMUCO

Gentileza: Servicio Aerofotogramétrico de la Fuerza Aérea de Chile, SAF.

b) La concentración de servicios en las ciudades

Desde sus inicios, fue en la ciudad donde se localizaron los organismos de administración y las autoridades. Después de la Independencia, durante todo el siglo XIX, los gobiernos se abocaron a la construcción material del país (puentes, caminos, redes viales, puertos, edificios) y a la organización de los principales servicios públicos (salud, educación, administración). Casi la totalidad de estas obras y servicios se concentró en las ciudades o estuvo al servicio de ellas. Los ciclos de auge económico que vivió el país, especialmente el del salitre (1880–1930), permitieron a los gobiernos destinar grandes inversiones al desarrollo de la vida urbana, mientras que la vida rural se dejó en el abandono.

El crecimiento de la población urbana aumentó la presión sobre los gobiernos por más y mejores servicios en las ciudades, desatando un círculo vicioso en el que la concentración de servicios atraía a la población que, una vez asentada, exigía luz, agua potable, viviendas, trabajo, educación y salud. Así ambas visiones de la urbanización se suman como factores en un único proceso, potenciándose mutuamente.

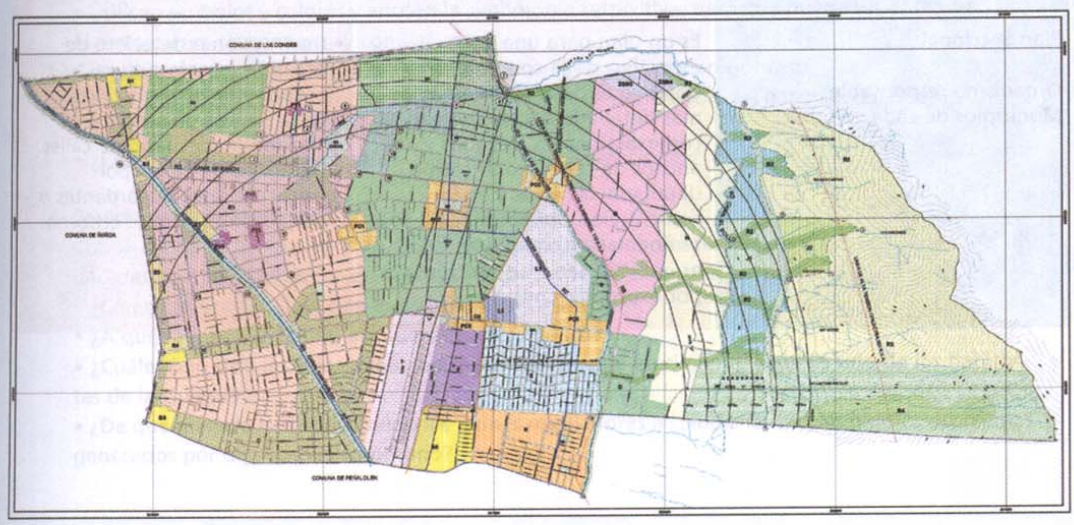
2. El surgimiento de la planificación como instrumento de ordenamiento territorial

El proceso de urbanización descrito anteriormente generó una serie de problemas relacionados con el crecimiento rápido y descontrolado de los principales centros urbanos del país e hizo urgente que las autoridades implementaran medidas para regular la ocupación de nuevos territorios y el uso del suelo urbano. La medida más importante fue la elaboración de planes o instrumentos de planificación territorial destinados a **ordenar el espacio** geográfico y **propiciar un desarrollo urbano equilibrado y ambientalmente sustentable** que armonice la vocación geográfica del territorio y la funcionalidad de las actividades que allí se instalan.

En nuestro país, desde la década de 1930 se aplican los **instrumentos de planificación** para orientar el desarrollo de centros urbanos y especialmente de la Región Metropolitana de Santiago, que es el espacio que más ha transformado y expandido su superficie urbana. La finalidad de estos instrumentos es establecer los usos del suelo, las actividades que se pueden desarrollar en determinadas zonas, la densidad en las que deben ser ocupadas, los requisitos que deben cumplir las edificaciones o el ancho de las vías de circulación, entre otros aspectos regulados. Se componen de un conjunto de planos, la memoria explicativa y la ordenanza.

Estos planes son realizados por encargo de las autoridades de los gobiernos locales a equipos de profesionales. Durante su preparación se llevan a cabo intensas negociaciones con los grupos que se verán sometidos a la regulación que emane del plan, con el fin de hacer los esfuerzos necesarios para acercar posiciones o buscar medidas que ayuden a mitigar los efectos que la comunidad siente como negativos. Es por ello que se considera como obligatoria la exposición del instrumento a toda la comunidad afectada por su alcance, hecho que no necesariamente logra satisfacer a todos los afectados.

Plan regulador de la comuna de La Reina.



PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE PLANIFICACIÓN URBANA APLICADOS EN CHILE

INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICA Y OBJETIVO	PROBLEMA QUE INTENTA PREVENIR
Plan Regional de Desarrollo Urbano (PRDU) Organismo responsable: Ministerio de Vivienda y Urbanismo.	Orientar el desarrollo de los asentamientos humanos y la ocupación del territorio por las diversas actividades de la región.	• Desequilibrios en el desarrollo de las localidades de la región.
Plan Regulador Comunal Organismo responsable: Municipios de cada comuna.	Conjunto de normas sobre condiciones de higiene y seguridad en los edificios y espacios urbanos, y de comodidad en la relación funcional entre las zonas habitacionales, de trabajo, equipamiento y esparcimiento.	• Riesgo de accidentes en construcciones y obras defectuosas o inseguras. • Problemas de contaminación ambiental de origen industrial doméstico. • Inseguridad y deterioro de las condiciones de vida debido a la falta de equipamiento urbano. • Excesivos tiempos de desplazamiento y congestión vehicular.
Plan Regulador Intercomunal Organismo responsable: Secretaría Regional de Vivienda y Urbanismo.	Regula el desarrollo físico de las áreas urbanas y rurales de diversas comunas que, por sus relaciones, se integran en una unidad urbana.	• Expansión descontrolada de las áreas urbanas sobre las rurales
Plan Seccional Organismo responsable: Municipios de cada comuna.	Es un plan para una zona específica de la comuna, cuyo objetivo es desarrollar estudios más detallados. Estos regulan con exactitud los trazados y anchos de calles, zonificación detallada, las áreas de construcción obligatoria, de remodelación, conjuntos armónicos, terrenos afectados por expropiaciones, etc.	• Destrucción o deterioro de áreas de interés cultural, arquitectónico o histórico. • Falta de vías de acceso o trazado inadecuado de calles. • Deterioro de zonas por construcciones discordantes o perjudiciales para el entorno.

Actividades

1. Describir las funciones urbanas de la ciudad

En base a la lectura del tema "Funciones Urbanas" (páginas 44 y 45) y la observación de las fotografías que lo acompañan, desarrolla las siguientes actividades en tu cuaderno.

a) Expresa tu opinión respecto a cada una de las afirmaciones que se formulan en el pie de las fotografías de la página 44 y contesta la pregunta de la fotografía de la página 45.
b) Haz un listado de las funciones urbanas que se mencionan en el texto y agrega otras.
c) Selecciona la o las funciones que consideres primordiales en tu ciudad.
d) Describe brevemente cómo se desarrollan esas funciones en tu ciudad.

2. Identificar los barrios de la ciudad

Para esta actividad necesitas un plano de la ciudad o de la comuna si esta es muy grande. Es recomendable trabajar con una fotocopia, pues deberás pintar sobre él.

a) Reúnanse en grupo y de acuerdo a su conocimiento y experiencia identifiquen los barrios que conforman la ciudad, pintándolos con colores distintos según sus principales funciones: residencial, comercial, turístico, universitario, militar, salud, etcétera.
b) Presenten su trabajo al curso señalando cuáles son las funciones predominantes.

3. Comparar percepciones del barrio a través de mapas mentales

Un mapa mental nos permite representar las distancias relativas a las que localizamos los elementos que estructuran nuestro espacio, es decir, de acuerdo a la importancia que les otorgamos. Si tu lugar preferido es la plaza, probablemente ésta la localizarás más cerca que el hospital. Un mapa mental es la expresión de cómo configuramos el espacio subjetivamente en nuestra mente, por lo tanto ninguno es mejor o peor que otro.

a) Organícense en grupos según el sector donde vivan. Enseguida, trace cada uno en una hoja en blanco el sector que considera su barrio. Es muy importante anotar sus limites.
   - Ubiquen de acuerdo a sus recuerdos, los lugares más significativos: plaza de juegos, lugares donde compran, casas de amigos o familiares.
   - Marquen los recorridos habituales.
   - Utilicen símbolos y colores y anoten la simbología respectiva, para que pueda ser entendido por el resto de los compañeros y compañeras.
b) Compartan sus trabajos en el grupo y contesten las siguientes preguntas:
   - ¿Qué diferencias y similitudes pueden apreciar en la percepción del barrio en cuanto a: límites, hitos más significativos y la distancia a la que los sitúan?
   - ¿Cómo podrían definir el barrio a partir de sus percepciones?

4. Caracterizar el crecimiento urbano de la ciudad

Con la ayuda de tu familia y un plano de la ciudad, marca el contorno que esta alcanzaba en las décadas de 1960, de 1980 y en la actualidad y contesta las siguientes preguntas:
- ¿Cómo calificarías el crecimiento urbano experimentado?
- ¿A qué razones se podría atribuir este crecimiento?
- ¿Cuáles han sido las principales consecuencias de este crecimiento para la vida de los habitantes de la ciudad?
- ¿De qué manera han contribuido los planes reguladores a solucionar o disminuir los problemas generados por el crecimiento urbano?

El espacio más allá de la ciudad

1. El espacio rural

Gentileza: SAF. Lago Lleulleu, Región del Biobío.

Los suelos rurales también se clasifican según su uso y su capacidad agrícola. Las fotografías infrarrojas permiten hacer esta clasificación: los sitios más blancos son los de suelos más explotados y por lo tanto, más agotados también; los más rojos, son los que tienen vegetación nativa, especialmente boscosa.

Nos hemos referido al espacio rural solo tangencialmente, por lo que es importante que lo definamos y caractericemos claramente para establecer cuáles son las condiciones que propician la transición de los espacios rurales a urbanos.

Los espacios rurales se definen como **territorios caracterizados por una densidad de población relativamente baja y en el que se desarrollan principalmente actividades extractivas de materias primas**. En las áreas rurales, las viviendas se encuentran dispersas o agrupadas en pueblos y aldeas de menor tamaño que las ciudades. Considerando la clasificación utilizada por el INE, los pueblos tienen entre 2.001 y 5.000 habitantes, mayoritariamente dedicados a actividades primarias; y las aldeas son asentamientos humanos con una población que fluctúa entre 301 y 1.000 habitantes.

En el mundo rural predominan las actividades extractivas de materias primas, como la minería, la pesca, la agricultura, la ganadería y la explotación forestal. De las áreas rurales, las dedicadas exclusivamente a la agricultura y ganadería reciben el nombre de **campo**, donde existen grandes extensiones de cultivos y pastizales trabajados por pocas personas, de acuerdo a los calendarios anuales para cada tipo de cultivo.

Otras áreas rurales son las vecinas a centros de extracción minera, pesquera y forestal, donde, en la medida que el crecimiento poblacional es evidente, se comienza a demandar la localización de servicios que transforman gradualmente el espacio rural en centros urbanos.

CARACTERÍSTICAS DE LOS ASENTAMIENTOS RURALES EN CHILE

- Poseen una baja densidad de población.
- Predominio de actividades económicas del sector primario.
- El equipamiento y los servicios suelen ser escasos (para hacer trámites, cursar educación media o superior, o tratarse una enfermedad de mediana gravedad, la población rural debe acudir a ciudades cercanas).
- Albergan menos construcciones humanas que los asentamientos urbanos y utilizan la mayor parte de la superficie para desarrollar actividades productivas.
- Se distinguen por una multiplicidad de usos del suelo (faenas agrícolas y ganaderas, explotación de yacimiento mineros y de recursos forestales).

2. La relación rural-urbano

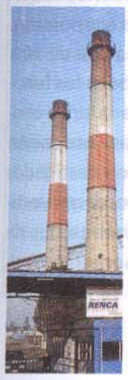
Gentileza: Programa Tierra Adentro.

La transferencia de tecnología y conocimiento hacia el mundo rural ha generado nuevos lazos de dependencia, en donde los medios de comunicación de masas están jugando un importante papel con programas como *Tierra Adentro*, en que valorando las tradiciones y cultura del mundo campesino, se les orienta hacia mejores sistemas de productividad.

Las áreas rurales son zonas de extracción de recursos, potenciando el desarrollo del sector primario, en tanto que en las áreas urbanas priman las actividades industriales y de servicios, correspondientes al sector secundario y terciario de la economía. Sin embargo, ambas mantienen una relación de **interdependencia**, en la medida que las materias extraídas por el mundo rural son el insumo para desarrollar los procesos productivos de las industrias de la ciudad, y su posterior comercialización. Al mismo tiempo, los espacios rurales requieren de la tecnología, un servicio que la ciudad provee. En el último tiempo, además, se ha originado una creciente tecnificación de las actividades agrícolas, por lo que hay dependencia de servicios especializados, información oportuna y asistencia técnica en todos estos aspectos, lo que confirma la dependencia rural de la ciudad.

Sin embargo, desde hace un tiempo, algunas ciudades han establecido relaciones comerciales con otras ciudades que se han especializado en la elaboración de productos tradicionalmente agrícolas, por la integración de mercados y el incremento del intercambio entre bienes de las regiones, desarticulando la vieja relación de dependencia que tenía con el campo. Todo lo anterior nos reafirma que, desde la constitución de los espacios rurales y urbanos ha existido una relación entre ambos que se mantiene y modifica con el correr del tiempo, lo que esperemos, permita que tanto la economía urbana como la rural se sostengan y sean sustentables a lo largo del tiempo.

Gentileza: Programa Tierra Adentro.



LOS SECTORES ECONÓMICOS

Sector Primario: corresponde a las actividades extractivas de materias primas y recursos naturales, sobre los cuales no se hace ningún proceso o solo uno muy básico de manufactura. Este sector incluye las actividades mineras, las pesqueras, agrícolas y forestales.
Sector Secundario: es el que concentra algunas actividades industriales y de manufactura, incluyendo a la industria generadora de electricidad, gas y agua potable. La construcción también pertenece a este sector.
Sector Terciario: es el área menos visible y sin embargo la más importante de la economía actual y está referida a los servicios que potencian el desarrollo de los espacios preferentemente urbanos como el transporte, educación, financieros, gubernamentales y el comercio.

3. La centralización y la concentración afectan al espacio rural

Las divisiones político-administrativas clasifican a la población en países, Estados, provincias y otras subdivisiones menores, todas ellas **administradas desde centros urbanos**. Es allí donde se concentran jueces, legisladores, militares y funcionarios de Estado y Gobierno, organizados en instituciones que regulan administrativamente la vida del territorio rural, tomando desde allí las decisiones que la afectan. Por ello, se hace imprescindible descentralizar la labor administrativa, manteniendo representantes en los espacios rurales, que actúen como mediadores frente al Gobierno para presentar las necesidades de la comunidad donde habitan. Es importante que se llegue a la real **descentralización** y no solo a la desconcentración. La diferencia es que en el primer caso **se fomenta la capacidad de autogestión** de un territorio, de manera que este sea autónomo para resolver situaciones administrativas y de ordenamiento, respetando la Constitución, leyes y disposiciones del territorio nacional donde se encuentren. En cambio, la **desconcentración** solo se apunta a **contar con representantes de la autoridad central**, pero que no pueden tomar decisiones importantes a nivel local sin consultar al organismo de mayor jerarquía. En este caso, los problemas de los espacios rurales se perpetúan en el tiempo sin la posibilidad de hacer más expedita y autónoma la vida del grupo humano que allí reside.

4. La transición del espacio rural al espacio urbano

Seguramente has observado en tus viajes, al salir o al entrar a una ciudad, que no existe un límite claro entre el espacio urbano y el rural, sino que entre ambos hay una zona de transición en la que poco a poco comienzan a aparecer los rasgos de uno y a desaparecer los del otro. En esta transición, es posible distinguir:

- La **zona suburbana**, ubicada fuera de la ciudad aunque cercana a ella, y está destinada a la localización de viviendas. Aunque en algunos países se le asocia a viviendas de mala calidad, en Chile existen zonas suburbanas o suburbios de todas las condiciones económicas.
- La **zona periurbana** corresponde a una zona de 10 a 20 km que rodea la ciudad y que incluye todos los fenómenos de ocupación del suelo en torno a la urbe consolidada, como construcción de viviendas, ocupación de sectores próximos a los caminos, suelos destinados a la industria en torno a espacios que conservan vestigios del medio rural. La mayoría de los habitantes de estos espacios trabajan en la ciudad, generando movimientos pendulares de población.

TRANSICIÓN URBANO-RURAL EN VALDIVIA

zona urbana
zona suburbana
zona periurbana

Gentileza: SAF.

Conectividad y aislamiento

Gentileza: Pablo San Martín, 2002.

Concesión internacional Ruta Sur. Tramo Chillán-Collipulli, enlace Munilque, vista hacia el Sur.

¿Qué facilidades tienes para llegar al pueblo más alejado de tu región, a la ciudad más próxima, a la capital comunal o provincial e incluso a la regional? A veces, lugares muy próximos, al menos en el mapa, son virtualmente imposibles de visitar porque no hay caminos o vías que lo conecten. Estas situaciones afectan el desarrollo y pueden ser verdaderos obstáculos para la integración económica interna de la región y externa con el resto del país y con regiones de otros países. Esto es muy notorio en las regiones extremas, que tienen importantes dificultades de conexión y acceso, tanto entre las localidades interiores como entre la región y las demás regiones del país y del extranjero. Aunque este problema es menos agudo en el resto del país, en mayor o menor medida, todas las regiones cuentan con localidades que se encuentran aisladas, enfrentando serios obstáculos que limitan y encarecen su intercambio de bienes y el desplazamiento de personas. Para comprender bien el grado de aislamiento o integración de una región o de una localidad es necesario aclarar dos conceptos clave: **conectividad y accesibilidad**.

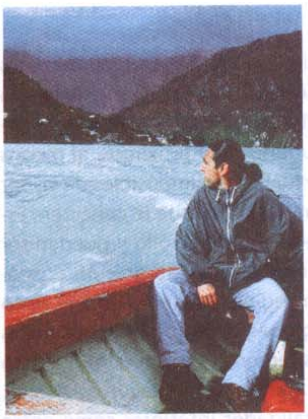
1. Conectividad

Este concepto se refiere a las conexiones de una localidad o conjunto de localidades entre sí y con el exterior, es decir, a los caminos y vías que unen las ciudades, pueblos y aldeas. En nuestro país la conectividad de las localidades se da principalmente a través de vías terrestres, salvo en la Zona Austral donde se hace en gran parte a través de rutas marítimas y aéreas.

Un modo de analizar la conectividad de una región, una provincia o una ciudad en particular, es contar en un mapa los caminos y rutas que las conectan con otras zonas. Una localidad que tenga muchas conexiones posee una conectividad compleja; otra que posea una sola conexión, una conectividad simple y la que no posea conexiones, se encuentra aislada. Teniendo en cuenta estos criterios es posible analizar la conectividad nacional e internacional de una región contando el número de conexiones con el resto del país y con otros países. También se puede analizar la conectividad interna de una región contando las conexiones de cada localidad. En este caso es conveniente recurrir a un indicador, pues nos permitirá conocer con mayor exactitud el grado de conectividad de la región. Uno de estos indicadores es el **índice beta** que refleja la conectividad interna de una región a través de los caminos y carreteras sin considerar las redes ferroviarias, las rutas aéreas y las marítimas.

El **índice Beta** expresa el promedio de vías de conexión con que cuenta cada localidad de una región determinada. Los valores inferiores a 1 indican que algunas localidades no tienen vías de conexión; los valores iguales a 1, que en promedio cada localidad cuenta con una vía de conexión, y los que tienen valores entre 1 y 3, muestran una red compleja de conexiones, donde algunas o todas las localidades cuentan con más de una vía de conexión.

2. Accesibilidad



Gentileza: Fundación Nacional para la superación de la pobreza.

Las localidades conectadas por vías terrestres gozan de un flujo continuo de personas, productos e información; en cambio, las que están conectadas solo a través de rutas marítimas y aéreas sufren una situación de relativo aislamiento, pues el contacto no es continuo y están más expuestas a la interrupción de sus rutas por condiciones climáticas.
Es el caso de Tortel (en la fotografía) cuyo único acceso es por vía marítima.

Para tener una opinión más completa respecto del grado de aislamiento o integración de una región no basta saber si todas las localidades están conectadas al sistema vial de la región, es necesario saber también cuáles son las dificultades para llegar a ellas. El concepto que se refiere a la facilidad de acceder a distintos lugares de la región, a través de las rutas de conexión se denomina **accesibilidad** y se puede analizar usando mapas para distinguir las características de las conexiones (autopista, vía pavimentada, camino ripiado, camino de tierra, huella, ruta marítima) y la posición relativa de las localidades (las ubicadas en el centro, son en general más accesibles que las que se encuentran en los extremos y las vías pavimentadas más expeditas que los caminos ripiados). Sin embargo, para un análisis más preciso es necesario recurrir a un indicador, como el de accesibilidad topológica relativa (**IATR**), que considera la extensión y el estado de las vías que unen las localidades. Este índice nos permite ordenar y comparar todas las localidades de una región en función de su accesibilidad y saber cuáles presentan dificultades de acceso dentro de una región.

3. Los medios de comunicación de masas

El aislamiento que afectaba a muchas localidades hoy ha sido superado por el avance de las comunicaciones (correo, teléfono) y por los **medios de comunicación de masas** que han logrado mantener en contacto zonas que en otro tiempo permanecían completamente aisladas durante buena parte del año. Para analizar el desarrollo alcanzado por las comunicaciones en cada región se pueden cuantificar los medios disponibles: la cantidad de canales de televisión, emisoras de radio, diarios, revistas, cines, suscriptores de televisión por cable o satelital, computadores personales, etc. Con este parámetro es posible comparar dos o más localidades. Así, una localidad que solo disponga de una emisora de radio se encuentra más aislada desde el punto de vista de las comunicaciones que una en la que cuenten, además de varias emisoras radiales, con un canal de televisión. Otro indicador es el carácter local de los medios, pues es distinto que una localidad cuente con un medio propio, cualquiera que este sea, a que simplemente reciba las trasmisiones o envíos de los medios de otras zonas. Finalmente, también es importante considerar la propiedad de los medios de comunicación, por la selección de la información que hace cada propietario. Cuanto menos concentrados estén, es más rica la cantidad y calidad de la información disponible.

El **índice de accesibilidad topológica relativa** determina la facilidad llegar a una localidad determinada a través de la infraestructura vial, desde distintos puntos de la región. Este índice oscila entre 0 para la localidad de menor accesibilidad y 100 para la más accesible. Los datos que se entregan en las fichas regionales pertenecen a las capitales provinciales de cada región. Por ejemplo, si los valores son 25, 54, 87, 89 y 95 esto significa que la capital provincial, que posee el valor máximo, es la más accesible desde cualquier punto de la región en relación a todas las demás y que la que posee el valor mínimo, la menos accesible. Valores muy bajos indican problemas de aislamiento.

Actividades

1. Caracterizar las áreas de transición urbano-rural

Lee atentamente el punto 4 de esta unidad "La transición del espacio rural al espacio urbano" y haz las siguientes actividades:

a) Describe de acuerdo a tus recuerdos y experiencias cómo se produce el tránsito del paisaje urbano al rural cada vez que uno sale de la ciudad. Indica específicamente la zona a la que te refieres.
b) Señala algunos ejemplos de zonas de tu ciudad que pueden ser consideradas suburbios.

2. Aplicar indicadores de desarrollo de los medios de comunicación al análisis regional

Lee atentamente el punto 3 del tema "Conectividad y Accesibilidad", sobre los medios de comunicación de masas y desarrolla las siguientes actividades:

a) Sintetiza los planteamientos del texto. Guíate por las siguientes preguntas:
   - ¿Cuál es el impacto de los medios de comunicación de masas en la conectividad y accesibilidad de las regiones?
   - ¿Cuáles son los indicadores que se proponen para analizar el desarrollo de las comunicaciones de una región?
b) Aplica los planteamientos al análisis de tu región. Usando como indicador de desarrollo la cantidad de medios disponibles y la información que se presenta en las páginas de información regional, elige 3 medios y compara tu región con la del resto de las regiones del país. Por ejemplo la cantidad de líneas telefónicas, diarios y conexiones a Internet por cada mil habitantes. Haz una tabla para anotar los datos y poder compararlos. Anota cada una de tus observaciones.
c) Concluye tu análisis. Resume en un breve texto tus conclusiones acerca de la disponibilidad de los medios de comunicación en tu región en comparación al resto de las regiones. Comenta si este indicador es suficiente para dar una opinión acerca del desarrollo de las comunicaciones. Justifica tu respuesta.

3. Aplicar indicadores de conectividad y accesibilidad al análisis regional

a) Sintetiza los conceptos. Antes de intentar aplicar los conceptos de conectividad y accesibilidad, lee los puntos 1 y 2 (páginas 57 y 58) y escribe con tus palabras una breve definición de ambos.
b) Revisa los indicadores regionales. Una vez que hayas comprendido el significado de los conceptos de conectividad y accesibilidad, revisa los valores que presentan en tu región viendo las fichas regionales.
c) De acuerdo al indicador de conectividad (índice beta) señala si en tu región: existen problemas de aislamiento, cada localidad cuenta con vías de comunicación o existe una compleja red de conexiones. Fundamenta tu respuesta.
d) De acuerdo al indicador de accesibilidad, señala cuál es la ciudad más accesible de tu región y cuál es la menos. Revisa el mapa de rutas de tu región (ver fichas regionales) y contrasta la información dada por los indicadores con tus propias observaciones. Anota tus conclusiones.

TALLER

Dossier cartográfico regional

¿Qué es un dossier?

Un dossier es un conjunto de documentos primarios vinculados a un tema específico. Los documentos pueden ser bibliográficos, periodísticos, mapas, ilustraciones, gráficos, etc.

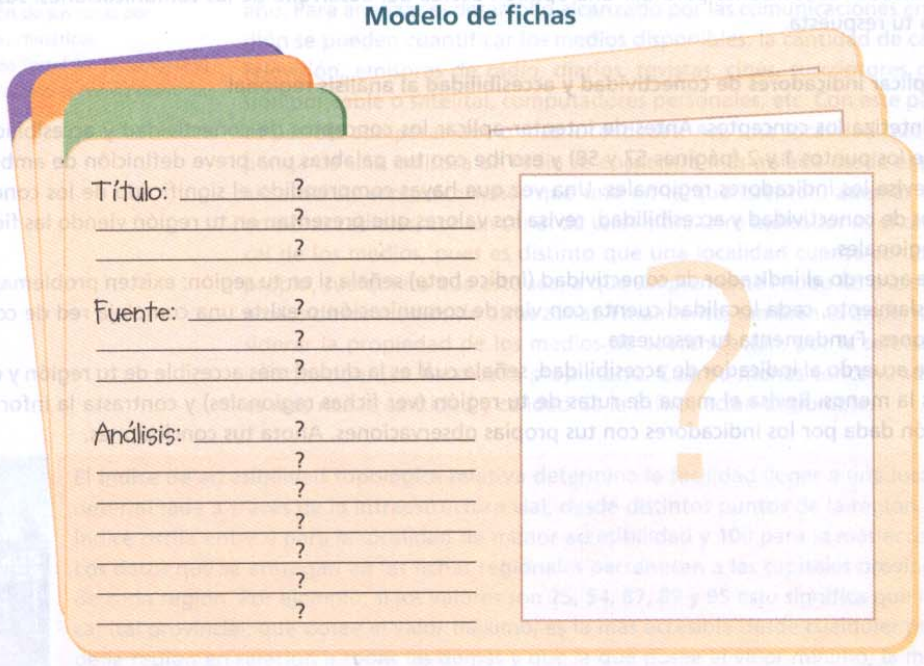
- La estructura del dossier se compone de una **parte introductoria** en la que se identifican el tema, los autores, el índice de temas y una breve introducción en la que se da cuenta del objetivo del trabajo, la importancia del tema y el método de recopilación.
- Una **parte central** en la que se identifican, analizan y comentan los documentos recopilados.
- Una **parte final** en la que se entregan las conclusiones del trabajo. Estas se desprenden de la información tratada y se refieren al tema desarrollado.

¿Cómo se construye?

La parte inicial y final se presenta escrita a máquina o en computador, en hojas tamaño oficio o carta según se convenga en el curso y la parte central en fichas de cartulina de igual tamaño que las hojas. Todo el material se archiva en una carpeta.

Las fichas llevan un título que identifique el tema al que se refiere, el documento seleccionado, pegado a la cartulina (en este caso un mapa o un plano); la fuente, es decir, el nombre de la persona o institución autora del documento y de la obra donde se obtuvo (atlas, libro o sitio web); y un análisis del documento. Si en una ficha se incluye más de un documento, este análisis puede ser general para ambos.

Modelo de fichas



Hazlo tú

Este taller es un trabajo grupal cuyo objetivo es aplicar los conceptos de la unidad, a través de la recopilación y el análisis de mapas y planos vinculados a los temas tratados.

1. Definición del tema

El tema general es la aplicación de los conceptos estudiados al análisis del territorio regional y local urbano. Los temas específicos deben establecerse de acuerdo a los contenidos tratados. Esto servirá para elaborar el índice de temas. Nosotros proponemos los siguientes:

- Tamaño y funcionalidad de las ciudades de la región.
- Conectividad y accesibilidad de las localidades al interior de la región.
- Conectividad y accesibilidad de la región con otras regiones del país y con el extranjero.
- Usos del suelo de la ciudad en que viven o de la ciudad más cercana.
- Identificación y caracterización de las zonas suburbanas y periurbanas.

2. Búsqueda y selección de la información

Busquen los mapas y planos que contengan información adecuada a los temas definidos (mapas de infraestructura vial, recursos económicos, población, turismo, planos con identificación de áreas verdes y centros de interés, etc.).

a) La primera búsqueda puede hacerse consultando este mismo texto, otros textos escolares, atlas y enciclopedias.
b) Una segunda búsqueda puede hacerse en Internet. Existen muchos sitios donde encontrarás mapas, planos e información estadística (ver bibliografía al final del capítulo).
c) La tercera búsqueda consiste en la observación en terreno de sitios y lugares para complementar la información que encuentres en los planos.

3. Ordenación y presentación del material

De acuerdo a los temas definidos y el material disponible, seleccionen los mapas y planos para construir las fichas y ordénenlos siguiendo el índice. Los mapas y planos pueden ser reproducidos por cualquier técnica (fotocopia simple o a color, impresión computacional, digitalización, copia manual, calco) o recortados cuando esto no dañe la obra original. El soporte del trabajo también puede ser computacional. En tal caso el trabajo puede ser organizado como una presentación en *PowerPoint*, que respete la estructura señalada.

UNIDAD 1

La Independencia de Chile

Cuando Ana María anunció a su familia que quería independizarse, las reacciones fueron múltiples. Su hermana se sintió orgullosa, porque ella siempre dijo que al egresar de la Universidad y encontrar un trabajo se iría a vivir sola y lo estaba haciendo. Solo esperaba poder imitarla cuando tuviera su misma edad, aunque ahora la iba a extrañar mucho. Su mamá, en cambio, se mostró preocupada; creía que la ruptura con su pololo tenía mucho que ver son su decisión y no estaba segura de que fuera una determinación adecuada. Su padre también había considerado este elemento, pero creía que su hija hacía mucho tiempo que estaba en condiciones de llevar una vida independiente. Siempre fue madura para su edad, sabía tomar decisiones acertadas y, además, ahora contaba con un trabajo que le permitiría solventar sus gastos. Él confiaba en su decisión y creía que le haría bien. Su abuela pensaba que esta era otra de las tantas decisiones radicales que había tomado Ana María durante su vida y que ante eso no había nada que hacer.

Contenidos de la Unidad

TEMA 1

¿Cómo estudiar la Independencia de Chile?

- Etapas del proceso de independencia: Patria Vieja, Reconquista, Patria Nueva.
- Principales enfrentamientos de la Guerra de Independencia.
- Criterios para el análisis de la Independencia: lo estructural y lo coyuntural.
- Contexto de la Independencia.

ACTIVIDADES

- Lectura e interpretación de mapas históricos.

TEMA 2

Estructura y coyuntura: factores que explican los procesos

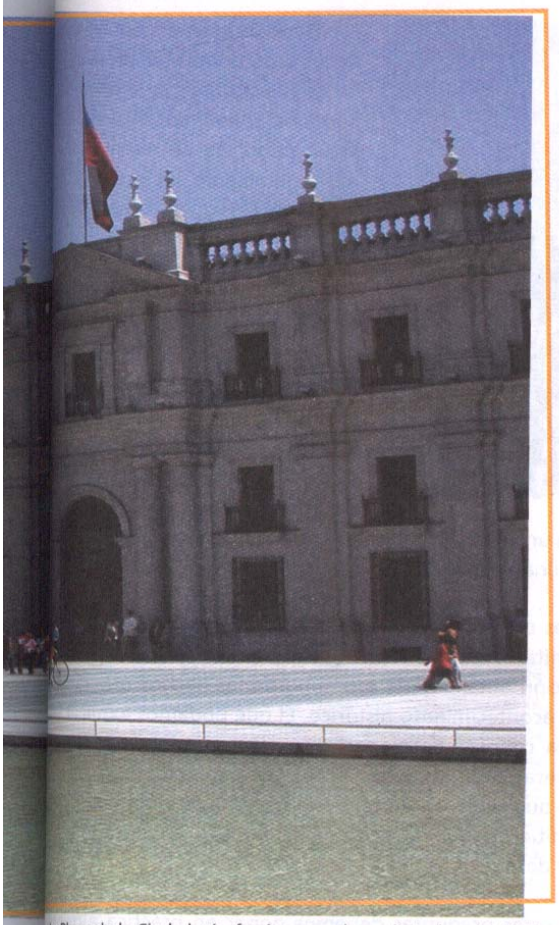
- Los intereses económicos de los criollos.
- Los intereses políticos de peninsulares y criollos.
- Los hechos del azar.
- La independencia de Chile.

ACTIVIDADES

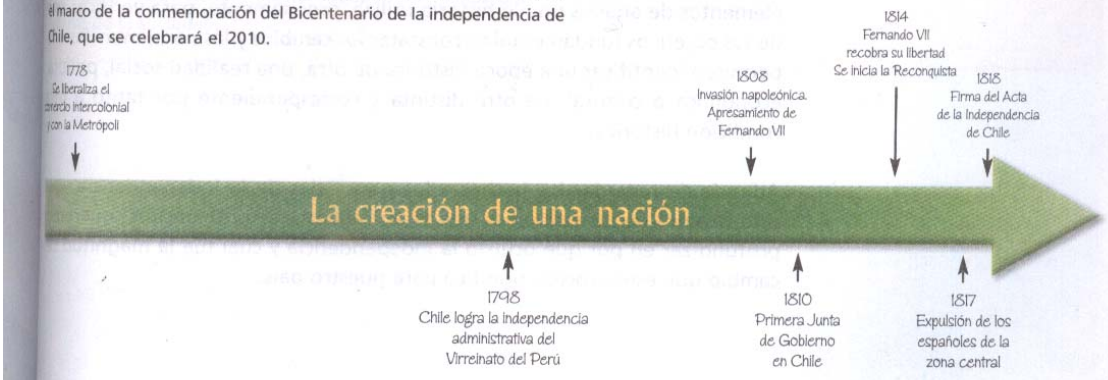
- Análisis bibliográfico.

TALLER

- Identificación de posturas sobre la Independencia de Chile.



La Plaza de la Ciudadanía, fue inaugurada en diciembre del 2005, en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la independencia de Chile, que se celebrará el 2010.



TEMAS

¿Cómo estudiar la Independencia de Chile?

"Batalla de Maipú". (Mauricio Rugendas, 1837, Palacio de La Moneda, Santiago)

El proceso de Independencia es uno de los acontecimientos de la historia de nuestro país, que mejor conocemos. Si tenemos que recordar algún personaje de nuestra historia, seguramente los nombres de Bernardo O`Higgins, José Miguel Carrera y Manuel Rodríguez se repetirán con frecuencia. Sucesos como la Primera Junta de Gobierno, el desastre de Rancagua y la batalla de Maipú, forman parte de nuestros conocimientos históricos más arraigados. ¿Puedes recordar las etapas en que se divide el proceso de Independencia incluyendo su duración cronológica? ¿Serías capaz de caracterizar cada una de esas etapas y mencionar los hechos clave e hitos más relevantes de cada una de ellas?

Profundicemos nuestros conocimientos sobre la Independencia, estudiando los elementos que permitan **explicarnos por qué** se produce este proceso, más que hacer una descripción detallada de cada uno de los **hechos** que dieron vida a este importante acontecimiento histórico. El que podamos **explicar** un hecho histórico implica conocer necesariamente el escenario en que este acontecimiento se desarrolló: ¿Cuáles eran las condiciones sociales, económicas o políticas que sirvieron de telón de fondo a la Independencia? ¿Qué elementos permitieron que el proceso se iniciara en determinado momento y no antes o después?

Para poder responder estas preguntas debemos poner en práctica algunos elementos de análisis que la historia utiliza, precisamente, para verificar uno de sus objetivos fundamentales: constatar los **cambios** y las **permanencias** que permiten identificar una época histórica de otra, una realidad social, política, económica o cultural, de otra distinta y correspondiente por tanto a otra condición histórica.

Además de recordar los hechos y los personajes de la Independencia -que sintetizamos en los esquemas que te entregamos a continuación– queremos profundizar en por qué ocurrió la Independencia y cuál fue la magnitud del cambio que este proceso significó para nuestro país.

1. Etapas del proceso de Independencia en Chile

Etapa	Principales gobiernos y sus obras
Patria Vieja (1810-1814) Se inicia con la Primera Junta de Gobierno (18 de septiembre de 1810) y culmina con la batalla de Rancagua (1 y 2 de octubre de 1814). Durante esta etapa tienen lugar las primeras manifestaciones que encaminan hacia un proceso de independencia de España, dándose varias instancias de gobierno conducidas por los criollos. Sin embargo, la aspiración de autonomía no parece ser una idea en la que todos los sectores de la sociedad criolla estuvieron de acuerdo, persistiendo en forma importante grupos que querían una mayor flexibilidad y libertad, pero dentro del sistema colonial.	**1) Primera Junta de Gobierno (18 de septiembre de 1810)** • Comercio libre con las naciones aliadas a España. • Se relacionó con la Junta de Gobierno de Buenos Aires. • Creó nuevos cuerpos militares. • Abolió la Real Audiencia. • Convocó a un Congreso Nacional para que la relevara. **2) Primer Congreso Nacional (4 de julio de 1811)** • Declaró la libertad de vientres. **3) Gobierno de José Miguel Carrera (1811-1813)** • Publicación de la *Aurora de Chile*. • Estableció relaciones con Estados Unidos. • Creación de los primeros símbolos patrios. • Reglamento constitucional de 1812. **4) Junta de Gobierno de 1813** • Fundación del Instituto Nacional. • Fundación de la Biblioteca Nacional. • Se decreta la libertad de imprenta y se publica el diario *Monitor Araucano*.
Reconquista (1814-1817) Se inicia con la batalla de Rancagua y culmina con la de Chacabuco (12 de febrero de1817). Coincidiendo con la vuelta al trono de Fernando VII, las tropas españolas recuperan el poder en Chile. Son anuladas todas las reformas implementadas durante la Patria Vieja, y se persigue duramente a cualquiera que fuera sospechoso de simpatizar con la idea de independencia. Se estima que las fuertes medidas represivas llevadas a cabo, masificaron un sentimiento antiespañol, que se expresó en una generalización del objetivo independentista en gran parte de la sociedad.	**Gobiernos de Mariano Osorio y Casimiro Marcó del Pont** • Creación de Tribunales de Vindicación. • Funcionamiento del batallón Talaveras. • Expropiación de haciendas. • Cobro de fuertes contribuciones. • Detenciones y deportaciones a la isla Juan Fernández. • Se restablece la esclavitud. • Fin a la libertad de comercio. • Se clausuran el Instituto y la Biblioteca Nacional. • Se reabren la Real Audiencia y la U. de San Felipe.

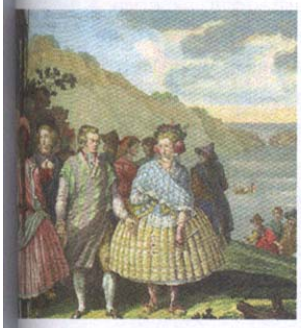
TEMAS

Etapa	Principales gobiernos y sus obras
Patria Nueva (1817-1823) Se inicia con la batalla de Chacabuco y culmina con la renuncia de O`Higgins al gobierno. Los criollos recuperaban la conducción política, y lograban expulsar a los españoles de Chile Central, aunque persistían focos de resistencia al sur del Bio bio y en Chiloé. El período incluye los esfuerzos por contribuir al proceso de independencia peruano, y se confunde con la gestión política de Bernardo O`Higgins, quien en 1823 renuncia a su cargo.	**Gobierno de Bernardo O'Higgins (1817-1823)** • Declaración de Independencia (1818). • Dictación de las Constituciones de 1818 y 1822. • Misiones diplomáticas a la Santa Sede y a Gran Bretaña. • Estados Unidos reconoce la independencia de Chile. • Abolición de los títulos de nobleza. • Creación de la Legión al Mérito, la Escuela Militar (1817) y la Armada (1818). • Recuperación de Valdivia y expedición libertadora al Perú (1820). • Publicación de *La Gaceta* del Gobierno de Chile. • Reapertura del Instituto y la Biblioteca Nacional. • Creación del Mercado de abastos, el Cementerio General. • Construcción del paseo público de *La Cañada.* • Creación del Cementerio de Disidentes de Valparaíso. • Fundación de Vicuña, La Unión y San Bernardo.

Batallas del proceso de Independencia

Archivo editorial.

2. Criterios para comprender la Independencia de América y Chile



Las costumbres, la forma de vivir de una sociedad está compuesta de una serie de elementos estructurales difíciles de modificar y que plasman el "carácter" de una época. ("Trajes de los habitantes de Concepción en 1785", dibujo de Gaspar Duché de Vancy, en: La Pérouse, *Voyage de la Pérouse autor du monde*, París, 1797)

Al inicio de esta unidad te contamos sobre la decisión de Ana María de independizarse, y sobre las reacciones que esto provocó en distintos miembros de su familia. Sus impresiones permiten comprobar que hay múltiples maneras de **explicarnos** una situación de la vida cotidiana, dependiendo de los factores que tomemos en consideración. Lo mismo ocurre cuando tratamos de **comprender** un acontecimiento o un proceso histórico. Son muchas las maneras a través de las cuales podemos acercarnos a una explicación, dependiendo de los caminos que elijamos para ello.

La disciplina histórica utiliza categorías para abordar los procesos sociales, dando cuenta de las permanencias y de los cambios que se van produciendo en la transformación histórica. Una de esas categorías es la de **estructura,** que en historia se refiere al **conjunto de relaciones** que caracterizan una economía, una sociedad o un sistema político, y **que se mantienen relativamente estables durante un largo período,** suficiente como para prever los movimientos y tendencias que pueden llegar a modificar las características de las mismas. En la historia de Ana María hay varios elementos que ella ha manifestado a lo largo de su vida que permiten prever una decisión que puede ser considerada como precoz. Según su familia, siempre fue una chica madura, que mostró seguridad y certeza al momento de tomar decisiones, aunque en ocasiones estas no fueran del todo comunes y no contaran con la aprobación de sus familiares y amigos.

La categoría de estructura nos conduce necesariamente al concepto de **larga duración,** única instancia posible de reconocer una estructura histórica, pues como decíamos, se refiere a condiciones que no varían significativamente en un período largo, lo que no quiere decir que se mantengan estáticas. La noción de larga duración en historia es relativa, y puede referirse a procesos que duren miles, cientos o varias decenas de años.

Casi en oposición al concepto de estructura se encuentra el de **coyuntura,** que se refiere más bien a un hecho específico, a un acontecimiento concreto, al que incluso podríamos ubicar con una fecha y una hora. Pero no se trata de cualquier acontecimiento, las coyunturas tienen la potencialidad, si se dan las condiciones, si se conjugan las voluntades y decisiones adecuadas, de provocar importantes cambios. Si el concepto de estructura lo relacionamos con permanencia y estabilidad, el de coyuntura se vincula más bien a la **posibilidad de transformación.** En la historia de Ana María encontramos varias coyunturas que pudieron precipitar su decisión, como haber egresado de la Universidad, conseguido un buen trabajo o la ruptura con su pololo.

Las categorías que hemos expuesto, nos servirán para comprender cómo se produjo la independencia de América hispana y la de Chile en particular. Sobre qué condiciones estructurales se gestó este proceso, y cuáles fueron las coyunturas que permitieron su desarrollo.

3. Contexto de la Independencia

Durante más de trescientos años, España logró mantener su dominio sobre la gran mayoría de los territorios que había conquistado en América, a pesar de la vastedad de las colonias y extenso período de dominación. Sin embargo, en numerosas ocasiones, y a través de variados mecanismos, la Metrópoli debió redoblar sus esfuerzos para que la relación colonial respondiera a sus intereses, tal como ella esperaba. Y es que durante la larga etapa colonial, América fue adquiriendo una fisonomía propia, que la fue alejando del papel que originalmente le estaba asignado. Procesos que tardaron muchos años en gestarse y consolidarse fueron construyendo el escenario social, económico y de ideas en que debió actuar la gesta independentista.

3.1 Desde lo social: la aristocracia criolla-terrateniente

Desde el siglo XVII los esfuerzos por fundar ciudades, característicos del siglo anterior, fueron abandonados y la vida adquirió un marcado carácter rural. La producción ganadera y agrícola se convirtió en la principal actividad económica de la Gobernación y los propietarios de las grandes extensiones de tierras (terratenientes), se hicieron cada vez más poderosos.

La hacienda se convirtió en el principal escenario social, en donde se representaban todas las jerarquías sociales: el hacendado presidía ese orden social, cuyas bases se encuentran en los estrechos vínculos personales y de dependencia que establecen con sus subordinados; al tiempo que las distintas funciones laborales realizadas en la hacienda, fueron definiendo el lugar que le correspondía a cada uno de sus trabajadores (capataces, mayordomos, sirvientas, labradores, inquilinos y peones) y las relaciones que debían establecerse entre ellos. A esto se sumaban las numerosas distinciones de tipo "racial" producto del mestizaje, indicadores todos de una sociedad cada vez más estructurada.

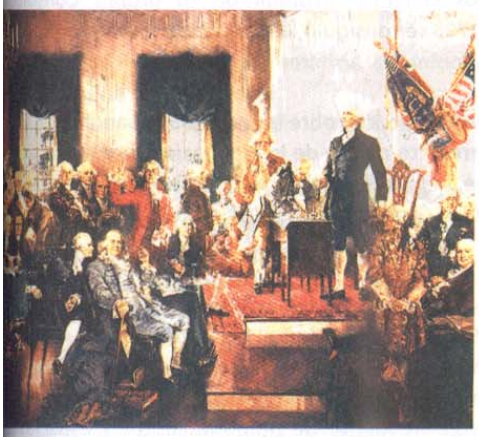
El carácter rural y aislado de las haciendas, otorgaron a sus dueños una importante cuota de poder más allá de sus atribuciones legales. La incorporación de servicios como escuelas, capillas, cárceles y pulperías acrecentaron su prestigio y dominio. (Vista de la entrada y capilla de la casa patronal de la ex-hacienda San José del Carmen El Huique, provincia de Colchagua)

Gentileza: Ejército de Chile.

3.2 Un nuevo escenario económico

Para el siglo XVIII, España había perdido el liderazgo económico mundial que ostentaba siglos antes, y países como Inglaterra y Francia, se perfilaban como las nuevas potencias de una economía donde la industrialización, se convertiría en un elemento clave de transformación y supremacía. Cuando España reconoció la nueva realidad, se esforzó por modificar su situación, intentando industrializar su economía apoyándose en su más valioso recurso: sus colonias en América. Es así que en el siglo XVIII se aplicaron una serie de medidas conocidas como **reformas borbónicas**, que pretendían recuperar el control que España había perdido sobre sus colonias durante el siglo XVII, tanto por el interés y avance de las nuevas potencias en América, como por el creciente poder local acumulado por la aristocracia criolla, muchas veces en contradicción con los intereses de la Corona hispana.

3.3 La fuerza de las ideas



La independencia de las 13 colonias inglesas en América y su posterior organización como Estados, con claros principios republicanos, también influyeron en el ideario de los criollos independentistas. ("Firma de la Constitución de los Estados Unidos", 1787)

Desde la segunda mitad del siglo XVIII se difundían en América, a pesar de las restricciones, las ideas políticas del movimiento ilustrado europeo. Estas ideas favorecían la lucha contra las monarquías absolutistas que no aceptaban otorgarle participación a los súbditos en los asuntos públicos. Es decir, solo el monarca y su corte de asesores resolvían los asuntos que comprometían al conjunto de la sociedad.

Con la independencia de las 13 colonias inglesas asentadas en América y su organización como república independiente; los Estados Unidos de Norteamérica (1776), se pusieron en práctica por primera vez las ideas ilustradas. Este hecho causó gran impacto en la América hispana.

Las ideas revolucionarias ponían en peligro el sistema monárquico, por eso las autoridades españolas trataron de evitar que fueran conocidas por los criollos. Sin embargo, la internación clandestina de libros, las conversaciones con extranjeros y las reuniones secretas, permitieron que éstas fueran difundidas entre un sector de los criollos.

3.4 Antecedentes políticos: un proceso llegado de Europa

En varios lugares de América la aplicación de las reformas borbónicas incrementó la situación colonial e hizo más pesada la dependencia de España. Muchos intereses locales fueron seriamente perjudicados, perturbando el frágil equilibrio de poder al interior de la sociedad colonial. En Chile, en cambio, las medidas impuestas resultaron ser especialmente beneficiosas.

a) Las Reformas Borbónicas en Chile

Durante el siglo XVIII, Chile vio aumentado su potencial comercial, logró una mayor autonomía del Perú, se consolidó territorial y administrativamente, y la elite dirigente tuvo posibilidad de consolidarse al alero de las instituciones impulsadas por las reformas.

La nueva división administrativa aplicada en América resultó clave para Chile, en la medida que esta se hizo a expensas del poder e influencia que tradicionalmente había ejercido el virreinato del Perú en el sur del continente. La creación del virreinato del río de la Plata (1776) fue la culminación de un proceso que significó para Chile la apertura de una nueva ruta comercial y de comunicaciones, que la independizó de su tradicional dependencia peruana.

Cuando el sistema de navíos de registros remplazó al de flotas y galeones, controlado por los comerciantes de Lima, Chile se convirtió en la extensión terrestre del comercio entre Europa y Buenos y Aires. En 1778 fueron levantadas todas las restricciones a su comercio intercolonial y con la Metrópoli. Por otra parte, la apertura de la ruta del Cabo de Hornos permitió el acceso al contrabando, proporcionando a Talcahuano y Valparaíso un impulso altamente significativo, y que evidentemente atentaba contra los intereses del Callao.

TEMAS

En 1778 Chile ascendió de la categoría de provincia a la de Capitanía General. Diecisiete años después, los chilenos consiguieron su propio Consulado (tribunal de comercio) y en 1798 se consiguió la independencia administrativa del Perú.

En lo territorial, la pérdida de jurisdicción sobre la provincia trasandina de Cuyo (que pasa a depender del virreinato del río de la Plata) y la segregación administrativa de Valdivia y Chiloé, bajo tutela peruana, contribuyeron a consolidar un núcleo territorial en el Valle Central que alivianó a la Gobernación de responsabilidades.

Durante el siglo XVIII se crearon importantes instituciones como la Casa de Moneda, la Universidad de San Felipe, el Tribunal del Consulado, la Academia San Luis y el Tribunal de Minería. Además de sus funciones propias, estas instituciones tuvieron gran relevancia en la consolidación de los criollos como grupo, ya que se convirtieron en fuente de nombramientos y espacios de representación de sus intereses, además de constituirse en canales de comunicación directa con la Corona y de fiscalizar, en ocasiones, las actuaciones de funcionarios locales.

b) La crisis política en España

En 1808 se produjeron en Europa hechos de enorme relevancia para el futuro de las colonias americanas de España y Portugal. Con el propósito de invadir Portugal, país aliado de Inglaterra, Napoleón ocupó España, destronó al rey legítimo, Carlos IV, e hizo abdicar a su hijo Fernando, a quien llevó prisionero a Francia.

La noticia de la disolución de la Junta Central, que había asumido el gobierno en representación del monarca prisionero, llegó a América entre abril y mayo de 1810. En las capitales virreinales y en otras ciudades importantes, la información fue recibida con temor por las personas más vinculadas con la administración y con el comercio español; sin embargo, suscitó esperanzas en aquellos grupos que, desde 1808, estaban aguar-dando la oportunidad para separarse de España. En Caracas, Buenos Aires, Santiago, Bogotá y México, las autoridades españolas (los virreyes o capitanes generales y las Audiencias) fueron depuestas por movimientos que instalaron juntas de gobierno a imitación de las de España.

Entrada de Napoleón a la ciudad de Madrid el 2 de diciembre de 1808. (Aguafuerte iluminada, editada por Jean-Charles Pellerin, Museo Municipal, Madrid)

ACTIVIDADES

1. Identificar y leer mapas históricos

a) Identifica cuál es la temática, cronología y ámbito espacial que representan los mapas de esta página y la siguiente.

b) Señala qué representan los símbolos indicados en los mapas, específicamente los colores, curvas y figuras geométricas.

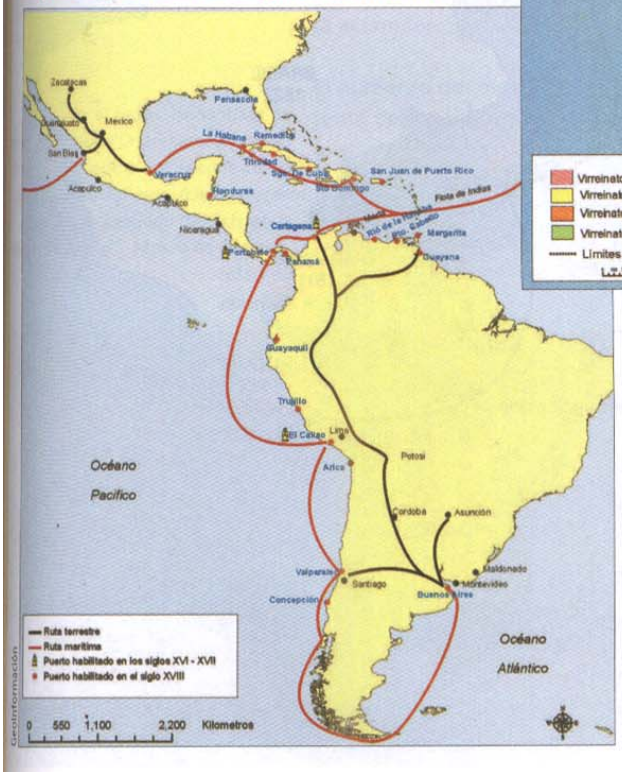
c) Según el contenido de los mapas, clasifícalos de acuerdo a los siguientes criterios: políticos, religiosos, lingüísticos, étnicos, económicos, demográficos y culturales.

d) Ordena la información que aparece en los mapas aclarando y definiendo los nombres propios, la simbología.

e) Señala los principales contenidos que exponen los mapas, clasificándolos de acuerdo a su importancia.

América colonial en el siglo XVIII

Rutas de navegación y comercio entre España y América (siglos XVI-XVIII)



ACTIVIDADES

2. Análisis y conclusiones

Relaciona los mapas con la situación histórica que reflejan y comenta las causas y consecuencias de los fenómenos que han sido reflejados en ellos, con especial referencia para el caso de Chile.

En este paso es necesario que reactives tus conocimientos sobre cada tema consultando tu libro de texto, tus apuntes de clase o alguna enciclopedia.

Independencia de América del control colonial español

Estructuras y coyunturas: factores que explican los procesos

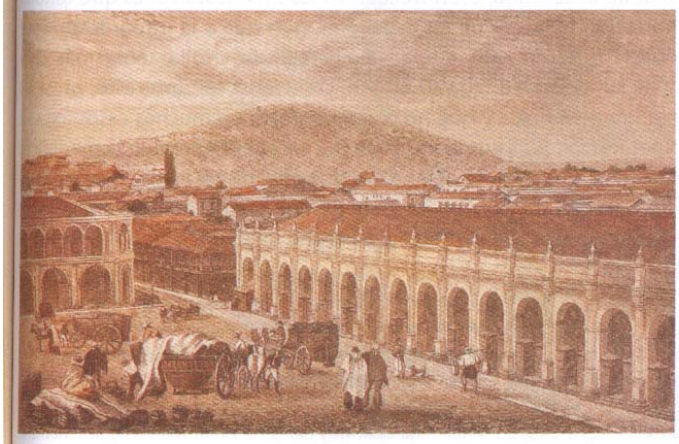
Hemos afirmado que desde muchos puntos de vista el reformismo borbónico resultó beneficioso para los intereses locales en Chile. Sin embargo, en las tres últimas décadas del siglo XVIII, los cambios implementados en el sistema fueron mostrando una cara negativa, en la medida que atentaban contra los intereses de la elite criolla, o porque simplemente, no eran capaces de satisfacer las necesidades que esos mismos cambios habían generado.

1. Intereses económicos de los criollos

Un sector especialmente sensible fue el **económico,** sobre todo el **comercial.** El dinamismo y crecimiento que experimentó este sector, al amparo de las medidas de liberalización, que permitieron el aumento de la riqueza, originó crisis periódicas de sobresaturación de mercaderías, ocasionando bajas en los precios que, en ocasiones, arruinaron a los comerciantes involucrados. Recordemos además, que la abundancia de mercancías importadas, hizo quebrar la **producción manufacturera local.** El resultado final fue que las importaciones superaron a las exportaciones, provocando una importante salida de metales preciosos, grave en una economía que basaba su riqueza en la acumulación de esos mismos metales.

El aumento del monto y de la eficacia en el cobro de los impuestos, fue otro tema de gran sensibilidad para los criollos, sobre todo al considerar que en gran medida, estos se destinaban a financiar las reiteradas guerras que España mantuvo durante el siglo XVIII.

Todo parecía indicar que la Metrópoli había dejado de ser la instancia más adecuada para resguardar los intereses de la aristocracia criolla.



En el centro de Santiago se desarrollaba una importante actividad comercial ya que allí se encontraba el palacio de la Aduana. (Linati, "Gran Palacio de Santiago de Chile en la plaza de Armas", Museo de América, Madrid)

Por último, la liberalización económica que España puso en práctica y que perseguía recuperar el control comercial en América, dejó en evidencia la incapacidad de la Metrópoli para mantener su sistema colonial. Incapaz de abastecer las crecientes necesidades que su nueva política contribuyó a fomentar en las colonias, dejó al descubierto que eran otras las potencias que podían responder a las demandas americanas, y que la crisis de España era irreversible.

2. Peninsulares y criollos, dos intereses en conflicto

Las reuniones sociales, conocidas como tertulias, posibilitaron el intercambio de ideas entre los criollos y acentuar su autoconciencia de grupo. ("Una tertulia en 1840", *Álbum del viaje por la República de Chile*, Claudio Gay, París, 1854)

Hacia fines del siglo XVIII otro importante cambio se hizo evidente en la conducta criolla. Al comienzo este grupo se había adaptado a la política borbónica, aunque habían logrado infiltrarse en las esferas del poder y de la administración pública, a través de distintos mecanismos no confrontacionales, como las alianzas matrimoniales. La participación criolla en el Cabildo fue mayoritaria a lo largo del siglo XVIII y hacia fines de siglo, casi todos los oficiales de milicia habían nacido en el país, la presencia criolla era abrumadora en los altos cargos de la Iglesia y era muy significativa en la Real Audiencia. Esta situación trató de ser corregida por la Corona, con la implementación de medidas que tendieran a disminuir la influencia criolla en materia política, y aunque estas no fueron del todo exitosas, hirieron en lo más profundo a una elite cada vez más segura de sí misma.

Hacia el final de la centuria, eran frecuentes las manifestaciones que tendían a la **diferenciación** respecto de los españoles, más que a la integración. Todo parecía indicar que, en esta etapa, la aristocracia criolla tenía más clara **conciencia de su identidad;** que su origen, características, intereses, presente y futuro eran muy precisos y que no correspondían, en muchos casos, con los de la elite peninsular. Esta **autoconciencia** fue consolidándose en la medida en que la aristocracia comprendió que no era sino ella misma la más confiable defensora de sus privilegios y que, para mantenerlos, era necesario continuar con la política de cambios implementada por España, pero adecuándola a los intereses locales.

Aun cuando las más altas autoridades hispanas tenían prohibición de establecer lazos en América, estos se producían y con ello, los criollos iban ganando fuerza, tanto por acceder a una mejor formación como por las redes de contactos que podían establecer. Un caso emblemático es el de Bernardo O'Higgins, hijo del virrey del Perú, Ambrosio O'Higgins. Retrato de Ambrosio O´Higgins (sin referencias); Museo Histórico Nacional, Santiago.

3. La fuerza del azar

Muchas interpretaciones históricas coinciden en afirmar que la independencia de América fue un acontecimiento **repentino,** posibilitado por un hecho **accidental:** la **invasión napoleónica a España** (1808) y el cautiverio de la monarquía, que se vio impedida desde entonces a ejercer su gobierno en América. Ante esta realidad, a los americanos no les habría quedado otra alternativa que reaccionar, tomando las medidas necesarias para darse el gobierno y la conducción que sin proponérselo, habían perdido.

¿Fue la independencia de América una consecuencia del azar? De no haber ocurrido la prisión de Fernando VII, ¿cuánto más habría demorado en producirse la independencia del continente? ¿Por qué no se produjo diez, cincuenta o cien años antes? ¿Por qué algunas regiones lograron la autonomía con mayor facilidad? ¿Por qué otras se resistieron tanto a los cambios? ¿Por qué algunas no lo logran sino hasta fines del siglo XIX? Los historiadores han dado diversas respuestas a estas interrogantes. Los que consideran las **condiciones estructurales,** o de los procesos de larga duración, argumentan que la aristocracia no se desarrolló y consolidó de manera homogénea en toda América; que su poder no fue igual en todas las regiones, y que el grado de la confianza en su propia capacidad de conducción, por tanto, también debe haber sido diferente. Desde esta perspectiva se puede suponer, además, que el interés por controlar sus colonias debe haber tenido matices para España. Evidentemente, deben haber existido territorios que le interesaban más que otros, y su capacidad de control no la pudo ejercer por igual en todos los lugares.

Los historiadores que analizan la Independencia desde la **coyuntura,** ven en la **prisión de Fernando VII** (1808) el hecho clave que dio inicio al proceso que quince años más tarde había permitido la independencia de casi toda la América hispana (excepto Cuba y Puerto Rico). En cada caso, para que esta realidad se hiciera posible, la **aristocracia criolla,** debió tener la **voluntad,** tomar las **decisiones,** y contraer los **acuerdos** necesarios que hicieran posible el proceso. Indudablemente la tarea no fue fácil y sus protagonistas debieron enfrentar muchas diferencias, y ser capaces de superar los **conflictos** con que se encontraron en el camino.

En España se organizaron Juntas de gobierno como una forma de asumir la soberanía que se estaba perdiendo por la invasión napoleónica y restaurar un poder legítimo del pueblo español, idea que también inspiró a las juntas de gobierno surgidas en las colonias de América. ("Junta Provincial de Cádiz, 1810", grabado de la revista *Ilustración Española y Americana,* febrero 1810. Biblioteca Nacional de Madrid)

ACTIVIDADES

1. Analizar bibliografía específica

Buenos Aires, la capital del virreinato del Río de la Plata, se convirtió en uno de los focos del proceso independentista al instaurar una Junta de Gobierno en mayo de 1810. Su poderosa aristocracia de estancieros y comerciantes, había comprobado su capacidad de conducción y defensa cuando en 1806, bajo su iniciativa y liderazgo, el pueblo de Buenos Aires expulsó a las tropas británicas que habían invadido la ciudad. Cuando toda América sufría las consecuencias de la Reconquista española, en Argentina se preparaban los ejércitos que libertarían Chile, para dirigirse después al Perú.

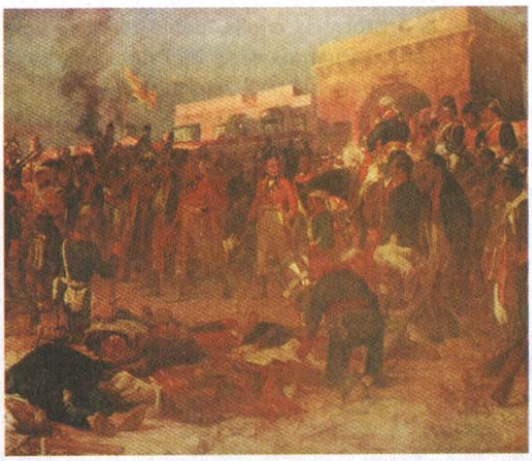
En Perú, en cambio, la independencia fue una iniciativa largamente resistida por la aristocracia limeña. Es que la calidad de virreinato, había permitido a esta gozar largamente de privilegios, sobre todo desde el punto de vista comercial, y aunque las reformas borbónicas habían mermado considerablemente su supremacía en América del sur, los peruanos sabían que el sistema colonial era el mejor defensor de sus privilegios económicos y sociales. Cuando en 1780, Tupac Amaru lideró la más grande rebelión indígena de todo el período colonial, esos privilegios habían estado en serio peligro, y los criollos peruanos no estaban dispuestos a correr el riesgo de que una lucha por la autonomía política se convirtiera en una revolución social.

(John Lynch, *Las revoluciones hispanoamericanas 1808–1826,* Barcelona, Ariel, 1989).

a) Identifica las características que se describen para la aristocracia bonaerense y la limeña.
- ¿Cuáles son los elementos comunes?
- ¿Cuáles son las diferencias esenciales?

b) Investiga brevemente, usando internet:
- ¿En qué consistió la expulsión de los ingleses de Buenos Aires?
- ¿En qué consistió la rebelión de Tupac Amaru?

Puedes visitar sitios como artehistoria.com/historia/contextos u otros que pertenezcan a universidades o divisiones de gobierno.



"La defensa de Buenos Aires", óleo sin referencias, que representa la batalla del pueblo bonaerense para contener la invasión inglesa.

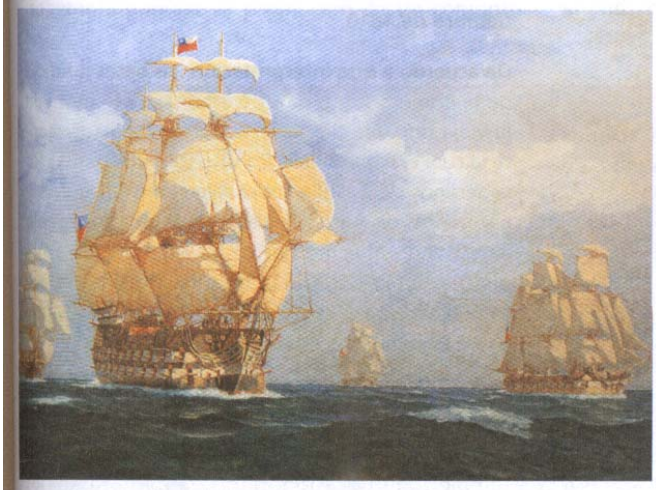
c) Explica:

El autor plantea como hipótesis que las diferencias de las aristocracias limeña y bonaerense determinaron distintos procesos de independencia en los respectivos virreinatos.
- Considerando las actividades anteriores, ¿cuáles son los argumentos que respaldan la hipótesis del autor?

4. El camino de la Independencia de Chile

Lo más probable, es que la mayoría de los que participaron en la instalación de la **Junta de Gobierno, el 18 de septiembre de 1810,** no tuvieran conciencia de que en ese momento se iniciaba el proceso que los conduciría a independizarse de España. Para muchos, esa instancia de gobierno no era más que la fórmula que remplazaría al rey mientras estuviera cautivo. Sin embargo, de ahí en adelante, los acontecimientos ocurrieron con mucha celeridad, y hubo líderes, como **José Miguel Carrera,** que fueron capaces de tomar la conducción del proceso, canalizando las aspiraciones de los sectores que ya deseaban una independencia total. No obstante, un amplio sector de la aristocracia se oponía a estas ideas consideradas demasiado radicales. Por estas razones podemos afirmar que la independencia no era un objetivo común entre los criollos, durante el período de la **Patria Vieja** (1810-1814).

El **personalismo** de muchos líderes condujo a luchas internas que facilitaron el camino para que los españoles recuperaran el control de América, luego de que Fernando VII recobrara su libertad y retomara la conducción de la Corona en 1814. Así, en toda América, con excepción de Argentina, se inició el **período de Reconquista** (1814-1817). Los líderes de la Patria Vieja debieron salir al exilio, y desde Mendoza organizaron el Ejército Libertador de los Andes. En Chile, las medidas represivas aplicadas por los españoles, masificaron sentimientos antiespañoles, que terminaron por transformarse en aspiraciones de independencia. **Manuel Rodríguez,** el legendario guerrillero, supo capitalizar estos sentimientos, que también emergían entre algunos grupos de los sectores populares, y organizó las montoneras que hostilizaron y dispersaron a las fuerzas realistas.



Entre las medidas aplicadas por O'Higgins estuvo la creación de la Primera Escuadra Nacional, que participó en la Expedición Libertadora del Perú (1820). El financiamiento de esta expedición significó grandes gastos económicos para el país. Pintura de Álvaro Casanova, 1928. Libro Pinturas con Historia, Seguros Cruz del Sur.

La **Batalla de Chacabuco,** el 12 de febrero de 1817, permitió al **Ejército Libertador de los Andes,** liderado por **Bernardo O`Higgins** y José de San Martín, recuperar el gobierno de Santiago dando inicio a la **Patria Nueva** (1817-1823). En 1818 Chile proclamó su independencia, y luego de la victoria en **Maipú** (5 de abril) los españoles eran definitivamente expulsados de la zona central. En este periodo gobernó Bernardo O'Higgins, quien realizó importantes obras como la creación de la Escuela Militar y la reapertura del Instituto y la Biblioteca Nacional; y debió enfrentar conflictos con la aristocracia criolla debido a las medidas que adoptó en su gobierno, como la abolición de los títulos de nobleza.

TALLER

Identificación de posturas sobre la Independencia de Chile

La Independencia es uno de los acontecimientos que más ha interesado investigar a los historiadores de nuestro país. Sin embargo, su sentido y alcances, son objeto de **distintas interpretaciones.** Esto es posible porque se hacen lecturas diferentes de las mismas **fuentes,** dependiendo de la formación académica de los historiadores, la época en que realizan su investigación, o sus propias convicciones teóricas, políticas, ideológicas o religiosas. Depende además de los **factores** que seleccionen al momento de realizar su estudio, y de la importancia que asignen a cada uno de ellos en el proceso independentista. Esa elección evidentemente conducirá a resultados diferentes en el conocimiento histórico, cuestión que no solamente es perfectamente válida, sino que además es muy valiosa, pues nos permite acercarnos de diferentes maneras a una realidad pasada, que no tuvimos la posibilidad de conocer directamente. Lo importante en las investigaciones es su solidez, esto quiere decir que las conclusiones sean producto de un trabajo acucioso y profundo, y que sean coherentes con lo descubierto en la investigación.

Hazlo tú

1. Analiza estas cuatro interpretaciones historiográficas, aplicando los conceptos de estructura y coyuntura:

a) Lee detenidamente las interpretaciones y desarrolla los siguientes pasos:
b) Clasifica los textos indicando el autor y la fecha.
c) Identifica las ideas principales y secundarias que transmiten.
d) Busca en un diccionario las palabras cuyo significado no comprendas.
e) Identifica la tesis central planteada por el autor y distingue los argumentos que utiliza para respaldarla.

2. Reunidos en grupos de a cuatro, expliquen si el análisis que hace cada autor responde a:

a) una interpretación que pone énfasis en los aspectos estructurales o coyunturales del proceso de independencia, y, por supuesto, dar los argumentos necesarios que fundamenten su respuesta.
b) Cuáles fueron las fuentes utilizadas en cada uno de sus estudios, y si estas tienen relación con las conclusiones a que llegaron en sus propuestas.

3. Respondan cuáles son las causas que explican la Independencia de Chile.

Jaime Eyzaguirre
Ideario y Ruta de la Emancipación Chilena (1957-1969)

La tesis central de este autor es que al establecerse la Junta de Gobierno en septiembre de 1810, no existió detrás de ella ningún ánimo separatista. Su afirmación se basa fundamentalmente en el discurso pronunciado por el procurador José Miguel Infante ante el Cabildo de Santiago, el 18 de septiembre de 1810.

De acuerdo a esta interpretación, las bases jurídicas de la Primera Junta de Gobierno se encuentran en la vieja doctrina del Derecho Patrimonial, mediante la cual el Papa Alejandro VI, había otorgado a los soberanos de Castilla soberanía sobre las tierras y habitantes de América. Según la misma, el pueblo americano, tal como hacían los súbditos de la península, tenía derecho a reasumir la soberanía y formar un nuevo gobierno, por encontrarse el rey en imposibilidad de hacerlo.

Los acontecimientos de la península, según este autor, fueron capaces de mostrar la profunda fidelidad al rey arraigada entre los chilenos, pero también dio ocasión para que afloraran los adormecidos derechos políticos de la comunidad, frente al absolutismo que durante el siglo XVIII habían impuesto los borbones.

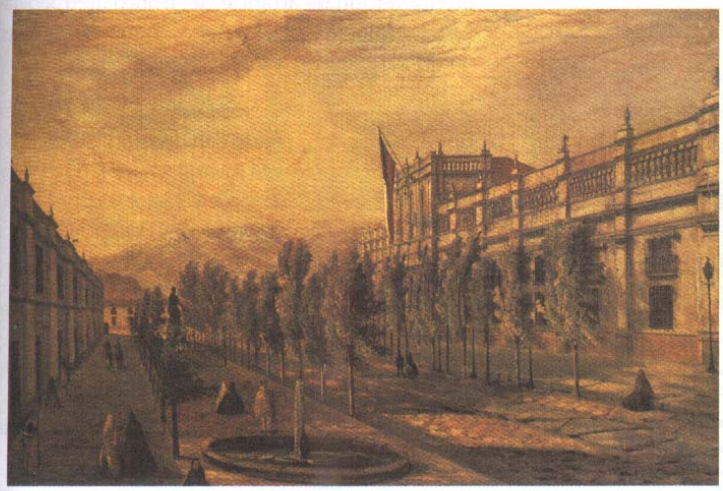
Simon Collier
Ideas y Política de la Independencia Chilena (1808-1833)
(1967; 1977, traducción)

De acuerdo a este autor, en la base de todo el programa criollo había una teoría de la soberanía popular que, aunque jamás fue formulada expresamente, guió todos los procedimientos de los patriotas de 1810. De ahí, por ejemplo, la necesidad de instituir alguna clase de Constitución que definiera los derechos y obligaciones tanto del monarca como del pueblo, y que esta fuera creada y aprobada por un Congreso elegido por toda la nación.

Miradas las cosas con superficialidad, según Collier, pudiera parecer que la base ideológica utilizada por los chilenos de 1810 derivaba de la tradición española, según la cual el poder tenía su origen en Dios, pasando de Él a través del pueblo, al soberano. Collier señala que a él le parece que el instigador más poderoso del movimiento fue el liberalismo, presente a través de las ideas de soberanía popular, la promoción de un conjunto de derechos, la idea de una asamblea que representara a toda la nación, y la necesidad de una Constitución.

Según Simon Collier el movimiento en demanda de una Junta fue, en realidad, algo más que una preocupación legalista por resolver problemas constitucionales, fue un movimiento en pro de un gobierno autónomo dentro del Imperio español. Más aún, plantea que la declaración de lealtad a Fernando VII anunciada por la Primera Junta de Gobierno, constituiría una especie de "máscara" para ocultar un sentimiento separatista, arraigado por lo menos en un núcleo reducido de quienes lideraron y fueron partícipes de los acontecimientos de 1810.

Los argumentos de este autor se basan en el análisis del *Catecismo Político Cristiano,* y en la identificación de dos grupos, uno de Santiago, y otro del área Concepción-Chillán, que incluso antes del movimiento juntista de 1810, habrían tenido declaraciones y conductas abiertamente rupturistas.



La necesidad de generar una institucionalidad que respaldara el accionar de los patriotas no ponía en tela de juicio necesariamente la organización anterior sino que explicitaría las relaciones que se estaban estableciendo en el nuevo contexto histórico. (Charton de Treville, "La Moneda hacia 1850", 1860; Colección Museo Naional de Bellas Artes, Santiago)

TALLER

Hernán Ramírez Necochea
Antecedentes Económicos de la Independencia de Chile.
(1959; 1967, edición revisada, corregida y aumentada)

A través del estudio de la crisis económica que afectó al país en las últimas décadas del período colonial, Hernán Ramírez Necochea reconoce la existencia de fuertes e insuperables contradicciones entre la estructura e intereses económicos de Chile, y la estructura e intereses económicos del imperio español. Señala que en los últimos años del período colonial, la sociedad chilena alcanza un grado de madurez, que se expresa en potencialidades económicas, sociales y políticas suficientes para seguir una evolución en un plano más alto, cuestión absolutamente antagónica con el carácter colonial de la sociedad. Estas contradicciones tienen su expresión más vigorosa en el plano de la estructura económica, y aunque también eran observables en el plano político-social, aquí se presentan más oscuras y difusas, e interferidas por ciertas concepciones y conductas políticas.

Las limitaciones de desarrollo que persistieron a pesar de las reformas borbónicas, atentaban contra los intereses económicos de los criollos, precipitando las decisiones que llevaron hacia la emancipación. ("Camino a Valparaíso", *Álbum del viaje por la República de Chile* de C. Gay, París, 1854)

Para nuestro país, su carácter de colonia llegó a ser absolutamente incompatible con sus intereses más esenciales, motivo por el cual el curso de su evolución lo encaminó decididamente hacia la emancipación. Planteada así la cuestión, se hace imposible aceptar el carácter prematuro, casual o improvisado de la independencia, pues el acontecer profundo de las cosas se movía en sentido contrario al sistema de dominación español.

En otro plano sin embargo, que el autor denomina condiciones subjetivas, las cosas se presentaban de manera distinta. Según el autor, el examen cuidadoso de las fuentes documentales de fines del período colonial, deja perfectamente en claro que en ese período la adhesión de los núcleos que dirigían la sociedad chilena a la causa de la monarquía era incuestionable; nadie, o solo un sector extremadamente reducido de individuos pensaba en desgajar a Chile del imperio hispano.

En consecuencia, en Chile no se daban las condiciones subjetivas que complementaran a las objetivas; la Independencia no podía avanzar, pues no había quiénes en un tiempo propicio, tuvieran la predisposición de arrancar del tronco metropolitano una colonia que ya estaba preparada para ser un Estado independiente.

Solo a partir de 1808, dos hechos empujaron a las clases dirigentes a actuar con decisión: el gobierno de García Carrasco y la invasión napoleónica a España. Entonces debieron enfrentar el control del gobierno del país, las relaciones con España, y sobre todo, el destino posterior de Chile.

Los argumentos con que los criollos encararon este proceso, se inspiraron en las normas de la legislación española, en la lealtad hacia la Metrópoli, en concepciones políticas de los ideólogos del siglo XVIII y en prácticas que se habían adoptado en España a raíz de la prisión del rey.

Alfredo Jocelyn-Holt Letelier
La Independencia de Chile. Tradición, Modernización y Mito (1992; 1999)

Al historiador Alfredo Jocelyn-Holt, le parece difícil sostener que durante el período 1810-1811 existiera un intento separatista con un programa revolucionario, incluso en círculos minoritarios. A su juicio, el problema medular que preocupó a la Junta no fue tanto introducir un cambio político global, y por ende producir la Independencia, como el justificar un fenómeno casual como era la autonomía alcanzada, tratando simultáneamente de preservarla y legitimarla.

La tónica general fue de prudencia, aunque en ningún caso esto significó un freno. La radicalidad del proceso, en realidad, residía en los hechos y en las nuevas condiciones que se iban produciendo fuera de Chile. Estas condiciones fueron impulsando el proceso hacia posiciones más extremas, sin que hubiera necesidad de un programa revolucionario previo, ni de un grupo suficientemente decidido para liderarlo. A juicio del autor, la actitud legalista y autonomista asumida por la Junta, fue más eficaz y decisiva que algunos brotes conspirativos minoritarios.

Para Jocelyn-Holt, lo medular del período fue justificar la autonomía circunstancial a la que se había llegado, y con ese objetivo se aceptó cualquier argumento que la legitimara, fueran estos emitidos por republicanos o por escolásticos.

En este proceso no son revolucionarios los sujetos políticos sino más bien el escenario, las circunstancias en que les toca actuar, y el lenguaje que a veces por conveniencia se adopta. Los criollos van tomando conciencia lentamente de la radicalidad de los acontecimientos, y reaccionan más que proponen. No existía aún un consenso ideológico alrededor del republicanismo, sin perjuicio de que se recurría a él cada vez con mayor frecuencia. Hay aquí más bien una estrategia a posteriori, justificativa de hechos previos. Conjuntamente, lo que tiene lugar aquí es la consolidación y justificación de una autonomía casual, sin visos de volver atrás, la cual además termina por perfilarse como más radical.

Cabildo abierto de 1810, que daría origen a la Primera Junta Nacional. (Diorama, Museo de Santiago Casa Colorada).