



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACION**

**Los Discursos Docentes Frente a la Enseñanza de
la Historia Reciente de Chile: Una Aproximación
Didáctica desde la Temporalidad Histórica y el
Tiempo Presente**

**Estudiantes: Alvarado Peterson, Voltaire Christian
Arenas Moya, Hernán Eduardo
Trivique Morales, Beatriz Margarita
Profesor Guía: Álvarez Bravo, David Gonzalo**

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

Santiago, 2010

AGRADECIMIENTOS

Agradecer en primer lugar a esta casa de Estudios, la gloriosa Universidad Academia de Humanismo Cristiano, por permitirnos desarrollar -en un espacio pequeño, pero con una inmensidad de realidades y visiones sobre el mundo- nuestras capacidades y destrezas. A la Escuela de Educación, especialmente a nuestra carrera, Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, por hacernos creer en nuestras habilidades, experiencias y conocimientos, y por abrir un lugar de debate que quizás en otras esferas no encontraríamos. Especiales agradecimientos a un buen número de profesores (pedagogos, historiadores y geógrafos) por la entrega de sus conocimientos y por su disposición para con nosotros. A nuestra Jefa de Carrera Beatriz Areyuna por la paciencia y sabios consejos.

En segundo lugar agradecer a las instituciones educativas que abrieron sus puertas para poder desarrollar esta gran experiencia de investigación; por permitirnos conocer la realidad de la educación en Chile, y por reafirmar nuestro compromiso con nuestra profesión (vilipendiada en los últimos tiempos), en la que creemos fervientemente y a la que nos dedicaremos incasable y comprometidamente. También destacar la disposición de los seis profesores "investigados"; agradecer su paciencia y compromiso con este trabajo, y por darnos a conocer sus reflexiones y cuestionamientos sobre la pedagogía y la historia. Al gran número de estudiantes que con mucho entusiasmo y ganas participaron de los focus group, instancia en la cual sus aportes fueron trascendentales para el desarrollo de este trabajo.

Finalmente agradecer a todas las personas que aportaron (desde las minucias hasta las grandes contribuciones) con esta investigación, que esperamos, sea un instrumento que no quede archivado en un estante, sino que permita a otros docentes, estudiantes o a quienes estén interesados, conocer la realidad de la práctica pedagógica sobre la historia y el tiempo reciente de nuestro país. Esperamos, de manera entusiasta y comprometida, que este documento sea un aporte a nuestra carrera y a nuestra profesión, y al desarrollo de visiones críticas sobre la educación y las prácticas docentes en las aulas chilenas.

DEDICATORIA

Voltaire Alvarado Peterson: Esta obra tiene el espíritu de un niño, sus risas y cantos; por eso es para (y por) mi amado Martín Alvarado Trivique, nada menos que todo un hombre.

Dedico este trabajo, también, a mi madre y a mi padre por su incondicional apoyo; a mis hermanas y hermanos, de diversas edades y profesiones, pero que son un bálsamo en el gran movimiento de la adultez; a mi abuela Fanny, que durante todos éstos años me energizó con sus violentas comidas y abundantes tazas de café, té y aguas variadas.

Un hombre siempre tiene tres maestros: Jorge Joo Nagata – Mario Alvarado González – Gonzalo Álvarez Bravo: gracias por su comprensión, apoyo y guías para la vida. A mis amigos y cómplices en ésta batalla: Jorge Hayden, Juan Carlos Díaz, Pamela Cabrera, Nicolás Passi, Daniel Flores, Alejandro Valiente, Lya Galecio, Sandra Araya, Claudio Muñoz y a toda la Orden Autónoma; y a todos los metaleros de Chile, en especial a los de Puente Alto: RIDE THE WINGS OF DEATH!

A mi querida abuela Ana Toledano, que durante estos años extrañé esas conversaciones de domingo por la tarde, con olor a cedrón y a vino blanco.

A todas y todos mis amigos y compañeros de Ripley Tobalaba, que pusieron el hombro junto a mí. La mejor universidad para la vida la tuve con Ustedes. La mejor universidad para la vida la tuve con Ustedes; a todas y todos mis amigas y amigos de la Academia de Humanismo Cristiano, de la UMCE y del ARCIS; y a mis queridos, muy queridos estudiantes de ese 3º C del LOAS, a los 9º del SGC y a las niñas y niños de la 286.

Y a este grupo tan brillante, Beatriz y Hernán: gracias por aguantarme.

Hernán Arenas Moya: Si hay personas a las que tengo que dedicar de manera especial este largo trabajo, esos son mis amados padres, Daniel y Cecilia, gracias por ser los mejores y por enseñarme a luchar por ser una mejor persona día a día. A mi hermano Daniel, por su amor y apoyo incondicional, y a Romina, que gracias a ellos tengo a mi máximo orgullo, mi hermosa y amada sobrina Martina. Agradecer a la mujer que me ha permitido ser (algo) sensible y que me ha apoyado en los momentos más complejos (entiéndase mal humor exacerbado), Javiera, te amo infinitamente. A mis abuelos por su sabiduría extrema y a mi gran y numerosa familia.

Todo buen hombre a la vez tiene grandes amigos, esos que están siempre cuando se necesitan: Susana (la mejor amiga que alguien puede tener), Pablo y Jorge (que pedazos de profes son), Jaime (gracias por el humor negro), Marcelo y Pato (mis hermanos de colegio), a mis compañeras de la UAHC: Carolina, Andrea, Pancha y Lucía; a mis primos, que mas que primos son grandes amigos: Diego y Rodrigo, los mejores!. Agradecer a Gonzalo Álvarez, por despertar mi vocación por esta hermosa carrera; a los profesores que dejaron algún legado en este

humilde sujeto, y al rock por mantenerme despierto (gracias Patton, Cobain, Hetfield, Grohl, Cornell y Henríquez).

Finalmente agradecer a las dos personas que me “adoptaron” en este largo y fructífero camino: a Beatriz por su amistad, apoyo, cariño y pasión por este trabajo (gracias madre adoptiva) y a Voltaire, por su irrestricta amistad y por su sinnúmero de anécdotas que me permiten reír constantemente (gracias padre adoptivo), GRACIAS POR SER UN GRUPO IMPECABLE.

Beatriz Trivique Morales: La realización de un proyecto no es posible sin el apoyo y el cariño de nuestros seres queridos, es por esto que quiero dedicarle este trabajo a la personita que con sus risas, sus correos y sus intervenciones le dio alegría al desarrollo de este proyecto, Martín Manuel Alvarado Trivique esto es por ti y para ti, todos los sacrificios y las rabias valieron la pena porque siempre estuviste apoyándome, acompañándome, TE AMO HIJO.

Matilde y Omar, gracias por creer en mi, por darme la oportunidad de desarrollarme en lo que me apasiona y amo, sin su apoyo no estaría finalizando la etapa mas feliz de mi vida, gracias por todo, son unos padres excelentes y los amo por eso. Cristian haz sido un pilar fundamental en mi vida, siempre creíste en mi y en mis capacidades y junto a Patricia, Nicolás y Matilde han estado siempre apoyándome, gracias familia Trivique-Gómez. Agradecer también a mis primas maravillosas que son mis hermanas mayores, especialmente a Mónica y Jimena, gracias por dejarme practicar con sus hijos, las amo.

Es imposible no dedicarle todo este proceso a las personas que ya no se encuentran conmigo pero que se que en algún lugar están orgullosos de mi: Mercedes Fernández, Ignacio Morales, Elba Cáceres, Manuel Trivique y Alicia Cáceres, los extraño y los amo de sobremanera.

Gracias Gonzalo Álvarez por despertar la vocación por la Historia y la Pedagogía en mis años de colegio y por guiarme en los años universitarios por este sendero de la Pedagogía, sin olvidar a todos los profesores que dejaron una huella a lo largo de mi formación, gracias por todo.

A mis grandes amigas de la vida, esas que siempre me han acompañado: Paula, Claudia, Carolina, Bárbara, Pilar y Grace, gracias por el apoyo y por creer en mí. Por ultimo agradecer a los amigos de Matte Pérez, esos que encontré a lo largo de estos 5 años en la UAHC: Francisca, Pablo, Lucia y Andrea, se les quiere.

Por ultimo agradecer a Hernán y Voltaire, fue una experiencia maravillosa, no seria lo mismo sin ustedes, nuestras divergencias dieron como resultado este trabajo del que no puedo estar más orgullosa, los quiero.

INDICE

I.	INTRODUCCIÓN	9
II.	PRESENTACIÓN DEL TEMA	12
III.	PROBLEMATIZACION.....	17
IV.	FORMULACION DE HIPOTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	24
V.	JUSTIFICACION DEL ESTUDIO	27
VI.	MARCO TEORICO	32
6.1.	Eje Historiográfico	35
6.1.1.	Discutiendo acerca de la Historia del Presente	37
6.1.2.	El origen del concepto de Historia del Tiempo Presente	38
6.1.3.	La relevancia del estudio de nuestra Historia Reciente.....	40
6.1.4.	Hacia el concepto de Historia Reciente de Chile	43
6.1.5.	Las duraciones del Tiempo Historico: Fernand Braudel.....	44
6.1.6.	Ideas Finales	46
6.2.	Eje Pedagógico	47
6.2.1.	Cristofol Trepata y las duraciones del Tiempo Historico	48
6.2.2.	El Tiempo Histórico desde la Didactica de la Historia y las Ciencias Sociales	50
6.2.3.	La importancia de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales frente al Tiempo Historico.....	52
6.2.4.	Consideraciones Finales	56
VII.	MARCO METODOLOGICO	57

7.1. Enfoque Metodológico	58
7.2. Tipo de Estudio	60
7.3. Definición de la muestra.....	61
7.4. Lugares de Investigación	62
7.5. Técnicas de recolección de información	63
7.6. Validación de la Información	72
VIII. FICHAS TECNICAS DE COLEGIOS INVESTIGADOS	73
8.1. Ficha Técnica Colegio A	74
8.2. Ficha Técnica Colegio B	75
8.3. Ficha Técnica Colegio C	76
IX. EXPOSICION DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACION	77
9.1. Categorías de Análisis.....	78
9.1.1. Los Expertos	78
9.1.2. Los Desesperanzados	79
9.1.3. Los Esperanzados	81
9.1.4. Cuadro Resumen Categorías de Análisis	83
X. RELATOS DE VIDA DE LOS DOCENTES	84
10.1. Relatos de Vida	85
10.1.1. Relato de Vida Ignacio.....	86
10.1.2. Relato de Vida Fernando.....	88
10.1.3. Relato de Vida Andrés.....	91
10.1.4. Relato de Vida Edgard.....	93
10.1.5. Relato de Vida Catherine.....	97
10.1.6. Relato de Vida Leyla.....	100

10.2. Cuadros Análisis Relatos de Vida.....	104
10.2.1. Cuadro de Análisis Ignacio.....	105
10.2.2. Cuadro de Análisis Fernando.....	107
10.2.3. Cuadro de Análisis Andrés.....	109
10.2.4. Cuadro de Análisis Edgard.....	111
10.2.5. Cuadro de Análisis Catherine.....	113
10.2.6. Cuadro de Análisis Leyla.....	116
10.3. Consideraciones frente a los Relatos.....	118
10.3.1. Aproximaciones Transversales.....	118
XI. ENTREVISTAS.....	121
11.1. Cuadros de registro de entrevistas.....	122
11.2. Análisis de los Resultados de las Entrevistas.....	208
XII. FOCUS GROUP.....	235
12.1. Cuadros de Análisis Focus Group.....	236
XIII. ANALISIS DE RESULTADOS.....	286
13.1. Los Profesores y el Tiempo Histórico.....	287
13.2. Los Profesores y la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile.....	289
13.3. Alumnos, Profesores y Materiales.....	291
13.4. Los Discursos Docentes sobre la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile en tres contextos escolares distintos.....	295
XIV. CONCLUSIONES FRENTE AL MARCO TEORICO.....	298
14.1. El Eje Pedagógico y las Respuestas Frente a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.....	299
14.2. El Eje Historiográfico, los Profesores y el Programa de Estudio.....	302
14.3. El Contexto de los Estudiantes de Segundo año Medio.....	305
XV. IDEAS FINALES, PROYECCIONES Y CONCLUSIONES.....	312

XVI.BIBLIOGRAFIA.....	320
XVII.ANEXOS.....	327

INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCION

Una de las primeras preguntas que nos hicimos al inicio de esta investigación guarda relación con el problema mismo de la enseñanza de la Historia Reciente de Chile. Si la discusión no estaba agotada a nivel político y social; o desde los mismos actores políticos y sociales, no tenía por qué haber terminado a nivel de su enseñanza en la escuela.

Tampoco tenía que ser homogénea en cuanto a los diversos espacios y contextos sociales, culturales, económicos de Chile. Si se tomaba sólo una de sus caras, se corría el peligro de construir un modelo idealizado, que podría caer en el abismo de la inoperancia y ser más un panegírico acomodado, que una investigación de perfil crítico y reflexivo. Santiago no es Chile y también era imperioso tener en cuenta otro espacio, más lejano, con otro contexto de estudiantes y docentes, por eso decidimos conocer otra realidad, como la de Quilpué.

La enseñanza, los docentes y el Tiempo Presente, éste último como propuesta desde la misma Ciencia Histórica, son temas que aún no se han considerado a partir de la visión de quienes practican su real dimensión y proyecciones. Las y los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se enfrentan a diario, en su práctica y ejercicio profesional, a la toma de decisiones frente a éstas temáticas; también deben enfrentar la aproximación conceptual y empírica de sus estudiantes y sus intereses. La motivación articula el aprendizaje y se transforma en parte clave de su significado en el tiempo.

Aquí, durante ésta investigación, se podrán apreciar experiencias docentes frente a la, aún contradictoria, Historia Reciente de Chile. Hay opiniones muy diversas, que indican el desgaste propio de un Marco Curricular Nacional que sostiene intereses políticos de la más diversa índole, que no permite reconstruir los procesos históricos desde una perspectiva más actual,

problemática y cercana a sus estudiantes. Aquí hablan quienes le dan movilidad a la Historia y las Ciencias Sociales, a los articuladores de su socialización y transmisión.

También encontramos una inmensa divergencia entre nuestros docentes participantes para ésta investigación, especialmente frente al uso didáctico de la temporalidad histórica. Nuestro planteamiento, algo romántico, desde la perspectiva de Braudel, indica una recuperación de una temporalidad que supere lo práctico y pragmático; de una temporalidad que permita conectar el pasado reciente con lo inmediato, para que no se olvide o se lo lleve el viento. Sin embargo, y es muy necesario indicarlo desde éste punto, nuestro trabajo no tuvo como eje y articulación durante su indagación, a la memoria histórica o a la Historia Oral. Decidimos proponer un enfoque propicio para escuchar a los y las docentes frente a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile, como ven sus contenidos desde lo curricular y sus dispositivos complementarios.

También escuchamos a las y los estudiantes, porque su rol es tremendo a la hora de desarrollar una enseñanza que sea constructiva frente al presente, porque ellas y ellos lo viven de manera permanente. Son actores vivos, que pueden vincular, desde su propia experiencia, el significado mismo de lo reciente, en sus propias vidas. Además, no es habitual que se les otorgue a ellas y a ellos, un espacio libre, que no responda a un molde intencionado para obtener una realidad acomodada y funcional para los objetivos de ésta investigación. Asumimos éste y otros riesgos.

PRESENTACIÓN DEL TEMA

II. PRESENTACION DEL TEMA

“Los Discursos de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales y la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile a partir del Tiempo Histórico”

En distintas conversaciones con docentes en ejercicio, hemos evidenciado el problema que se produce al abordar los contenidos de la Historia Reciente de Chile¹, ya que, como según lo plantea Mario Carretero “(...) *hay en ellos preocupación por lograr una enseñanza que no sea intrusiva, invasiva u opresiva.*”². Esto supone un problema que puede evidenciarse en las prácticas docentes, como por ejemplo el desconocimiento frente al manejo de las distintas duraciones del Tiempo Histórico y las posibilidades didácticas que ofrecen éstas para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (corta, mediana y larga duraciones, según la propuesta de Fernand Braudel).

Sosteniendo la posibilidad procedimental que ya mencionamos, es que encontramos algunas luces en las propuestas de Cristòfol Trepàt, para quién existiría “(...) *más de una dimensión temporal en la historia (...)*”³ que les permitirá a los docentes poder enseñar mejor los procesos históricos y dejar de lado la enseñanza de una historia lineal, positivista y fáctica, que impide que se desarrollen interrelaciones temporales y proyecciones del pasado interpretable al presente en tránsito, impidiendo el enlace y diálogo entre los acontecimientos actuales y las coyunturas del pasado reciente de Chile.

Desde la Historia como disciplina científica, se ha intentado generar algunas respuestas, principalmente en la obra de Julio Aróstegui, autor que hace aproximaciones a la Historia del Tiempo Presente como un campo disciplinario

¹ Principalmente en discusiones con los docentes de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Gonzalo Álvarez y Beatriz Areyuna, producto de la búsqueda del tema y problema a investigar,

² Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María Fernanda, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2006, p. 272.

³ Trepàt, Cristòfol; Comes, Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, Ed. Graó, 2002, p. 36.

independiente y provisto de proyecciones propias. En el campo de la Pedagogía también se han producido discusiones y reflexiones, como las que han sostenido Joan Pagès y Cristòfol Trepal, en especial, sobre la importancia de problematizar y motivar a los estudiantes en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, a través de las distintas duraciones del tiempo histórico, aunque ambas desde la experiencia del caso español. Pero en Chile, al menos en el campo educacional, este problema aún no tiene grandes aportes teóricos, más allá de las lecturas críticas que se hacen sobre los Programas de Estudio para la Enseñanza Media y los textos escolares que licita el Ministerio de Educación⁴. Asimismo, las discusiones que se están desarrollando, en este ámbito desde el mundo universitario y las carreras de pedagogía, apuntan a la memoria como puente entre el pasado y el presente.

Por otro lado, desde nuestra experiencia en las prácticas progresivas, nos hemos percatado de que no existe una apuesta curricular para incorporar las distintas duraciones del Tiempo Histórico en el desarrollo de la Historia Reciente de Chile, ya que “(...) *el tiempo histórico no tiene la relevancia apropiada dentro del principal material de estudio que es texto escolar (...)*”⁵, ni siquiera desde la memoria, lo que ha inhibido las elaboraciones didácticas de docentes expertos o novatos. Empero, nuestro interés se enfoca en los contenidos que deben ser desarrollados por los docentes y sus apuestas didácticas; dejando afuera, en

⁴ La mayoría de los trabajos que se han desarrollado respecto de las temáticas que se proponen a partir de esta investigación, a nivel nacional, están arraigados en el desarrollo de Tesis de pregrado, para la obtención del título profesional de Profesor de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, como el trabajo de Nataly Pérez y Verónica Salgado: *Banalizados, jibarizados y cercenados: una aproximación a los conceptos de espacio geográfico y tiempo histórico en los libros de textos*, tesis para optar al título profesional de Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Profesor guía: Marcelo Garrido, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 2008, 520 p.; y Carolina Carrasco y Paulina Escobar: *El razonamiento pedagógico presente en la transversalización de formación en derechos humanos. Un estudio docente enmarcado en la sub unidad de Régimen Militar y Transición a la Democracia*, tesis para optar al título profesional de Profesor de Historia y Ciencias Sociales. Profesor guía: Luis Osandón, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 2008, 309 p.

⁵ Entrevista a Profesora C. Valenzuela Marchant, noviembre de 2009 (Sólo se incluyen apellidos a solicitud de la entrevistada).

esta oportunidad, el concepto de la memoria y todas las perspectivas que ello encierra.

Por este motivo es que el tema que abarca el presente estudio se refiere a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile desde la perspectiva que ofrecen las distintas duraciones del Tiempo Histórico, ya que, tal como lo plantea Carretero, creemos que *“(...) no solo la historia sirve para explicar el presente , sino que el presente puede ser explicado históricamente (...) desde esta perspectiva es una dialéctica pasado/presente, en la que lo contemporáneo adquiere un sentido mucho más complejo que la noción clásica determinada por factores cronológicos convencionales.”*⁶

A partir de *“El rescate de la historia del tiempo presente, que hizo irrupción en la Europa de los años ochenta, se está validando lentamente en Chile. La demanda por historia, llena las aulas de las universidades chilenas y viene a demostrar cuan necesaria es aún la historia para comprender nuestro presente”*⁷; desde esta perspectiva, la importancia de la Historia Reciente de Chile así como la implementación de las distintas duraciones del Tiempo Histórico, influyen en el cómo son abordados en las aulas aquellos contenidos que pretenden desarrollar el siglo XX chileno, considerando la importancia que tienen para las nuevas generaciones los acontecimientos, coyunturas y estructuras histórico - temporales que han permanecido o transformado en estos espacios.

Esta necesidad de reflexionar y debatir acerca de la Historia Reciente de Chile se aprecia en los debates que se desarrollan en la prensa, en los medios audiovisuales y virtuales de comunicación y en compilados como el “Manifiesto de Historiadores”. Aquí convergen y adhieren historiadores que se han hecho

⁶ Carretero, Mario, *op. cit.*, nota 2, p. 326.

⁷ Moyano, Cristina, *Historia del tiempo presente: Tiempo histórico, memoria y política como desafíos disciplinarios*. En: **Historiadores chilenos frente al bicentenario**, Comisión Bicentenario, Presidencia de la República de Chile. Santiago, 2009, pp. 324.

cargo de las temáticas y problemas de enfoque del Chile Reciente, desde un enfoque más crítico y analítico, escapando del pesado velo que propone el proselitismo partidista y sectorial. En este documento se rescata la proyección temporal y la importancia del presente valorando que “la historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de realidad futura”⁸. Desde luego que, bajo esta premisa, se reconoce una responsabilidad epistemológica frente a lo reciente, como articulador de los prejuicios y expectativas que tienen su asiento en la sociedad relato mismo. Además, esto influye directamente al ámbito educativo - curricular, puesto que refleja claramente el consenso de un sector importante de la comunidad de historiadores que influencia la construcción y diseño de los dispositivos curriculares, como planes, programas, textos para el estudiante.

En base a estas motivaciones e inquietudes, es que nuestro planteamiento pretende abordar el siguiente problema:

“¿Cómo enseñan la Historia Reciente de Chile, desde las distintas duraciones del Tiempo Histórico (temporalidades larga, mediana y corta), contenida en el contexto del curriculum de Segundo año de Enseñanza Media los profesores de tres establecimientos educacionales diferentes?”

⁸ Grez, Sergio; Salazar, Gabriel (compiladores), *Manifiesto de Historiadores*, Santiago, LOM Ediciones, 1999, p. 19.

PROBLEMATIZACIÓN

III. PROBLEMATIZACIÓN

Nota Introductoria

El presente acápite realizará una revisión del estado actual del problema a investigar, los puntos que se revisarán tienen relación con la enseñanza del Tiempo Presente a través de las duraciones del Tiempo Histórico y el rol que cumple el docente dentro de este contexto de la enseñanza.

Diagnostico preliminar del problema

La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales encierra, dentro de sus diversas aristas y posibilidades, un problema que se destaca por la importancia que tiene frente a los contenidos que se trabajan en el aula de Enseñanza Media: La Historia Reciente de Chile. Principalmente el cómo los profesores trabajarían aquellas materias que tratan los procesos históricos del siglo XX chileno, contenido en el Programa de Estudio de Segundo Año de Enseñanza Media.

La inquietud que moviliza esta investigación dice relación con las siguientes interrogantes: ¿Cómo los docentes de Historia y Ciencias Sociales abordarían esta temática desde las duraciones del tiempo histórico (temporalidades larga, mediana y corta)? Y ¿Cuáles serían los recursos materiales (textos, guías para el docente, fuentes, imágenes y otros) y didácticos (planificaciones) que implementarían para ello?

Por ello es que el objeto de estudio que se propone desde esta investigación encuentra una consonancia con lo planteado por Mario Carretero frente a la labor de los profesores en el aula: *“Es imposible avanzar en la enseñanza de la historia si no se analiza la práctica de los docentes, y resulta imposible analizar dicha práctica si no se toman en consideración la estructura y*

*el funcionamiento de la narrativa histórica*⁹. Los profesores de Historia y Ciencias Sociales son el objeto al que se remite este trabajo, debido a que ellos son los que implementan los discursos históricos presentes en la Historiografía, los textos escolares, las guías de apoyo, el programa de estudio de Segundo Medio dedicado a la historia nacional.

Es interesante que pretendan desarrollar en los alumnos la comprensión de “... que la realidad actual tiene sus propios antecedentes en procesos históricos, reforzando una aproximación a la historia como explicación del presente”.¹⁰ Pero a pesar de esto observamos que este programa está pensado desde la funcionalidad cronológica, es decir desde el pasado hasta el presente nacional. La organización de este es funcional a la cronología como lo advertimos en las líneas anteriores, el programa “(...) *fomenta de modo permanente el desarrollo de distintos tipos de habilidades (...)*¹¹” en los alumnos, pero son los profesores los que contienen el saber disciplinar y didáctico dentro del aula, sin desmedro de que las y los estudiantes tengan sus propias apreciaciones y conocimientos, pero es a ellos a quien les cabe el deber de mediar entre los contenidos curriculares y los saberes de los estudiantes. Por esto es que la cita de Carretero, más arriba, es muy pertinente para ilustrar los alcances del problema de esta investigación; y es el mismo autor el que releva la trascendencia que tiene la enseñanza de la Historia dentro de las necesidades del mundo actual: “*Por lo tanto, la enseñanza de la historia ha sido un tema de gran importancia para todas las sociedades modernas (...)*¹².”

En este sentido, la temporalidad histórica adquiere relevancia en los aspectos sociales y pedagógicos, los que engloban el proceder de los individuos en el mundo, “(...) *el tiempo histórico, ilustra y torna comprensibles los cambios generados en el interior de cada sociedad. La enseñanza de la historia ha de*

⁹ Carretero, Mario; Voss, James, *Aprender y Pensar la Historia*, Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 2004, p. 101.

¹⁰ Carretero, Mario, *op. cit.*, nota 2, p. 334.

¹¹ Carretero, Mario, *loc. cit.*

¹² Carretero, Mario; Voss, James, *op. cit.*, nota 7, p. 155.

*explicar, en primer lugar, la relación de las sociedades con su duración temporal, es decir, con el proceso de transformación social en la multiplicidad de sus aspectos*¹³

Desde esta misma perspectiva, Carretero enuncia la importancia del aula como instancia fundamental para la enseñanza de la Historia a partir de las posibilidades de comprensión y proyección del Tiempo Presente: *“Una de las formas disciplinares en que se encarna esta función es la enseñanza de contenidos vinculados a la historia reciente, espacio de transmisión de un pasado que aun tiene consecuencias directas sobre el presente (...)”*¹⁴. Aquí es donde cobran importancia las anteriores prácticas ofrecidas en el contexto de la línea de formación pedagógica de nuestra carrera, ya que nos entrega una visión panorámica bastante amplia respecto del horizonte de la escuela y los ejercicios docentes en Historia y Ciencias Sociales. Estas, las que han sido muy diversas, lo que nos ha brindado la posibilidad de conocer distintos entornos socioeconómicos y culturales en los que están insertos los colegios, escuelas y liceos¹⁵.

Este panorama preliminar, entre otras cosas, ha evidenciado un vacío en la forma en la que los docentes se posicionan frente a la Historia Reciente de Chile y cómo la abordan desde el tiempo histórico, no sólo en el enfoque que se le otorga a dichos contenidos, sino que también desde los materiales en los que se apoyan para desarrollar sus clases y materiales de estudio. Un ejemplo de ello, remitiéndonos a la experiencia ya mencionada, es lo que sucede con los términos de periodos históricos, los que se dan por concluidos a partir del cambio de fecha cronológica, sin tomar en cuenta elementos de continuidad y cambio o procesos de larga o mediana duración. Sin duda que esto influye en

¹³ Pagès, Joan; Benejam, Pilar, *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona, Ed. Horsori, 1998, p. 191.

¹⁴ Carretero, Mario; Borelli, Marcelo, *¿Cómo Enseñar Historia Reciente en la Escuela?*, **Cultura y Educación**, Madrid, núm. 2, junio de 2008, pp. 129 – 256.

¹⁵ Escuelas de comunas como La Granja, La Pintana, Puente Alto, Santiago, Ñuñoa, Providencia, Macul, Peñalolén y Vitacura.

una enseñanza conceptual memorística, la que se superpone a una posibilidad de comprensión más compleja y problematizadora del presente. Joan Pagès se aproxima hacia este problema al mencionar que: “(...) *la enseñanza de la historia supone implicarles en la aventura del saber y del saber hacer propio del trabajo historiográfico, y, en esa aventura, la construcción de la temporalidad es fundamental*”.¹⁶ Pagès reafirma la idea de una enseñanza de la Historia que involucre plenamente los elementos del tiempo histórico dentro de los recursos pedagógicos y procedimentales dentro del aula.

En el caso chileno, salvo los trabajos mencionados en notas anteriores¹⁷, el problema que se pretende abordar en la presente investigación no ha sido trabajado de manera masiva, dentro de la literatura pedagógica. De hecho, las únicas aportaciones que se han encontrado como referencia para este trabajo provienen de España, con los textos ya mencionados de Pagès y Mario Carretero. Desde Argentina, con los aportes los de Alicia Graciela Funes y María Paula González¹⁸.

La necesidad de comenzar a construir conocimientos a partir de todo lo mencionado, evidencia una relación con la Historia del tiempo presente y en particular con su enseñanza, recogiendo las experiencias obtenidas en el proceso de las prácticas progresivas. Esto debe ser asumido como una responsabilidad frente a la comunidad docente e historiográfica nacional.

Por otro lado, el problema de los contenidos del Tiempo Presente, radica en que han sido trabajados por la ciencia histórica sólo recientemente. Julio Aróstegui plantea que “*La historia del tiempo presente (...) es una invención francesa que tiene sus precedentes en el tiempo inmediato a la posguerra desde*

¹⁶ Pagès, Joan; Benejam, Pilar, *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona, Ed. Horsori, 1998, p. 192, nota 2.

¹⁷ Ver nota 4.

¹⁸ Funes, Alicia Graciela, *Enseñando historia del presente: los discursos de la guerra en el “aula”, La enseñanza de la historia reciente/presente*

1945”¹⁹. Quizá por la novedad a la que se refiere Aróstegui es a la que François Bédarida menciona. A su vez, la Historia Reciente, se presenta como un “(...) terreno movedizo, con periodizaciones más o menos elásticas (...)”²⁰. Ambos elementos tienen relevancia por sí solos, pero también se destacan por la novedad que representa el abordar este tema y problematizarlo hacia la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, desde la experiencia de las aulas chilenas. El mismo Aróstegui se refiere a la necesidad de “(...) profundizarse en un conocimiento más completo del tiempo histórico que nos ha tocado vivir”²¹.

Frente a la problemática del Tiempo Histórico y las duraciones que ofrece para su análisis aún es necesario referirse al historiador de la Escuela de los *Annales* francesa, Fernand Braudel, quien ha sido llevado al terreno de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales por Cristòfol Trepàt, quien plantea, que Braudel rompe con la larga tradición de Historia positivista y cronológica, heredada desde su auge en el siglo XIX. Ambos autores consignan que el gran legado del discurso positivista, sería que “(...) la simple sucesión era ya la explicación de la historia (...)”²². Bajo este posicionamiento no se considera la historia como un proceso problemático, sino que es una relación temporal cronológica, que solo avanza sin considerar la influencia de lo que sucedió anteriormente. El planteamiento desde una historia positivista tiene como articulador al progreso, obviando las continuidades y problemáticas de larga duración que yacen a los procesos sociales. Esta crítica es, posiblemente, la que inspira la respuesta a los aportes posteriores.

¹⁹ Aróstegui, Julio, *Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea*, **Cuadernos de Historia Contemporánea**, Madrid, núm. 20, 1998, pp. 15 – 18. Agradecemos al Profesor Claudio Pérez por el acceso a dicho documento.

²⁰ Bédarida, François, *Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente*, **Cuadernos de Historia Contemporánea**, Madrid, núm. 20, 1998, pp. 19 – 27. Agradecemos al Profesor Claudio Pérez por el acceso a dicho documento.

²¹ Aróstegui, Julio; Saborido, Jorge, *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado*. Buenos Aires, Ed. EUDEBA, 2005, p. 9.

²² Trepàt, Cristòfol; Comes, Pilar, *Ibíd.*, p. 36.

El mismo Trepát destaca también la trascendencia del aporte de Braudel, principalmente respecto de aquellas categorías que se refieren a las duraciones larga, mediana y corta, los que deberán llevarse al aula para analizar a los profesores frente a los contenidos de la Historia Reciente de Chile.

Para tratar de responder este problema nos enfocaremos en tres establecimientos, uno de la comuna de Quilpué, otro de Santiago y un último de la comuna de Vitacura. El primero de ellos es de financiamiento compartido, pero con estudiantes que provienen de familias en riesgo social o han sido “desechados” por establecimientos más rigurosos y estrictos, con un sistema normativo más autoritario. El segundo es particular subvencionado, perteneciente a la comuna de Santiago, al que llegan estudiantes de distintos lugares y realidades de la capital. Y un tercero, de carácter privado, en el que se educa gran parte de la elite progresista católica de Chile. La intención de este ejercicio de observación y recopilación de antecedentes es el de pretender ingresar a la discusión del problema; a partir de indagar en el cómo se desarrollan los contenidos de la Historia Reciente de Chile en contextos distintos y en distintas realidades locales.

FORMULACIÓN DE HIPOTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. FORMULACIÓN DE HIPOTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

“Existe un desconocimiento por parte de los docentes sobre el uso de las distintas duraciones del Tiempo Histórico en la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile que se reflejaría en las herramientas didácticas implementadas por estos docentes en escuelas de Santiago y Quilpué”.

En relación a nuestro problema planteado suponemos que el Tiempo Histórico dentro de la enseñanza de la Historia Reciente de Chile no tiene una aplicación en aula de manera concreta, practicando así la enseñanza de una historia positivista, lineal, cronológica carente de sentido y, también de significado educativo que sea constructivista, donde el proceso no es el protagonista de la Historia ni el docente facilitador del conocimiento. En este sentido vemos que el rol del estudiante es invisibilizado por la figura monolítica del docente como propietario exclusivo del conocimiento, coartando la posibilidad de que los estudiantes se empoderen en su papel de sujeto histórico, cargado también de experiencias y vivencias.

Esta tentativa apunta al desarrollo de la investigación, a su campo de estudio y a las conclusiones a las que fuera posible llegar desde el problema planteado, intentando dar respuesta a cuestionamientos actuales, frente a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile y la aplicación de las distintas duraciones del Tiempo Histórico posibles de ser abordados.

Es en base a esto que el **Objetivo General** que se pretende desarrollar en esta investigación es:

Identificar cómo enseñan la Historia Reciente de Chile desde las distintas duraciones del Tiempo Histórico los profesores de Segundo Año Medio de tres establecimientos educacionales diferentes.

Por lo tanto, los **Objetivos Específicos** son:

- **Identificar las definiciones de los profesores frente al Tiempo Histórico y a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile.**
- **Identificar los recursos didácticos y materiales que ocupan los profesores para abordar el programa de Segundo año de Enseñanza Media.**
- **Contrastar las formas de enseñanza de la Historia Reciente de Chile entre docentes de Vitacura, Santiago y Quilpué.**

Frente a esto se desprenden las siguientes preguntas orientadoras de esta investigación:

- ¿Cuáles son las definiciones del Tiempo Histórico e Historia Reciente de Chile para los docentes?
- ¿De qué forma es abordada la enseñanza de la Historia Reciente de Chile por docentes, en un establecimiento particular en Vitacura, otro de financiamiento compartido en Santiago y otro particular subvencionado en Quilpué?
- ¿Cuales son las diferencias en la enseñanza del tiempo presente entre los colegios a observar?
- ¿Cuáles son las herramientas didácticas (recursos materiales, audiovisuales, actividades y planificaciones) que utilizan los profesores de segundo medio frente a los contenidos mencionados?

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

V. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Lo que se pretende con nuestra investigación es que, a partir de los contextos específicos de escuelas de Vitacura, Santiago y Quilpué, sea posible identificar cuáles son las concepciones del Tiempo Histórico y la enseñanza del Tiempo Presente en el aula; para ello, nuestro objeto de estudio se centrará en la figura del docente, partiendo de la premisa que es un mediador entre el conocimiento y el estudiante. Del mismo modo a través de la observación de la práctica docente, reconoceremos la existencia de falencias en lo disciplinar, que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta claro que una parte importante de este proceso se haya enfocado en una historia factual-positivista que no logra problematizar desde la temporalidad histórica.

Esta conducta didáctica, si se nos permite, pareciera ser propia para una docencia que no dialoga con la disciplina historiográfica y en la que no existe encuentro alguno con el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. El tiempo histórico, a nuestro juicio, y a pesar de su larga pero tardía vigencia, es una herramienta clave en el desarrollo de una conciencia que cuestione el mundo actual y evite la impavidez que inunda nuestra sociedad y los circuitos docentes.

Frente a esta situación, y producto de la extensión de los contenidos a trabajar, es que los docentes manifiestan sus aprehensiones, principalmente porque no logran abordar totalmente la cobertura curricular, en los tiempos estipulados por el Programa de Estudios que propone el MINEDUC. Lo recién señalado no está exento de discusiones y cuestionamientos, ya que este trabajo se desarrolla en pleno proceso de implementación de los Ajustes Curriculares en los contenidos del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en los que involucra una división de contenidos que destaca la importancia del siglo XX chileno. La pretensión del ajuste, en este sentido esta a puntado a relevar la Historia Reciente de Chile como configurador de la sociedad actual y por ser lo

mas significativo para los estudiantes. Desde esta perspectiva, el sello de los actuales Ajustes no apuntan a un Chile “de mentalidad insular” sino que a un país conectado a las dinámicas de la globalización y participe activo del concierto internacional.

La importancia de esta investigación se basa en el interés por examinar la realidad en el aula, analizarla y ser capaces de crear una propuesta que dé algunas respuestas a esta problemática. Además, conocer realidades distintas frente a un mismo problema pretende otorgar una visión amplia, que enfocada en la enseñanza, establezca nuevos elementos al problema de la enseñanza de la Historia Reciente de Chile, como un tema aún en desarrollo, por lo que, sobre el cual aún no se encuentran conclusiones exclusivas frente a él.

Por otro lado, el problema de desarrollar procesos de enseñanza – aprendizaje que sean coherentes o adyacentes al Tiempo Histórico es, también, una de las discusiones inconclusas dentro de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Esta situación ha sido abordada por Pagès y Santisteban; especialmente si se consideran las situaciones expuestas en el diagnóstico:

“El tiempo histórico enseñado se identifica fundamentalmente con la cronología y la periodización. En general, es un contenido considerado procedimental, que se enseña y aprende antes de los hechos, problemas, situaciones o conflictos objeto de estudio y no en su enseñanza.”²³

Esta situación ha sido tradicional en el curriculum nacional, que no propone el desarrollo didáctico del Tiempo Histórico a través del programa, sino que lo incluye como un contenido inicial, entre otros aspectos, del quehacer del historiador. Quizá lo más curioso de esta situación se encuentre en que el

²³ Pagès, Joan & Santisteban, Antoni: La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: García, María Teresa (coord.): **Un curriculum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué**. Barcelona, España, Díada Editorial, 1999, p. 188. Obtenido en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=477> (enero de 2010).

curriculum, al hacer silencio, le entrega al docente y sus saberes, la responsabilidad de desarrollar el trabajo crítico y problematizador que ofrecen (o pretenden ofrecer) los textos de estudio.

Sin duda alguna que el desafío que se propone en el problema no es menor en cuanto al desarrollo de un campo disciplinar, como lo es la enseñanza de la Historia Reciente de Chile, tomando los aportes de la Historia del Tiempo Presente. Pero se hace imperioso en cuanto a las transformaciones de los discursos historiográficos, que invocan a incluir estas temáticas en su desarrollo científico. No se debe olvidar jamás que los aportes de la historiografía, como ciencia histórica, tarde o temprano se transforman en contenidos curriculares o fuentes en los textos escolares.

La enseñanza, además, encierra una permanente actualización, que puede ser entendida desde la utilización de los Mapas de Progreso como herramienta al servicio de la constante dinamización del curriculum y los programas de estudio, ya que la sociedad, que tiene una carga importante de conocimiento (hogar, escuela, región, país) es muy dinámico y eso es lo que obliga a la educación, especialmente a esta como institución a una actualización constante. Este instrumento curricular pretende orientar a los docentes en las competencias propias que se esperan desarrollar para cada grado de la educación media; especialmente si los Mapas de Progreso comienzan a ser solicitados en las planificaciones tipo del MINEDUC. Todas estas variables son parte del proceso ya mencionado, porque el conocimiento en la sociedad globalizada es acelerado, por lo tanto dinámico.

Posiblemente lo que se presenta en los párrafos anteriores está articulado por el conflicto político del que es parte el Marco Curricular como un discurso lleno de consensos entre lo que tienen el poder y los aspiran a tenerlo. En este sentido dicho conflicto se ve reflejado en el aula y en el propio discurso de los docentes, lo que de una u otra manera condiciona las decisiones curriculares a

la hora de abordar la historia reciente de Chile, esto debido a las visiones personales y/o institucionales imperantes.

El docente además es un actor social que observa y participa de las dinámicas sociales y económicas entre otras, pero que debe cercenar su juicio en el aula debido a las limitaciones de la programación del curriculum y su cobertura, lo que empuja al docente a tomar una decisión acerca de pasar todos los contenidos de una manera ligera y factual o seleccionar temáticas para poder problematizar sobre ellas. No solo el Marco Curricular encierra un conflicto, sino que también el docente se encuentra preso por una estructura programática que se transforma en su adversario en el aula; esto también debe ser entendido desde el enfrentamiento y el consenso propio de las coaliciones políticas de mayor importancia en el contexto nacional, porque el curriculum es una síntesis de la sociedad en que vivimos.

Por ello es que los resultados de esta investigación pretenden formar parte de un conjunto de propuestas que apunten a incorporar a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ya sea desde sus alcances teóricos o desde la recolección de información producto del trabajo de campo requerido para y por el problema desarrollado.

Esperamos que esta investigación logre desarrollar y proponer para la comunidad educativa, elementos novedosos, que sean factibles en cuanto a su apertura al diálogo y discusión, desde todos los ámbitos disciplinarios que rodean a la formación inicial y continua de docentes.

MARCO TEÓRICO

-Eje Historiográfico

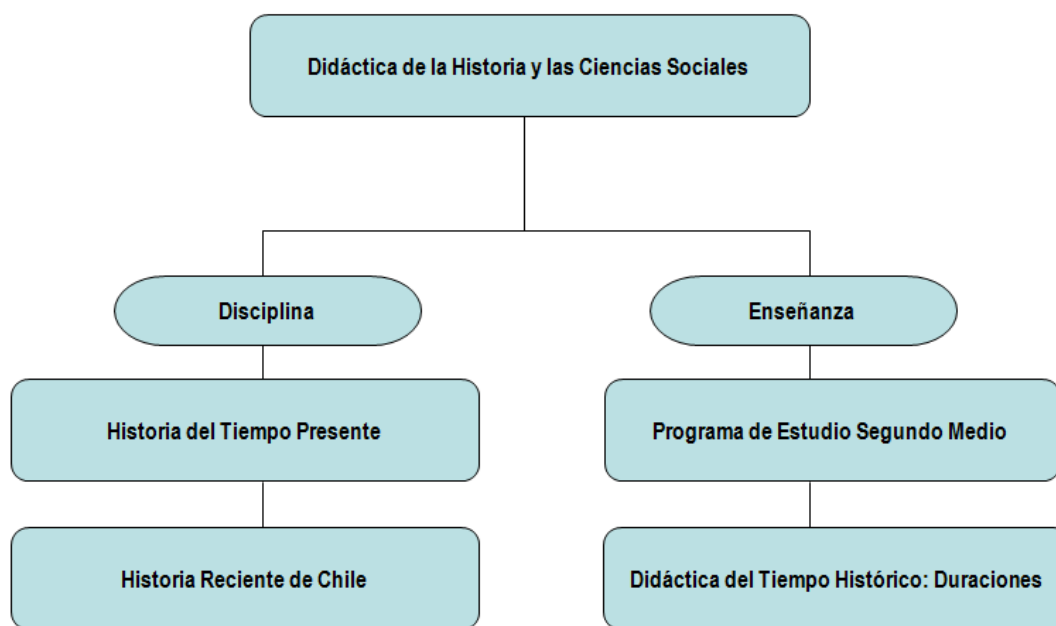
-Eje Pedagógico

VI. MARCO TEÓRICO

Palabras preliminares

El presente Marco Teórico que se incluye dentro de esta investigación tiene como función dar cuenta de la selección que se ha realizado para desarrollar el problema que hemos propuesto para abordar este problema. En el esquema que se adjunta a continuación se propone la vertebración del problema y los aportes teóricos de los autores que se han convocado para este trabajo.

Esquema 1: Ejes y relaciones dentro del Marco Teórico (elaboración propia)



Hemos tratado de incluir, durante el desarrollo de este apartado a la enseñanza de la Historia Reciente como principal necesidad del problema, incluso invocando su relevancia en aspectos que le competen a la disciplina historiográfica propiamente tal. Sostenemos que cada una de las temáticas que encierran este Marco Teórico son parte de la enseñanza y son indivisibles como campos disciplinarios, las que pueden permanecer como construcciones

cerradas dentro de campos disciplinarios distintos, pero que, al mismo tiempo son tributarias para dialogar entre sí, como sería la apertura hacia la Didáctica, campo que trasciende los fines de esta investigación.

Siguiendo la estructura del esquema 1, sostenemos la importancia capital de la Historia del Tiempo Presente para la producción historiográfica que se realizaría dentro del Programa de Estudios para Segundo Año de Enseñanza Media.

En función de estos dos dispositivos articuladores, se busca generar tres instancias de discusión:

a) Historia Reciente de Chile, como reconceptualización desde nuestra percepción;

b) Las duraciones del Tiempo Histórico, como dispositivo de enseñanza dentro de la Historia y las Ciencias Sociales.

c) La Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales como espacio de discusión en la implementación de los tópicos ya mencionados.

Por ello es que el esquema 1 se presenta como ordenador de los temas a trabajar de acuerdo a una jerarquía; pero este orden se supedita a la necesidad de articular la discusión teórica desde un criterio disciplinar, desde dos ejes:

6.1.-Eje Historiográfico

6.2.-Eje Pedagógico.

Ambos pretenden dar cuenta de los elementos más relevantes dentro de los requerimientos que exige nuestro problema a investigar.

Sin duda que esta apuesta de alguna manera, innovadora, encierra el desafío de la interdisciplinariedad que se produce dentro del diálogo entre los

campos teóricos que aquí se proponen, buscando siempre ser un aporte para el desarrollo de la Historia del Tiempo Presente dentro de la enseñanza en el aula de la Historia y las Ciencias Sociales del Chile Reciente.

6.1.- Eje Historiográfico

A pesar de que en el país la discusión acerca de la Historia Reciente de Chile es “algo novedoso”, el desarrollo de literatura respecto del tema a nivel internacional no ha sido menor, especialmente si consideramos los aportes provenientes de Europa. Frente al Tiempo Presente, destacan principalmente los continuadores de la Escuela de los *Annales*, entre ellos François Bédarida y Jacques Le Goff, y el historiador crítico inglés Eric Hobsbawm. No obstante esto, quien más ha desarrollado el tema dentro del circuito hispano parlante, ha sido Julio Aróstegui. Nos parece valioso incorporar a esta discusión por sus aportes relevantes al estudio de las distintas duraciones del Tiempo Histórico, a Fernand Braudel.

Por otra parte, se incluirá a la discusión el historiador chileno Igor Goicovic, quien compartió de manera personal alcances frente a la temática desarrollada señalando también apreciaciones acerca del estado actual de las investigaciones y desarrollo de la Historia del Tiempo Presente en Chile, aportando algunos aspectos de su posicionamiento frente al tema de la construcción y el desarrollo conceptual de la misma.

Por ello es que consideramos asumir un posicionamiento crítico en cuanto a la selección de ideas, reflexiones y conceptos que proponemos para dinamizar la discusión en este apartado de la presente investigación. Esto, principalmente, a partir de la premisa de que el Tiempo Presente en la Historia aún es un concepto en “desarrollo”, debido a que, como se ha dicho, la discusión en la que se ha enmarcado no está concluida y ha sido llevada, principalmente, por

historiadores del ala más crítica dentro de la comunidad de historiadores chilenos.

Un ejemplo de los alcances de este proceso de construcción teórica es lo que se ha propuesto Cristina Moyano. Con motivo del “Bicentenario de Chile”, algunos historiadores nacionales, de distintas corrientes historiográficas, desarrollaron monografías respecto de los temas que consideraron relevantes para la discusión propuesta. La historiadora mencionada expone el tema de la Historia del Tiempo Presente desde una perspectiva política y social, haciéndose cargo del espacio temporal comprendido entre la década del '60, hasta la actualidad, principalmente para desarrollar lo que llama “*La fractura social instalada con la dictadura (...)*”²⁴, para lo que es necesario e imperioso “(...) *Indagar en esta agua turbulentas del presente, problematizar éstos y muchos procesos actuales (...)*”²⁵. Aquellos procesos a los que se refiere Moyano son los que persisten hoy en día, pero que tienen su origen o inflexión en décadas anteriores, como la instauración del modelo económico neoliberal o la desposesión del Estado en función de los actores privados.

Además, este tema ha sido motivo de seminarios, congresos y líneas de formación para historiadores y profesores de Historia y Ciencias Sociales, además de programas de postítulo y diplomados en Universidades privadas y públicas de Chile.

Por ello es que no podemos dejar de hacernos cargo de esta discusión e insertarla dentro de los requerimientos que exige el desarrollo del problema de investigación que convoca a este trabajo, siempre considerando la importancia que se le busca entregar a estos aportes no sólo dentro del desarrollo de la literatura historiográfica, sino que, principalmente, apuntando a las necesidades que tiene la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales frente al Tiempo Presente y las duraciones del Tiempo Histórico presentes en ella.

²⁴ Moyano, Cristina, *op. cit.*, nota 7, p. 323.

²⁵ Moyano, Cristina., *op. cit.*, nota 7, p. 324.

6.1.1.- Discutiendo acerca de la Historia del Presente

El historiador francés François Bédarida propone, desde sus apreciaciones, que la Historia del Tiempo Presente rompe con la idea tradicional del concepto de Historia Contemporánea, el que ha estado arraigado dentro de la historiografía positivista decimonónica, en la que los prejuicios frente a la necesidad de la distancia del tiempo para producir Historia, evitan hablar o desarrollar procesos históricos recientes. Bédarida propone una pregunta, que abre el debate de las ideas frente a la Historia del Tiempo Presente: “¿Cómo sostener, pues, que nosotros éramos los contemporáneos de Robespierre o de Napoleón? De ahí la sustitución del término radicalmente ambiguo de historia contemporánea por la expresión tiempo presente que se ha impuesto e institucionalizado”²⁶.

Aludiendo a lo anterior, también aparece la visión de otro historiador francés, Jacques Le Goff, quien propone que “la aceleración de la historia ha hecho insostenible la definición oficial de la historia contemporánea”²⁷, invocando la complejidad en el análisis de un espacio de tiempo en constante transformación, sobre el cual los procesos sociales, económicos y culturales, requieren de “(...) una auténtica historia contemporánea, una historia del presente”²⁸

La diferencia clara entre los elementos subjetivos que se encuentran dentro de una Historia lineal y cronológica de corte positivista desborda a la idea del Tiempo Presente. Tal como lo plantea Bédarida en la cita anterior, y llevando la discusión al espectro historiográfico chileno, sería imposible hablar de una contemporaneidad de subjetividades entre sujetos históricos tan distantes como quienes participaron de la llamada Primera Junta de Gobierno de 1810; y la

²⁶ Bédarida, François, *op. cit.*, nota 14, p. 21 (destacado nuestro).

²⁷ Le Goff, Jacques, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Ed. Paidós, 1997, p. 193.

²⁸ *Ibíd.*, p. 194.

Junta Militar del año 1973. Este sesgo es el que pretende evitar la nueva concepción del Tiempo Presente; y, para el caso de esta investigación, el de proponer una concepción referida a una Historia Reciente de Chile, que sea capaz, como concepto, de ser un aporte a la comprensión de los acontecimientos del siglo XX, como se menciona a continuación.

Una de las declaraciones clave dentro de la construcción del concepto de Historia del Tiempo Presente proviene del historiador español Julio Aróstegui, Dentro del desarrollo de su obra, se distingue uno de sus puntales teóricos, apuntando a que:

“La Historia del Tiempo Presente ha pretendido, desde que se establecen sus primeros balbuces, representar una historia de las gentes vivas, una historia escrita por sus propios protagonistas”²⁹

A partir de esto, debemos considerar el aspecto de “*lo vivido*” como algo fundamental dentro de la construcción de la Historia, como parte de la producción historiográfica y, por cierto, de los contenidos que se presentan dentro del programa de estudios para el curso de 2º año de Enseñanza Media en Chile. Es por ello que esta afirmación de Aróstegui no deja de ser concluyente, sin embargo, para el abordaje del problema que se ha propuesto dentro de esta investigación, asumimos que el Tiempo Presente, al ser parte de “*lo vivido*”, se integra dinámicamente a “*lo reciente*”; por lo tanto, al concepto que pretendemos generar.

6.1.2.- El origen del concepto de Historia del Tiempo Presente

Antes de seguir con el desarrollo de este eje, se hace pertinente evocar algunas de las apreciaciones que se han desarrollado en cuanto a la generación de este enfoque disciplinar dentro de la Historiografía.

²⁹ Aróstegui, Julio, *Op. cit.*, nota 13, p. 17.

Uno de los puntos más complejos de esta discusión, que aún persiste dentro de la comunidad historiográfica, está radicado en la datación de su origen. El historiador chileno, Igor Goicovic, ha consignado un hito dentro del siglo XX que marca el inicio de las reflexiones frente a la Historia Reciente. Éste hito es el que se genera desde la caída del Muro de Berlín en 1989, lo que no sólo genera “*repercusiones a nivel local*”, sino que se traduce en una inflexión con alcances a distintas escalas y frente a diversas “*contemporaneidades*”³⁰. Lo anterior, por cierto, sin desmedro de que en Francia los estudios frente al pasado reciente se hayan iniciado en los años siguientes a la Segunda Guerra Mundial³¹. Lo que considera Goicovic, en este caso, también se engarza con una de las problemáticas exhibidas en páginas anteriores, debido a que la enseñanza del presente, frente a las duraciones del Tiempo Histórico (a lo que nos referiremos en el apartado siguiente), involucra coyunturas y acontecimientos que suceden a distintas escalas, en espacios de tiempo determinados, los que, a nuestro juicio, debieran ser trabajados por los docentes en el aula, con la intención de generar perspectivas panorámicas más amplias dentro del desarrollo de los contenidos.

Dentro del camino que ha tomado la Historiografía del Tiempo Presente cabe destacar, a modo de complementar la discusión, lo que considera, nuevamente, François Bédarida, frente a los orígenes de esta novedosa área de la disciplina histórica. Principalmente porque Bédarida fue uno de los fundadores

³⁰ Goicovic, Igor, II Jornada de Historia y Memoria, “Debate en torno a la Historiografía del Tiempo Presente”, 25 de noviembre de 2009. Las notas y comentarios que se incluyen en esta sección y siguientes corresponden a los apuntes copiados durante el desarrollo de dicho encuentro, celebrado en la Universidad Academia de Humanismo. La importancia de esta instancia es relevante, puesto que no es un tema que se desarrolle regularmente a nivel de extensión en las universidades chilenas.

³¹ Aróstegui, Julio, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid, Ed. Alianza, 2004, p. 21: “Fue en Francia donde encontró sus primeras formulaciones conceptuales y, también, las primeras materializaciones institucionales en sentido estricto. En buena parte, esto fue producto de unas circunstancias históricas propicias y de una tradición historiográfica que explicarían la primacía francesa en esos comienzos”. A las circunstancias a las que se refiere Aróstegui son, precisamente, las que se relacionan con los sucesos que se desarrollan durante la II Guerra Mundial. El planteamiento de Goicovic (vide supra), en este caso, no se aleja del mismo horizonte, si se considera que el Muro de Berlín es, en gran medida, parte de de las consecuencias del mismo conflicto bélico.

del Instituto de Historia del Tiempo Reciente, en Francia, el que debería considerar, como base de su propuesta, el “*de incitar a la investigación histórica francesa a enfrentarse a lo muy contemporáneo y de afirmar la legitimidad científica de este fragmento o trama del pasado (...)*”³². Si colocamos esta situación, frente a la realidad de la Historia Reciente de Chile, nos encontramos que el paso institucional que busque soportar la generación de una historiografía que apunte al presente, aún no se ha producido, situación que el ya mencionado Igor Goicovic menciona para ilustrar el aún bajo desarrollo de este enfoque disciplinar en el país³³.

6.1.3.- La relevancia del estudio de nuestra Historia Reciente

Frente a lo que ya se ha mencionado durante el desarrollo de este eje temático, cabe destacar la importancia que le asignamos al estudio de la Historia del Tiempo Presente o, de manera más local, a la Historia Reciente de Chile.

Desde las apreciaciones más célebres dentro de la comunidad de historiadores occidentales, aparece la visión de Eric Hobsbawm frente a uno de los soportes necesarios para tomar las riendas de desarrollar Historia desde el presente: “*Los últimos treinta o cuarenta años han sido la era más revolucionaria de la historia documentada. Nunca antes el mundo (...) se ha visto transformado de modo tan profundo, dramático y extraordinario en un período tan breve*”³⁴.

Tomando la propuesta de lo anterior, aparece pertinente el considerar las posturas que se pueden asumir frente a esta Historia del Tiempo Presente, principalmente en lo que se refiere al juicio histórico. Para ello hemos recurrido a Reinhart Koselleck, quien hace una invitación a reconsiderar al juicio y postura

³² Bédarida, François, *Op. cit.*, nota 14, p. 20.

³³ A lo que se refiere Goicovic es a que “no crea escuelas ni redes de trabajo frente a estas temáticas”, al menos en lo que se refiere a la actualidad de este campo disciplinar en Chile. Pareciera ser que el propósito del historiador chileno es invitar a generar dichas instancias. Goicovic. Ver nota 22.

³⁴ Hobsbawm, Eric, *Sobre la historia*, Barcelona, Ed. Crítica – Grijalbo Mondadori, 1998, p. 234.

frente al presente como su principal motor de articulación, considerando también la necesidad a perder la distancia epistemológica que representa este campo disciplinario:

“El postulado de imparcialidad tiene sentido únicamente mientras con ello se proteja de juicios unilaterales a lo que ya se ha encontrado. Pero extenderla hasta el punto de empujar al historiador al papel de ‘espectador’ que, libre de fines, narra todas y cada una de las cosas significa que la imparcialidad misma carezca de fines: Sin juicio, la historia pierde interés”³⁵

Esta acepción constante hacia la “*imparcialidad*” es aquello que hemos considerado como la principal excusa que se ha formado frente a este campo disciplinario de la Historia, referido al Tiempo Presente. El juicio axiomático que propone Koselleck sustenta la importancia del posicionamiento y juicio frente al presente, una de las importantes observaciones que hace también el ya citado Julio Aróstegui al referirse a la Historiografía tradicional decimonónica de corte conservador. Para Aróstegui esta corriente logra “(...) *manifestar su inutilidad*” frente a aquellos “*tenaces prejuicios que, desde finales del siglo XIX, impuso la historiografía de tradición positivista acerca de la historia reciente, o sea, la de la práctica imposibilidad de construirla por la falta de documentos, inexistencia de perspectiva temporal adecuada e implicación personal del historiador*”³⁶.

Este “*prejuicio*” en el que se enfoca Aróstegui se engarza a la postura que asume Koselleck, abriendo el camino desde ambas perspectivas hacia una amplia discusión frente al desarrollo de la Historia del Tiempo Presente.

Dentro de la perspectiva chilena frente al tema, nos referimos nuevamente a Igor Goicovic, tomando partido en el abandono disciplinar que sufre la Historia Reciente de Chile, y considerando que sólo se encuentra depositada, al menos en la actualidad, en tesis e investigaciones de pregrado, postítulos y

³⁵ Koselleck, Reinhart, *historia/Historia*, Madrid, Ed. Trotta, 2004, p. 123 (subrayado y cremillas nuestro – original entre corchetes).

³⁶ Aróstegui, Julio, *Op. cit.*, nota 23, p. 21 (subrayado nuestro – original entre corchetes)

monografías, entre otros trabajos. Ésta, aún exigua, evidencia que el prejuicio disciplinario de la “*distancia temporal*” al que se refieren los dos anteriores autores, aún persiste en la Historiografía chilena a nivel de historiadores connotados, considerando que también existen aportes de autores críticos frente al presente de Chile³⁷.

Bajo estas premisas no deja de ser relevante el problema de investigación que nos hemos propuesto llevar a cabo, ya que desde él pretendemos tomar estas discusiones, arraigadas en la Historiografía y, más específicamente, dentro del campo disciplinar de la Historia del Tiempo Presente, para llevarlas a las necesidades y urgencias en su enseñanza en el aula escolar; considerando siempre para ello, los materiales y recursos que se utilizan para su desarrollo.

Asimismo, dentro de la discusión anterior, no podemos dejar de considerar los aspectos curriculares que pretenden desarrollar un diálogo interdisciplinario y colocarse también en la vanguardia en el asumir al Tiempo Presente como una realidad; tanto como campo de investigación y producción historiográfico, así como su presencia en los ajustes curriculares que se encuentran en una etapa de implementación. Este punto no es menor, ya que el mensaje que se imprime transversalmente en ellos es el de un Chile presente en el mundo globalizado, del cual forma parte de su devenir colectivo. Por ello es que hemos llamado a esta incorporación como una urgencia en incorporar contenidos que sean problematizados desde el docente para incentivar reflexiones en los estudiantes. El antiguo programa adolecía, dado su extensión programática y escasez de tiempo, de estas posibilidades.

³⁷ En la ya citada conferencia (ver nota 22), Goicovic resaltó dos importantes aportes historiográficos frente a la Historia Reciente de Chile: el trabajo de Gabriel Salazar y Julio Pinto; y, desde la Historia Económica, con Luis Ortega, sin dejar de lado los estudios de otros campos disciplinares, como los que se producen desde la Economía, con Hugo Fazio y Manuel Riesco, dentro del CENDA. Los primeros han desarrollado aportes en función de la Historia Social y Política, con amplios matices enfocados en la Economía y los segundos se han enfocado en las implicancias del desarrollo capitalista de corte neoliberal en la conformación del Chile actual, siempre colocando en discusión el modo de acumulación que yace desde la última dictadura militar y la continuidad y perfeccionamiento que se ha sostenido durante el gobierno de la Concertación de Partidos por La Democracia.

6.1.4.- Hacia el concepto de Historia Reciente de Chile

Como apuesta conceptual dentro de lo que se propone para esta investigación, hemos intentado desarrollar una definición de Historia Reciente de Chile, considerando las limitaciones que ya hemos esbozado anteriormente, como la complejidad de levantar esta propuesta a partir de un campo disciplinar aún en discusión, que se encuentra desarrollándose desde múltiples perspectivas, pero del cual debemos hacernos cargo, pensando principalmente en la necesidad de llevar sus elementos más relevantes a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el aula escolar, específicamente, para el programa de estudios de Segundo Año de Enseñanza Media.

La idea de lo “*Reciente*” se entronca con una necesidad de no evitar aquellos procesos que se encuentran en desarrollo y que son parte de un devenir histórico anterior. Existen apuestas por rescatar y posicionar dentro de este campo disciplinar, de la Historia del Tiempo Presente, aportes como la “*Historia Inmediata*”, referida principalmente al acontecimiento actual que se hace Historia al momento de señalar su importancia dentro de un proceso anterior en cuanto a lo temporal. Carlos Barros Guimeráns, por ejemplo, considera que “*El positivismo no nos sirve, pues ha engendrado el mito cientifista (...) según el cual son ‘necesarios’ 50 años para escribir la historia de manera ‘imparcial’*”³⁸.

Incluso Aróstegui aparece nuevamente con fuerza frente a la complicada labor de separar la llamada “(...) *historia periodo puede y debe ser superada y, lo que es más importante, que no constituye una categorización imprescindible de lo historiográfico. Pocos historiadores tomaron realmente en serio que el*

³⁸ Barros Guimeráns, Carlos, *La Historiografía y la Historia Inmediata: La experiencia Latina de Historia a debate*, **Historia Actual Online**, núm. 9, 2006, pp. 193 – 196. Agradecemos al Profesor Claudio Pérez por facilitar el acceso a este documento.

*verdadero tiempo presente no puede ser entendido como un periodo más, en este caso el que corresponde al mundo posterior a 1945*³⁹

Considerando que, siendo esta idea, una concepción que se relaciona de manera complementaria a lo propuesto por Barros Guimeráns, también pretendemos recoger la afirmación de anclar al Tiempo Presente en un determinado conjunto de décadas y lustros, considerando que dicha clasificación rompe con lo que se propone al principio de esta sección, en cuanto a que el Tiempo Presente se refiere a “*lo vivido*”⁴⁰.

Con todo y desde lo anterior es que pretendemos formular un concepto que le sea servil al problema que hemos presentado, en cuanto a los alcances y desarrollo en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Bajo esta premisa es que entenderemos a la Historia Reciente de Chile desde el Tiempo Presente, como campo disciplinar, respecto del estudio y desarrollo de procesos anteriores al presente, sus repercusiones en la actualidad y las posibilidades de juicio histórico que se puedan desarrollar desde sus aportes y construcciones.

6.1.5.- Las duraciones del Tiempo Histórico: Fernand Braudel

Pareciera ser que hablar de Tiempo Histórico es, casi en toda situación, hablar de los aportes de Fernand Braudel a la disciplina historiográfica. Posiblemente porque fue él quien guió la discusión frente a este tema y colocó el problema de las distintas duraciones en un tiempo que es distinto al tiempo físico y que le es propio a los procesos sociales y económicos.

Las duraciones del Tiempo Histórico a las que se refiere Braudel y que se incluyen aquí son las siguientes; a saber: (A) larga duración o Historia Estructural, (B) mediana duración o Historia Coyuntural y (C) la corta duración o Historia Episódica o de los Acontecimientos.

³⁹ Aróstegui, Julio, *Op. cit.*, nota 23, p. 22

⁴⁰ Cfr., Aróstegui, Julio, **Cuadernos de Historia Contemporánea**, 1998 (ver nota 13, p. 16).

a).- La larga duración o la Historia Estructural

En primer lugar abordaremos la larga duración. Esta duración dentro del desarrollo del Tiempo Histórico, según Braudel apunta a “(...) *una historia de muy largos períodos, una historia lenta en deformarse y, por consiguiente, en ponerse de manifiesto a la observación*”⁴¹.

Esta larga duración nace a partir de la consideración de procesos históricos en los que se evidencian cambios que son imperceptibles dentro de una comunidad social y económica. Para ilustrar esta duración hemos pensado permanentemente en el desarrollo del latifundio en Chile, cuyo inicio puede encontrarse en la época colonial (siglos XVI y XVII), llegando a proyectarse, sin mayores cambios en cuanto a su estructura de conformación social y forma de producción económica hasta la Reforma Agraria impulsada durante la década de los '60, ya en el siglo XX chileno⁴².

b).- La mediana duración o la Historia Coyuntural

En segundo lugar, desarrollaremos los aspectos más pertinentes de la mediana duración, la que es considerada por Braudel como Historia Coyuntural, la que se aplica a los procesos económicos, como las curvas o ciclos de Kondratieff, los que “*son fenómenos de tendencia*”⁴³ y que “*ofrece a nuestra elección una decena de años, un cuarto de siglo y, en última instancia, el medio siglo del ciclo clásico de Kondratieff*”⁴⁴. Sin embargo, el mismo Braudel

⁴¹ Braudel, Fernand, *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid, Ed. Alianza, 2002, p. 53.

⁴² Esta apreciación e ilustración del proceso fue materia de discusión durante el desarrollo del curso “Chile: sociedad oligárquica y movimientos sociales” impartido por el profesor Leopoldo Benavides, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, durante el primer semestre del año 2009. Hemos decidido incorporar este contexto dadas las necesidades que propone el problema de investigación y la pertinencia que tiene frente a los contenidos que serán analizados desde la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

⁴³ Braudel, Fernand, *Op. cit.*, nota 37, p. 53.

⁴⁴ *Id.*, p. 68.

desarrolla la idea en la que los aspectos coyunturales de lo económico, ciclos de precios⁴⁵ y lo social también son complementarios dentro de estos procesos⁴⁶.

Un ejemplo que ilustra de buena medida lo que pretendemos abordar desde esta discusión podría ser la coyuntura social que se produce en Chile a partir de la Revolución Cubana, a principios de la década del '60 y sus impactos en el ordenamiento político chileno y los miembros de ellos, hasta la ruptura de esta coyuntura producto del golpe de Estado militar del año 1973, considerando las transformaciones económicas que transitan dentro del mismo espacio de tiempo, como la chilenización y posterior nacionalización del cobre.

c).- La corta duración o la Historia Episódica o de los Acontecimientos

Finalmente, la corta duración, según Braudel, quien lo aborda a partir de una metáfora es "(...) *el acontecimiento es explosivo, tonante. Echa tanto humo que llena la conciencia de los contemporáneos; pero apenas dura, apenas se advierte su llama*"⁴⁷. Por lo tanto es la situación que se desenvuelve con rapidez y cuyas consecuencias en el proceso histórico es propio de un momento determinado, sin embargo, de las otras dos duraciones es el que mayor incidencia tiene para el corriente de las personas, ya que tiene mayor resonancia dentro de la conciencia de ellas.

6.1.6.- Ideas finales

La discusión que se ha pretendido establecer, en cuanto a las propuestas de la Historia del Tiempo Presente y el Tiempo Histórico, desde las duraciones

⁴⁵ *Id.*, p. 39. Debido a la insistencia en el modelo de Kondratieff cabe señalar que este economista ruso (1892 – 1938) genera un modelo de variación de los precios dentro de un mercado específico. Lo curioso, por señalarlo de algún modo, es que estos ciclos económicos han sido interpretados por Braudel como una condición propia del desarrollo de la Historia Social y Económica, campos disciplinares de la Historiografía en los que esta mediana duración toma sentido.

⁴⁶ *Ibid.*,: "(...) Además, estos dos grandes personajes – coyuntura económica y coyuntura social – no nos deben hacer perder de vista a otros sectores". p. 69.

⁴⁷ Braudel, Fernand, Op. cit., nota 37, pp. 64 – 65.

que propone Braudel, es que a partir de estos dos *lugares de interés* de la disciplina historiográfica hemos querido dar cuenta del alcance que tienen entre sí. Esto en función de las necesidades del problema presentado para esta investigación.

Hemos destacando la relevancia que tienen las duraciones del Tiempo Histórico para la enseñanza de la Historia Reciente de Chile, considerando que el trabajo de la Historiografía, en cuanto a la enseñanza de la Historia en el aula, es gravitante a la hora de generar materiales didácticos e instrumentos evaluativos; por ello es que no es posible obviar la trascendencia que representan las duraciones que ofrece la obra de Braudel dentro de la discusión que se ha establecido frente a las definiciones y alcances de la Historia del Tiempo Presente.

Más allá de todas las aristas que considere este apartado, debemos destacar lo que para el campo de la enseñanza de la Historia representa esta discusión, principalmente si el enfoque que requiere este trabajo es el de desarrollar una propuesta para abordar los contenidos de la Historia Reciente de Chile en la escuela y cómo ésta es enseñada. Los aportes que logremos generar para insertar este conocimiento historiográfico dentro del horizonte pedagógico, se hacen claves para los cuestionamientos que este trabajo espera desentrañar.

6.2.- Eje Pedagógico

En este apartado pretendemos hilvanar el Tiempo Histórico, como ha sido propuesto en la sección anterior, desde los aportes de Fernand Braudel; y el desarrollo que han tenido estas duraciones de la temporalidad histórica, principalmente en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, las que han sido incorporadas en este campo de la enseñanza por Cristòfol Trepàt, quien asume el trabajo del Braudel como una matriz didáctica, capaz de desenvolverse

dentro de las posibilidades de la enseñanza que, en este caso, apuntan a la Historia Reciente de Chile.

Por ello es que este eje pretende involucrar algunas visiones frente a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su relación con el Tiempo Presente; además de la imbricación que tienen dichos aspectos para con el desarrollo del problema que motiva a esta investigación. Para esta parte de la discusión involucraremos a Joan Pagès y Luis Osandón, tratando siempre de colocar las necesidades del problema presentado y que, en este caso, guardan relación con la enseñanza de la Historia Reciente de Chile en el nivel de Segundo Año de Enseñanza Media, desde las distintas duraciones del Tiempo Histórico y su enseñanza. La importancia de referirnos a la Didáctica radica precisamente en este último elemento.

6.2.1.- Cristòfol Trepàt y las duraciones del Tiempo Histórico en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Uno de las principales motivaciones que esgrime Trepàt para resaltar lo trascendente de la propuesta de Fernand Braudel y llevarla al escenario de la Didáctica de las Ciencias Sociales y, en específico, de la Historia importa no sólo en lo significativo sobre los aportes del historiador francés, sino en el quiebre que ello supone, considerando que es Braudel quien coloca el tema de las distintas duraciones en un tiempo que es distinto al tiempo físico, consigna audaz, si consideramos el peso de la tradición del positivismo historiográfico y el impacto que esto ha tenido en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; más aún, si este tiempo resulta ser propio de los procesos sociales y económicos, así lo ratifica Trepàt al señalar:

“Hasta el principio del siglo XX, la idea de tiempo histórico era prácticamente sinónima de la de tiempo cronológico. La historia, en definitiva, no era otra cosa

*que una única concepción lineal de hechos (...) La simple sucesión era ya la 'explicación' de la historia*⁴⁸

Esta ruptura con la cronología temporal del positivismo decimonónico es la que entra en conflicto con el ingreso del Tiempo Histórico que propone Braudel y la lectura que hace Trepát de él y que se desprende de la cita que se incluye anteriormente, en la que la “*simple sucesión*” se toma como única forma de construir Historia y, en el enfoque de la enseñanza también, la única vía para ser desarrollada como contenido curricular en el aula escolar. Por ello es que la relevancia del Tiempo Histórico en el desarrollo de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales abre un nuevo paradigma para generar materiales y utilizar recursos para el abordaje, como lo plantea esta investigación, de la Historia Reciente de Chile.

Joan Pagès, por su parte, también coloca en discusión el enfoque de la Historia positivista, principalmente en que “*El tiempo histórico es entendido como un tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa (...)*”⁴⁹ dejando fuera la posibilidad de desarrollar juicios históricos y asumiendo las construcciones de los historiadores como realidades axiomáticas frente al pasado. Por cierto, a nuestro juicio, esto también imposibilita la discusión de cara al Tiempo Presente, campo disciplinar que no tendría cabida, como ya se ha mencionado, dentro de la Historiografía positivista.

Asimismo, Pagès también considera que el Tiempo Histórico es el pilar dentro de la enseñanza de la Historia, debido a que es “*imprescindible conocer la duración de los distintos fenómenos que tienen lugar en el seno de una sociedad, de un colectivo humano (...)*”⁵⁰, por lo tanto el dejar fuera de la enseñanza a este posicionamiento involucra restar el elemento comprensivo y cercenar la posibilidad de alcanzar el pensar históricamente.

⁴⁸ Trepát, Cristòfol, *op. cit.*, nota 3, p. 36.

⁴⁹ Pagès, Joan, *op. cit.*, nota 12, p. 191.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 202.

Ahora bien, y desde lo anterior, es que debemos desarrollar las distintas duraciones del Tiempo Histórico y cómo ellas se han involucrado en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales a partir de los aportes de Trepát, principalmente. Como se anuncia en el encabezado de este Eje, la intención es destacar sus encuentros y desencuentros con Braudel; además de colocarlos en el contexto y necesidades del problema que convoca a esta investigación.

6.2.2.- El Tiempo Histórico desde la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

En el eje anterior hemos desarrollado los aportes de Braudel frente a lo que se ha denominado como “larga duración”⁵¹. En esta sección daremos cuenta de las consideraciones que sobre ese concepto han desarrollado y, en este caso, seleccionado, Trepát y Pagès.

Si consideramos, como se plantea desde el análisis a las propuestas de Braudel, que la larga duración es asumida como una construcción de pocos cambios, pero que se enmarca dentro de las necesidades de generar amplias visiones del desarrollo de los procesos históricos, pensando en que desde ella se logra introducir al contenido dentro de un campo de discusión amplio, que colabore con la comprensión de dichos procesos, es necesario incorporarlo desde la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Pagès propone una relación complementaria entre el “(...) *tiempo social y el tiempo histórico (...)*”, que aparece como indisoluble y recíproca, al señalar que son “(...) *dos constructos culturales creados para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir humano (...)*”⁵² y que, por lo tanto, es imprescindible su incorporación dentro de las discusiones en torno al desarrollo

⁵¹ Cfr. Nota 18.

⁵² Pagès, Joan, *Op. cit.*, nota 12, p. 198.

del tiempo de larga duración en la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Por su parte, Trepát ingresa a la discusión respecto de esta duración desde la premisa de que la temporalidad larga “(...) *Nos propone un tiempo (...) que cambia poco y, que, por tanto, se mueve muy lentamente*”⁵³, tiempo que aparece como una estructura casi inmóvil, pero que didácticamente, según el mismo Trepát, tiene una importancia sustantiva en cuanto al desarrollo de los cambios dentro de la Historia y las resistencias que yacen a ellos⁵⁴.

En segundo lugar, la mediana duración o Historia Coyuntural tiene, para Trepát, ciertas características que colocan a este espectro del Tiempo Histórico en un espacio similar al señalado por Braudel⁵⁵. En este caso, según la apreciación de Trepát, esta duración, también se ha desarrollado como un “(...) *tiempo más largo, cíclico, ordinariamente relacionado con hechos de naturaleza económica*”⁵⁶. Pagès, por su parte, coloca un elemento clave dentro de la valoración didáctica del Tiempo Histórico y que puede llevarse hacia la mediana duración ya que:

*“Para la comprensión del tiempo histórico es imprescindible conocer la duración de los distintos fenómenos que tienen lugar en el seno de una sociedad, de un colectivo humano”*⁵⁷

Por ello es que consideramos pertinente el colocar dentro de las necesidades de la mediana duración el enfoque comprensivo de los procesos específicos dentro de un cuerpo social en particular, como lo expone Pagès; para la enseñanza de la Historia Reciente de Chile, ya que en su contexto de

⁵³ Trepát, Cristòfol, *Op. cit.*, nota 3, p. 37.

⁵⁴ *Ibíd.*: “Es el tiempo que explica mejor el acontecer social y humano y, a la vez, curiosamente, es el que no está en absoluto presente en el consciente de las personas (...)”, p. 37.

⁵⁵ Cfr. Nota 22.

⁵⁶ Trepát, Cristòfol, *Op. cit.*, nota 3, p. 36.

⁵⁷ Pagès, Joan, *Op. cit.*, nota 12, p. 202.

interrelación permanente con la larga duración, permite analizar de manera específica, los procesos relativos a un espacio de tiempo determinado.

En tercer lugar, la corta duración o Historia de los Acontecimientos tiene, dentro de este eje pedagógico, un espacio de relevancia, si consideramos que es desde aquellos acontecimientos que se engarza el desarrollo de los procesos históricos como contenido escolar.

Si bien es cierto lo anterior, Trepát coloca en discusión la importancia del tiempo corto en el desarrollo de la Historia; según este autor “(...) *el tiempo corto, el tiempo del acontecimiento, un tiempo engañoso que explica poco o nada de los movimientos históricos*”⁵⁸. Sin embargo no podemos, por ello, colocar en una situación de menor valoración a la corta duración, ni siquiera por medidas taxativas, ya que su relevancia en la construcción de materiales de enseñanza dentro del aula no puede alejarse de tópicos que desarrollen acontecimientos que sean posibles de comparar con otros episodios actuales, los que dinamizan a las duraciones del Tiempo Histórico de manera didáctica.

Por ello es que no podemos dejar de considerar este último punto como el más importante, para los propósitos que plantea el problema, ya que consideramos su rol dentro de la enseñanza de Historia y las Ciencias Sociales, como el motor que pone en marcha a todo el dispositivo de la temporalidad histórica y, sin lugar a dudas, el que mejor logra establecer su relación con la enseñanza de la Historia Reciente de Chile.

6.2.3.- La importancia de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales frente al Tiempo Histórico

Cabe señalar, como ideas finales a esta sección dentro de la investigación, la importancia que se le puede otorgar al uso de las duraciones

⁵⁸ Trepát, Cristòfol, *op. cit.*, nota 3, p. 36

del Tiempo Histórico dentro de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, principalmente a partir de las necesidades del problema que convoca a esta discusión.

Sin duda que la fuerza que toma el generar la posibilidad de comprender la Historia del Presente encierra un tremendo desafío, pero no por ello debe ser supeditado frente a otros contenidos. Luis Osandón consigna que *“Hoy en día, se asume que más que restitución del pasado tal como fue, lo que hacemos de manera permanente es reconstruirlo a partir de nuestro presente”*⁵⁹, por lo que no es baladí, en caso alguno, el considerar esta dinamización del Tiempo Histórico dentro de las posibilidades de enseñanza y, por cierto, frente a la novedad que puedan representar materiales y recursos que sean pertinentes a su abordaje.

Si se piensa de manera concreta frente a lo que propone Osandón, debemos considerar el manejo del tiempo de corta duración, desde el presente, para generar los enlaces que inciten a la comprensión de las coyunturas existentes o las estructuras de larga duración, persistan estas o no; pero siempre con la intención de que la comprensión supere habilidades de repetición cronológica de acontecimientos o fechas importantes. Pagès abre la puerta al desarrollo de estas habilidades propias de la comprensión de la Historia:

*“(...) se asume el principio fundamental de que la simple exposición al discurso histórico es suficiente para que el alumno adquiera las habilidades relativas al TH [tiempo histórico]”*⁶⁰

Sin duda que la propuesta de Pagès invita a la generación de una comprensión, como ya hemos planteado, que desborda a la anquilosada Historiografía positivista.

⁵⁹ Osandón, Luis, *La enseñanza de la Historia en la sociedad del conocimiento. Nuevas relaciones entre currículo e historiografía*, en Carretero, M., *op. cit.*, nota 2.

⁶⁰ Pagès, Joan, *op. cit.*, nota 12.

El problema principal que exhibe el Tiempo Histórico como enfoque didáctico está en la relación que se genera entre docente y currículum. El Marco Curricular propone una secuencia de contenidos demasiado amplia en cuanto a su alcance temporal⁶¹, lo que llevaría a profesoras y profesores a extremar recursos en el aula; tales como documentales, imágenes y fuentes periodísticas, dejando a los estudiantes fuera del centro de las reflexiones, sin considerar su propia visión de lo Reciente. Además, ésta ignominiosa extensión, obliga a las y los docentes a omitir contenidos en función de optimizar los tiempos de trabajo en la asignatura; lo que los lleva a realizar una selección maniquea de contenidos, dejando afuera aquellos que podrían ser más “polémicos” durante su desarrollo.

Precisamente son esas temáticas las que son más factibles de ser abordadas desde la temporalidad histórica, especialmente desde las coyunturas que persisten en el escenario actual, que provienen de las contradicciones y problemáticas de los años 60’ del siglo XX, como lo es la sindicalización y el modelo económico, ambos temas de actualidad y de permanente discusión en los medios de comunicación. Inclusive, se puede destacar aún más su relevancia si consideramos que las y los estudiantes tienen una instancia única de conocer el mundo actual, en el aspecto laboral, frente a la reflexión y comprensión de procesos que aún se mantienen en desarrollo y que serán con los que se enfrentarán al inicio de su vida social adulta.

Los estudiantes también aparecen dentro de las necesidades didácticas de la temporalidad histórica. Pagès considera que frente a las inquietudes de ellas y ellos

⁶¹ El Programa de Segundo Año Medio del MINEDUC es el que considera las temáticas de la Historia de Chile, desde un contexto continental, al iniciar su estudio con Poblamiento Americano hasta la Historia del Chile Contemporáneo. Los textos escolares contienen una introducción acerca del oficio del historiador y la temporalidad histórica.

“(…) conviene encontrar un equilibrio entre las diferentes etapas, buscando en cada una el conocimiento más relevante para el presente y evitando visiones holísticas. A veces será necesario empezar por el pasado, otras se puede, y se debe, partir del presente tal como se propone en la historia retrospectiva”⁶²

En este sentido es preciso que las y los docentes tengan una apropiación curricular que pueda ser complementada con su propio enfoque. Aquí se genera una construcción conjunta del relato histórico, en donde la temporalidad histórica adquiera una relevancia para sí, producto de la motivación en las y los estudiantes de ver reflejados sus prejuicios y opiniones de una manera más socializada y menos monolítica.

Frente a esto, encontramos en Antoni Santisteban algunas reflexiones acerca del Tiempo Histórico y su importancia en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Este académico considera que “(…) *la persistencia de un modelo obsoleto de representación de la temporalidad asociada únicamente a la cronología o, como mucho, a la periodización*”⁶³. Santisteban también considera, frente a lo anterior, que los docentes sostienen que “El pasado explica el presente” pero que “en la práctica no se establecen los vínculos adecuados”⁶⁴. Aquí existe mucho encuentro con el desarrollo de la problemática que articula ésta investigación, ya que la desconexión del profesorado frente a la actualización curricular y a un uso más crítico y constructivo de los textos escolares, reproduce de manera permanente la inmovilidad del Tiempo Histórico.

⁶² Pagès, Joan, *¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?*, **Rev. Esc. Hist.** (en línea), vol. 1, num. 6, pp. 17 – 33. disponible en www.scielo.org.ar. (octubre de 2010).

⁶³ Santisteban, Antoni, *Una investigación acerca de cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico*. p.20. Éste artículo fue facilitado por el mismo autor el 4 de junio de 2010, enviado por correo electrónico. Se incluye el texto completo del correo y artículo enviado por el autor en la sección Anexos de ésta investigación.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 20.

6.2.4.- Consideraciones finales

Es posible que, incluso revisando propuestas más tradicionales, no encontremos mucho más acerca de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, especialmente respecto del Tiempo Histórico o que se enfoque en la enseñanza de la Historia del Tiempo Presente. Además de lo que se ha propuesto en este Eje, el resto de las apuestas teóricas se encuentra en los caminos de la memoria histórica como recurso didáctico dentro del aula, como con Raimundo Cuesta. Sin embargo, no es materia de esta investigación la memoria histórica y quizá, por ello, ha sido dificultosa la recolección de las fuentes bibliográficas necesarias para establecer este apartado.

Con todo, uno de los aspectos relevantes de esta investigación es el equilibrio dentro de ambos Ejes, contemplando lo exiguuo, en algunos de casos, de la información, lo que enriquece aún más el trabajo del desarrollo interpretativo y dialogante de ambos Ejes. Si lo analizamos de esta perspectiva, la relación que se pretende desarrollar en este Marco Teórico tiene que ver con la complementariedad necesaria de ambos campos disciplinarios en función del abordaje del problema de cómo enseñan la Historia Reciente de Chile, desde las duraciones del Tiempo Histórico, docentes que no tienen relación alguna entre sí, ya sea por el tipo de institución en la que se desempeñan o por las historias de vida que cargan consigo al momento de desarrollar contenidos del Chile Actual o reciente. Sin duda alguna que los trabajos en función a este problema no abundan y por ello éste quiere ser un aporte dentro de este campo de necesidades.

La relación del Eje Pedagógico con el Eje Historiográfico tiene esa ambición: ser la orientadora lo que en el trabajo de campo se logre recuperar y sea puesto en discusión, tensión o complementariedad con los aprontes que se han exhibido en este espacio de la investigación.

MARCO METODOLÓGICO

- Enfoque Metodológico**
- Tipo de Estudio**
- Definición de la Muestra**
- Lugares de Investigación**
- Técnicas de Recolección de Información**
- Validación de la Información**

VII. MARCO METODOLÓGICO

7.1.-Enfoque Metodológico

El presente estudio requiere, considerando las necesidades del problema que lo guía, sacar a la luz y conocer las experiencias de docentes que forman parte de distintas realidades, tanto sociales, económicas, geográficas e institucionales, y cómo ellos enseñan la Historia Reciente de Chile. Por lo tanto debemos definir el abordaje de sus realidades desde el enfoque fenomenológico.

Si consideramos que para esta investigación es menester el recolectar información de carácter empírico, la importancia del enfoque fenomenológico radica en el intento que realizaremos con querer observar las conciencias de ambos docentes. Como lo propone George Ritzel, la forma de conocer esta conciencia depende del análisis de la “*vida cotidiana*” o “*lo empíricamente observable*”, ámbito dentro del cual se generan “*las actividades mundanas y comunes que las personas realizan en la sociedad*”⁶⁵; esto, por cierto, quiere decir también que la centralidad con la cual utilizaremos este enfoque, buscará introducirse, al menos en una porción, de esta conciencia que define, de alguna manera, el actuar de las personas en sociedad, en este caso el del docente frente a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile.

En suma, este enfoque tiene como finalidad ingresar en el mundo de la vida de los docentes, siendo este el punto más importante al considerar su selección dentro de esta investigación. Además es, por lo tanto, el más flexible y modelable a nuestros intereses, considerando que al provenir ambos de realidades distintas, y, aunque en la eventualidad, no tengan la posibilidad de encontrarse frente a frente; el dialogo intersubjetivo, configurador de realidades a partir de la experiencia, tratará de establecerse en la confrontación de sus

⁶⁵ Ritzel, George, *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, Ed. McGraw – Hill/Interamericana de España, 1997, p. 246

experiencias de la vida cotidiana, ya sea dentro del aula o en los espacios de formación inicial o posterior, por mencionar algunas, al menos para las pretensiones que se requieren en el marco de esta investigación.

Al referirnos a los alcances del enfoque fenomenológico, Ritzel ahora apoyado en la revisión de la construcción teórica de Alfred Schutz, releva a la intersubjetividad en cuanto es “*analizar el mundo social*”⁶⁶, por ello es que el conocer de las realidades de estos docentes, uno de Santiago y otro de Quilpué, no solo restringiéndonos a su desempeño actual en su labor profesional, con un especial enfoque en la enseñanza, sino que también esperamos ingresar a su formación docente, a la mirada que sostiene sobre la institucionalidad de su escuela, además de sus anhelos y proyecciones respecto de la enseñanza de la Historia, sin dejar de lado las decisiones que toma en cuanto a su posicionamiento didáctico, principalmente frente al programa de estudios de Segundo Año de Enseñanza Media.

En función de lo anterior es que queremos destacar la importancia en la selección de este enfoque, la que tiene como justificación la posibilidad que otorga de construir, como ya dijimos, un dialogo intersubjetivo entre profesores geográficamente distantes, que se desempeñan en instituciones que viven, si se quiere, en mundos totalmente distintos y que por lo tanto debieran tener también significados distintos frente a las acciones que realizan. Sin embargo, una de las fortalezas que ofrece este enfoque, es la posibilidad de encuentro, a partir de las representaciones que ellos puedan hacer, las que además puedan tener las significaciones respecto de las acciones en sociedad de cada uno de ellos

Considerando que la barrera de la distancia es material; sería un prejuicio considerar este tipo de elementos como articuladores de un proceso investigativo. Relevar que el enfoque fenomenológico está por sobre lo

⁶⁶ Ritzel, George, *Op. cit.*, nota 1, p. 268.

meramente objetivo y que en el encuentro de las subjetividades estos prejuicios se suspenden, evitando la pérdida de validez de los eventuales resultados.

7.2.- Tipo de Estudio

Dado que el problema que articula esta investigación requiere conocer de tres realidades específicamente definidas, el tipo de estudio que se ha seleccionado para ello es el Estudio de Caso, ya que como plantea María José Albert, el problema cuenta con un “*limite físico o social que le confiere identidad*”⁶⁷, además de ser “*apropiado para estudiar un caso o situación con cierta intensidad en un periodo de tiempo corto*”⁶⁸.

Para sostener esta selección también recurrimos a la pertinencia que le otorga R.E. Stake a la investigación con Estudio de Casos, como la llama él, de la que “*se espera que abarque la complejidad de un caso particular*”⁶⁹. Por lo tanto, en la elección de este tipo de estudio, estamos colocando a la cabeza de las necesidades, la singularidad ofrecida por estos docentes, sin desmedro de que puedan tener ciertas similitudes, las que darían resultados interesantes en cuanto a la intersubjetividad y su dialogo dentro de la investigación.

Tal como lo plantea Stake para este tipo de situaciones, en las que hablamos de un estudio de caso único, y que, en función de los alcances del problema de esta investigación están definidos dentro de un marco de necesidades que lo hacen específico, requisito fundamental que plantea este autor para este tipo de investigaciones, y que trata de manifestarse como un “*sistema integrado*” ya que a pesar de que las características específicas de cada uno de los docentes puedan ser eventualmente distintas, igualmente forman parte de ese sistema, el que según Stake se “*constituye como casos*

⁶⁷ Albert, María José, *La investigación educativa: claves teóricas*, Madrid, Ed. McGraw – Hill/Interamericana de España, 2007, p. 216.

⁶⁸ *Id.*, nota 3.

⁶⁹ Stake, R. E., *Investigación con estudios de casos*, Madrid, Ed. Morata, 2007, p. 11.

*evidentes*⁷⁰, sosteniendo una estructuración del problema dentro de su diversidad.

Como ya hemos señalado anteriormente, esta investigación se enmarca dentro del enfoque fenomenológico, el que se engarza con la necesidad de interpretación que presenta Stake para el Estudio de Caso Único. A pesar de que está limitada en cuanto a la presencia de prejuicios y las especulaciones, la interpretación forma parte importante en la conformación de la evidencia recolectada en el campo de estudio, siempre y cuando cumpla con las reglas mencionadas de suspensión de prejuicios y especulaciones.

7.3.- Definición de la muestra

Principalmente el criterio que nos convoca para condicionar esta muestra en seis docentes dos de una institución privada de alto prestigio nacional, donde las elites progresistas de Chile se han educado durante años, generando redes sociales de influencia y la reproducción de su condición de clase; también dos docentes de una institución de financiamiento compartido que acoge a estudiantes en riesgo social, funcionando como un establecimiento contenedor que espera que estos terminen la enseñanza obligatoria y con escasas posibilidades de continuidad en la educación superior; y, finalmente, incluyendo en éste análisis a otros dos docentes de un Liceo de Educación Media de la zona centro de Santiago, de financiamiento compartido, en el que convergen estudiantes de distintas comunas de la capital, de diversas realidades familiares y con mucha identidad juvenil frente a lo que se ha llamado “tribu urbana”. En estos tres casos institucionales, en los que se desenvuelven las y los docentes involucrados, trataremos de analizar los alcances planteados para el problema de investigación.

⁷⁰ Stake, R. E., *Op.cit.*, nota 5, p. 16

La selección de estas realidades tan disimiles radica principalmente en contrastar cómo se enseña la Historia Reciente de Chile, una materia trascendental para comprender la actualidad en espacios humanos de intereses totalmente opuestos; por lo tanto con recursos didácticos también posiblemente distintos. No sería justo para esta investigación y sus proyecciones el encerrar el problema solamente en un establecimiento, ya que sería anticiparse de manera cómoda y subjetiva a los resultados y negar las diferencias que podrían existir entre estos tres contextos sociales, los que podrían influir en el cómo los docentes abordan los contenidos del siglo XX chileno.

7.4.- Lugares de investigación⁷¹

Los datos que poseemos en este momento no nos permiten generar un perfil de los docentes de manera específica y con datos de carácter absoluto, pero si podemos describir los espacios institucionales en los cuales ellos se desenvuelven.

La institución privada a la que aludíamos anteriormente está ubicada en la comuna de Vitacura, en la Región Metropolitana de Santiago. Pertenece a una congregación religiosa de la Iglesia Católica, por lo que su rector es un sacerdote y cuenta, por cierto, con una capilla que se encuentra como eje central del establecimiento. En cuanto a la infraestructura, podemos decir que satisface con creces las necesidades que pudieran tener docentes y estudiantes dentro de la educación escolar. Los docentes se reúnen por áreas científicas, por lo tanto nos ocuparemos de uno de los nueve profesores de Historia y Ciencias Sociales, que forman parte de un área de Ciencias Sociales, que además lleva ya quince años desempeñándose en este colegio.

⁷¹ En ésta investigación se encuentran fichas técnicas para cada una de las instituciones que fueron parte del análisis.

Por otro lado, la institución de financiamiento compartido ya mencionada se encuentra en la comuna de Quilpué, en la Región de Valparaíso. Pertenece a una red de establecimientos laicos que acoge a estudiantes en riesgo social de la zona, además de todos aquellos que han sido expulsados de establecimientos en la región. Los profesores responden, en este caso, sólo a la dirección de la Unidad Técnica Pedagógica. Nuestro informante en esta institución es un docente joven, de la zona y es el único profesor de Historia y Ciencias Sociales de este colegio.

Finalmente, el liceo de la comuna de Santiago, cuyo financiamiento es también de carácter compartido, que cuenta con una población estudiantil muy variada en su origen, ya que al tener una localización central, sus estudiantes provienen de comunas tan separadas en las distancias geográficas como Puente Alto y Las Condes. También cuenta con una Unidad Técnico Pedagógica para todo el establecimiento, aunque con un espacio de ejercicio menor, ya que sólo cuenta con los cuatro niveles de la Enseñanza Media, en razón de tres cursos por nivel.

7.5.- Técnicas de recolección de información.

Relato de vida

A partir del problema planteado y de lo propuesto por Adrián Scribano es que la técnica a utilizar para recolectar la información necesaria para el desarrollo de nuestra investigación, ya que lo que se pretende es que el docente de a conocer a través de un relato su propia vida y las relaciones de ésta con su entorno. Es así como específicamente utilizaremos como estrategia los **relatos de vida**, ya que se “(...) *centra en un proceso, fenómeno o experiencias de los sujetos (...)*”⁷² presentándose como una narración creada por el docente que no

⁷² Scribano, Adrián, *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Ed. Prometeo libros, 2008, p. 101.

se centra en su historia personal propiamente tal, sino más bien en los procesos vividos tanto por el individuo como los de su entorno, produciéndose así, para la investigación, una aprehensión de esos procesos vividos por quien relata, que en este caso es el docente.

La utilización de esta estrategia responde a la necesidad de mostrar la convergencia de factores comunes entre sujetos diversos que viven en un específico contexto social, tratando de develar el conjunto de relaciones que caracterizan dicho contexto, ya que las realidades a investigar presentan escenarios totalmente diferentes, como ha sido desarrollado a lo largo de la investigación. Por ello es que nuestra intención como investigadores es que, precisamente a partir de estas divergencias, podamos dilucidar a través de los relatos de vida las coherencias que existen a la hora de abordar la Historia Reciente de Chile.

Los relatos de vida permiten contrastar estas realidades y además dar cuenta cómo los docentes abordan la enseñanza del Tiempo Presente, cuáles son las herramientas y procedimientos didácticos que utilizan en el aula, por nombrar algunas aristas. También esta estrategia permite la creación de un perfil del docente tanto desde su posicionamiento teórico como pedagógico respecto de la enseñanza. Esta estrategia permite también ver que el relato creado por nuestro objeto de estudio puede ser utilizado como recurso metodológico para investigaciones de mayor complejidad y profundidad.

Esta técnica tiene como particularidad, a diferencia de las autobiografías, el ser un registro obtenido por motivación del investigador, ya que el individuo debe responder a ciertos aspectos delimitados de antemano, las que responden a las necesidades de los investigadores, que luego serán tensionadas entre sí, al ser diferentes realidades, y con nuestra propuesta teórica. Para conseguir la realización de nuestro objetivo, esta técnica será aplicada a los dos profesores de Historia y Ciencias Sociales de los establecimientos que ya se han descrito con anterioridad; esto es uno perteneciente al colegio particular de Santiago, otro

colegio de financiamiento compartido en la comuna de Santiago y otro que se desempeña en el colegio particular subvencionado de Quilpué. Estos docentes realizan clases en Segundo Año de Enseñanza Media.

El relato de vida, al ser un ensayo personal, debería responder al objetivo de **conocer a partir del relato de vida, el desempeño profesional del docente y como este se relaciona con los distintos ejes de enseñanza**, que planteamos para esta técnica de recolección de información.

Pauta de desarrollo de técnica de recolección de información

Construcción de un Relato de Vida

Objetivo: Conocer a partir del relato de vida, las distintas aristas del desarrollo profesional del profesor y como este se relaciona con los ejes temáticos que se le presentan.

Descripción de la técnica

- 1.- Construya un Relato de Vida en donde usted dé cuenta de su experiencia en el aula, abordándola desde los ejes temáticos que se le presentan.
- 2.- Este relato debe ser redactado en primera persona y debe tener una extensión máxima de tres carillas.

Ejes Temáticos:

- Expectativas profesionales y personales
- Dificultades o fortalezas que haya experimentado en el aula
- Experiencias o Pretensiones de Formación Continua y relación con la estructura curricular
- Experiencias, Pretensiones y Motivaciones en el aula con los estudiantes, frente a la enseñanza del tiempo presente chileno.

- Fuentes en la generación de actividades e instrumentos de evaluación
- Acerca de la Historia de Chile en el siglo XX. Es vital para los propósitos de esta investigación el conocer el posicionamiento historiográfico que pudiesen tener los profesores interpelados, no solo desde manuales escolares, mas importante aun, desde autores que han marcado tendencias en las corrientes historiográficas chilenas como Gabriel Salazar, Sergio Grez, Alfredo Jocelyn Holt, entre otros. Esta información no solo establece parámetros de análisis, sino que también habla respecto de cómo el docente ha formado su pensamiento en la disciplina.
- Conocimientos docentes acerca de la Temporalidad Histórica y su uso didáctico.

Entrevista en profundidad

Este tipo de técnica de recolección de información, según Scribano, tiene como principal característica *“la inexistencia de preguntas previamente establecidas y estandarizadas. El entrevistador cuenta con un guión flexible de las principales variables que le interesa conocer”*⁷³ lo que nos concede cierta movilidad y flexibilidad frente a los temas que pretendemos abarcar.

Es, en esencia, un dialogo abierto, en una relación de cara a cara, que implica proximidad con el informante. Al ser presencial, considera la posibilidad de indagar sobre las respuestas y profundizar sobre aquellos aspectos en los que el informante demuestre o de a entender que tiene mayor conocimiento y que, por lo tanto, puede ser una recogida más valiosa y significativa. Permite, además, agotar el tema, por la ya mencionada vía de la profundización en los temas, evitando dejar temas inconclusos como en una entrevista estructurada.

⁷³ Scribano, Adrián, *Op. Cit.*, nota 7, p. 73.

La importancia de esta técnica, para los efectos de esta investigación, se convierte en complementaria, y viceversa, de la técnica de relato de vida, al carecer de instancias de mediación, permitiendo absoluta libertad dentro de los ejes que se le requieren; la entrevista puede agotar los temas inconclusos del relato, mediando entre lo que perseguimos como investigadores y lo que nos pueden entregar nuestros informantes. Siempre considerando, por cierto, las implicancias del problema que articula nuestra investigación.

Descripción de la técnica

Pauta de la Entrevista – Ejes de desarrollo

Eje Historiográfico

- Importancia o necesidad de la enseñanza de la Historia Reciente de Chile.
- Adscripción a alguna de las escuelas de la Historiografía
- Relevancia de las duraciones del Tiempo Histórico para explicar los procesos de la Historia Reciente de Chile.

Eje Pedagógico

- Utilización de documentales como herramienta didáctica válida en el acercamiento a los estudiantes a la Historia Reciente de Chile.
- Consideraciones respecto de su lugar de trabajo respecto de las herramientas que le proporciona para desarrollar sus clases.
- Importancia al trabajo de fuentes primarias como recurso procedimental para la enseñanza de la Historia Reciente de Chile.
- Existencia de cursos, diplomados o posgrados referidos a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Pauta entrevista en profundidad

- 1.- ¿Qué concepción de la Historia y su enseñanza tiene usted?
- 2.- ¿Qué entiende por enseñanza reciente de la historia?

- 3.- ¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la enseñanza de la Historia Reciente de Chile?
- 4.- ¿Es posible hacer del tiempo histórico y sus duraciones una herramienta didáctica?
- 5.- ¿Cuál es la presencia de las duraciones del tiempo histórico en los textos escolares? (existencia e importancia)
- 6.- ¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para Usted?
- 7.- ¿Existe en Chile un debate actual acerca de la Historia del Tiempo Presente?
- 8.- ¿Cómo podemos enseñar esa Historia Reciente de Chile y hacer que sea algo significativo para los estudiantes?
- 9.- ¿Qué importancia le otorga a los aspectos económicos, políticos y socioculturales al enseñar esta Historia Reciente de Chile?
- 10.- ¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para el curriculum nacional? (sin ajustes)
- 11.- ¿Es posible abarcar todos los contenidos que indica el programa de 2° año medio en los tiempos estipulados?
- 12.- ¿Alcanza usted a tocar las temáticas de la Historia Reciente de Chile en el desarrollo del curso de 2° año medio?
- 13.- ¿Qué dificultades ha notado cuando enseña historia reciente de Chile?
- 14.- ¿Cuál es la principal crítica que usted le hace al curriculum actual de segundo año medio de Historia de Chile?

Focus Group

Esta técnica de recolección de información, dentro del contexto del presente trabajo, permite conocer aspectos centrales desde las opiniones, creencias, afirmaciones de los participantes que entregan dicha información. En este sentido, esta técnica *“(...) es una discusión grupal con preguntas de final abierto que se realiza para fomentar el intercambio entre el panel de*

*participantes (...)*⁷⁴. Mediante esta técnica se pretende dilucidar y categorizar las diversas opiniones entre los 3 grupos que serán investigados, para así obtener información que permita conocer aspectos comunes y/o discordancias que surjan por medio de la discusión.

Dado que el relato de vida está enfocado en los docentes, pretendemos conocer también las opiniones de quienes reciben la enseñanza, los estudiantes. Por esto, se generarán tres discusiones, con un carácter similar, manteniendo una estructura de preguntas abiertas que permitan reconocer las ya mencionadas discordancias o aspectos comunes; es preciso señalar que se mantiene una estructura predeterminada, para así obtener información de contraste entre las 3 realidades analizadas, sin dejar de lado las particularidades de cada uno de los grupos investigados.

En este sentido, para dinamizar el proceso es necesario que los investigadores sean claros al motivar las preguntas y/o temas, creando un clima apto para la discusión, para facilitar la entrega de información y la participación dentro del contexto de la propia investigación entendiendo que

*“(...) los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador. Por lo tanto el punto característico que distingue a los grupos focales es la participación dirigida y consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes”*⁷⁵

Desde esta perspectiva, se dividirán las tareas de los investigadores, existiendo un moderador, un relator y un asistente técnico (grabación,

⁷⁴ Scribano, Adrián, op. cit., nota 72, pp. 120 – 121.

⁷⁵ Aignerren, Miguel, *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*, Centro de Estudios de Opinión, Universidad de Antioquia, Colombia. Páginas 1 – 32. Archivo consultado en línea: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264>) (mayo de 2010).

distribución de los espacios). Esto se aplicará para hacer mucho más eficaz el uso del tiempo y también para percibir otros aspectos fuera del diálogo, como gestos o no participación de algún(a) integrante del grupo. El mismo metodólogo considerado anteriormente indica lo siguiente:

“Por lo regular, un moderador conduce la discusión, mientras que otro que generalmente hace el papel de “relator” tomando atenta nota del comportamiento global del grupo, en términos de reacciones, actitudes, formas de comunicación no verbal, etc. En este caso, es posible que en el diálogo se teja una nueva versión que pueda contrastar con la que individualmente se presentaría al investigador”⁷⁶

Esta técnica por tanto permitirá conocer las opiniones de “la otra mitad” del proceso de enseñanza que son los estudiantes para reconocer por medio de sus opiniones, tanto particulares como grupales, su cercanía con la historia del tiempo presente y si existen asociaciones, relaciones o apropiaciones con la temática planteada.

Pauta de desarrollo de técnica de recolección de información

Focus Group

Objetivo General: Conocer las opiniones, creencias, asimilaciones o afirmaciones de los estudiantes frente a la Historia Reciente de Chile mediante el planteamiento de preguntas y temas que motiven una discusión.

Temas y Preguntas propuestas:

Objetivo 1

Expectativas- Visión:

-La Historia y Ciencias Sociales como asignatura (preferencias, visión positiva o negativa).

⁷⁶ *Ibíd., v. supra.*

- Comentario sobre el currículo de Historia y los materiales de aprendizajes (textos, etc.)
- Percepción de los docentes de Historia y Ciencias Sociales (ánimos, opiniones)

Tiempo Histórico:

- Que es lo que los estudiantes entienden o creen que es el Tiempo Histórico.
- Los estudiantes comentan que entienden por tiempo presente.
- Reconocen si el docente tiene una visión acerca de ello.

Objetivo 2

Perspectivas frente al siglo XX chileno:

- Historia Reciente de Chile, que esperan aprender y cuales serian los materiales ideales para lograr este objetivo y trabajar acerca de este tiempo.
- Idealmente que es lo que quieren ver en clases, cuáles son sus aspiraciones.
- Que características debe tener un docente que enseñe tiempo presente.

Objetivo 3

Creencias frente a otras realidades socioeconómicas:

- Como creen ellos que se enseña la Historia Reciente en escuelas de otras partes de Chile.

Objetivo 4

Visión histórica personal:

- Como ven la Historia de Chile de los últimos 50 años (visión personal de los alumnos).
- ¿Qué rasgos sociales, políticos y económicos sobresalen de la historia de Chile reciente?
- ¿Cómo se visualizan ello en la historia presente?, ¿Qué papel juegan? ¿Qué rol desempeñan?

Objetivo 5

Conclusiones e ideas finales por parte de los estudiantes.

7.6.- Validación de la Información

A partir de las técnicas de recolección escogidas (entrevista en profundidad y relato de vida), nuestra triangulación estará enfocada en los sujetos, esto quiere decir que al ser nuestro foco de estudio el docente, validaremos la información a través de observaciones a los estudiantes de segundo año medio de los respectivos establecimientos ya mencionados en donde los docentes realicen sus clases.

La particularidad de este tipo de triangulación nos permitirá ver la concordancia o disidencia entre lo que nos plantea el docente como enseñanza de la Historia Reciente de Chile y lo que en realidad sucede en el aula, ya que es en este espacio en donde la teoría y la práctica del proyecto que propone el docente se contraponen y nos puede dar resultados inesperados o simplemente validadores de lo propuesto por este en las técnicas de recolección de información que ha desarrollado.

La principal intención de triangular los datos obtenidos a través de los estudiantes, es debido a la posibilidad de, a partir de nuestro rol como investigadores poder formular una propuesta de aula, ya que es necesario para el resultado de nuestra investigación realizar un aporte a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile, debido a que como se dijo en la presentación y justificación de esta investigación es un campo de poca intervención por parte de los docentes en ejercicio.

FICHAS DE COLEGIOS

VIII. FICHAS TECNICAS DE COLEGIOS INVESTIGADOS

8.1.- Colegio A

Orientación religiosa: Laica

Tipo de financiamiento: Particular Subvencionado

Régimen: Mixto

Aranceles (promedio): \$10.000 Mensualidad aproximada (75% de Estudiantes Becados)

Niveles de enseñanza: Pre Kinder a 4° Medio Científico Humanista y Técnico Profesional (Atención de Párvulos, Atención Social y Recreativa, Administración)

Dependencia institucional: Privada

Alumnos promedio por curso: 18 promedio

Año de fundación: 1982

Proyecto educativo: Si (Educación desde la Diversidad)

Administración educativa: Director, Jefe UTO, Orientador, Coordinadores de ciclo

Infraestructura: Biblioteca, Laboratorios de Computación (2), Laboratorio de Ciencias

Programas educativos: Programa Ministerial y Propio

Materiales para la enseñanza: Notebooks, Proyector, Pizarra Interactiva

Editorial del texto escolar para Segundo Medio: Santillana

Resultados SIMCE:

Nivel	Lenguaje	Matemática	Comprensión del Medio	Naturaleza	Sociedad
4º Básico 2009	242	226	236		
8º Básico 2009	196	227		212	214
2º Medio 2008	218	200			

8.2.- Colegio B

Orientación religiosa: Católica (Corporación de Educación Popular-Molokai)

Tipo de financiamiento: Compartido

Régimen: Mixto

Aranceles (promedio): \$28.000 Mensualidad aproximada

Niveles de enseñanza: 1° Medio a 4° Medio Científico Humanista

Dependencia institucional: Privado

Alumnos promedio por curso: 30-35

Año de fundación: 1986

Proyecto educativo: SI (a nivel de Corporación)

Administración educativa: Director, Jefe UTP, Inspector General, Inspectores por nivel

Infraestructura: Biblioteca, Laboratorio de Computación, Laboratorio de Ciencias, Sala de Arte, Gimnasio

Programas educativos: Programa Ministerial

Materiales para la enseñanza: Biblioteca

Editorial del texto escolar para Segundo Medio: Santillana

Resultados SIMCE:

Nivel	Lenguaje	Matemática	Comprensión del Medio	Naturaleza	Sociedad
2º Medio 2008	259	247			

8.3.- Colegio C

Orientación religiosa: Católica (Congregación de Santa Cruz)

Tipo de financiamiento: Particular Privado

Régimen: Mixto

Aranceles (promedio): \$250.000 Mensualidad aproximada

Niveles de enseñanza: Pre Kinder a 4° Medio Científico Humanista

Dependencia institucional: Privada

Alumnos promedio por curso: 30-35

Año de fundación: 1936

Proyecto educativo: Si

Administración educativa: Consejo Directivo: Rector, Vicerrector, Director de Estudios, Director de Pastoral, Gerente, Directores de Unidades (3)

Infraestructura: Biblioteca, Estadio, Salas Audiovisuales, Sala de Conferencias, Auditorio, Laboratorios de Computación (4), Laboratorio de Ciencias

Programas educativos: Programa Ministerial y Propio (Ejes)

Materiales para la enseñanza: Expositores Expertos, Salidas a Terreno, Biblioteca

Editorial del texto escolar para Segundo Medio: Zig - Zag

Resultados SIMCE:

Nivel	Lenguaje	Matemática	Comprensión del Medio	Naturaleza	Sociedad
4º Básico 2009	316	318	311		
8º Básico 2009	295	308		310	317
2º Medio 2008	328	342			

EXPOSICION DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

-Categorías de Análisis

IX. EXPOSICION DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

9.1.- Categorías de análisis

Nota introductoria

Al encontrarnos durante la presente investigación con realidades del oficio docente tan diversas frente a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile y perspectivas didácticas de la temporalidad histórica, se hace imperioso dar cuenta de una categorización que articule los aspectos más comunes entre éstos seis profesores. Esta situación no está exenta de dificultades, debido a que los contextos escolares, los años de ejercicio profesional y la especialización en postítulos, capacitaciones y posgrados son muy diversos. Sin embargo, ofrece esta diversidad, por sí misma, un rico análisis y reflexiones muy complejas.

9.1.1.- Los Expertos

Aspectos teóricos

En primer lugar, debemos hacer hincapié en un elemento que es clave. El docente Experto no es un autoritario controlador de los acontecimientos del aula y sus estudiantes, sino que el mismo es el contenido. Arma el debate permanente con sus estudiantes, los lleva a reflexionar, explota sus conocimientos previos y les informa permanentemente a sus estudiantes de la forma de las evaluaciones y los aspectos más relevantes de ellas. Ambos son el centro de la clase, porque el docente Experto maneja los contenidos disciplinares con gran habilidad e interrelación y sus estudiantes se motivan a participar de ella.

Freire plantea que los docentes que desarrollan perfiles críticos en sus estudiantes, son aquellos que están permanentemente reflexionando acerca de su práctica

*“Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensado críticamente la práctica de hoy la de ayer como se puede mejorar en la próxima”.*⁷⁷

El enfoque Terapeuta de Fenstermacher y Soltis elabora un elemento que es central en un docente Experto, especialmente el que tiene altas expectativas de sus estudiantes

*“En la perspectiva del terapeuta, el propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y por lo que se tiende a ser, una persona capaz de tomar decisiones que definan su carácter como desea que sea definido”*⁷⁸

9.1.2.- Los Desesperanzados

Aspectos teóricos

Definir a un grupo de docentes como Desesperanzados involucra muchas aristas y complicaciones. En primer lugar, porque deben considerarse elementos tan diversos como el contexto escolar o la formación de pregrado; y nunca dejará de ser complejo el mencionar de ésta manera a un grupo de docentes, especialmente porque puede aparecer como peyorativo o confrontacional. Con todo, ese no es el espíritu de ésta categoría.

⁷⁷ Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI Editores, México D.F., p.40, México, 2006.

⁷⁸ Fenstermacher, Gary & Soltis, Jonas, *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu Ediciones, Buenos Aires, Argentina, 1998, p. 59

Ser un docente Desesperanzado involucra haber perdido la esperanza sobre los y las estudiantes, sobre lo que pueden llegar a aprender, sobre sus capacidades intelectuales y las posibilidades de proyectarse en la Historia a través de una temporalidad más abstracta que práctica. Ésta renuncia que expresan éstos docentes es la que menciona Paulo Freire, al desarrollar la idea que enseñar no es transferir conocimiento “(...) *sino crear las posibilidades para su propia construcción.*”⁷⁹. Precisamente eso es lo que hacen los docentes Desesperanzados: transmiten la mayor cantidad de conocimientos posibles, sin mayor sentido o significado, con la intención que desde ahí los estudiantes logren tomar o agrupar algunos conceptos, pero sin darles contexto o perspectiva histórica.

Asimismo, los Desesperanzados también esperan generar aprendizajes a partir del trabajo de indagación personal, especialmente porque afirman que sus estudiantes adolecen de una indisciplina de tal magnitud que un instrumento didáctico de aprendizaje, como guías, exposiciones o trabajos de recopilación de información, es la única forma de ejercer control en el aula y tener cierto grado de autoridad en la escuela. Fenstermacher y Soltis proponen que existe un tipo de docente, de enfoque Ejecutivo, que considera que sus estudiantes aprenden y organizan mejor su tiempo a partir de la ejecución de tareas de una manera sistemática, esperando resultados de corto plazo y con miras a las pruebas estandarizadas escolares. Involucra a un docente que administra tiempo y tareas

*“Los ejecutivos, por lo general, manejan personas y recursos. Toman decisiones sobre lo que harán las personas, sobre el momento en que ello ocurrirá, sobre el tiempo que pueda requerirles hacerlo y sobre los niveles de rendimiento que determinan si es posible seguir avanzando hacia las nuevas tareas o si es necesario repetir la que se ha estado realizando”*⁸⁰

⁷⁹ Freire, Paulo, *op.cit.*, nota 77, p. 47.

⁸⁰ Fenstermacher, Gary; Soltis, Jonas, *op.cit.*, nota 78, p. 32.

Desde luego que, a partir de la cita anterior, debemos considerar los diversos matices que propone cada uno de los docentes agrupados en ésta categoría. Especialmente porque este grupo es el más numeroso de ésta investigación. Catherine, Andrés y Edgar pertenecen a él, debido a que comparten alguno de los elementos ya mencionados, pero también existen notorias diferencias entre ellos.

Aunque su formación disciplinar es completamente distinta, es posible mirarlos desde ciertos elementos de encuentro, a partir de sus experiencias como profesores y estudiantes. Mientras Catherine ya está en la etapa de Doctoranda; Andrés y Edgar sólo cuentan con su formación de pregrado en distintas Universidades. Además, de los tres, sólo Catherine cuenta con el título de Pedagogía.

9.1.3.- Los Esperanzados

Aspectos teóricos

Ésta categoría es muy ambiciosa, especialmente porque sólo una docente forma parte de éste grupo. También aparece como la única docente inicial del grupo que participó de ésta investigación y también la más joven. Por eso es que definir algunos aspectos teóricos que den cuenta de ésta categoría es aún más complejo. Además, es la antítesis del grupo de los Desesperanzados, por lo que sus efectos son completamente inversos, y podría ser también que los Esperanzados sean, en sí mismos, un enfoque complementario a los docentes Expertos.

Con todo, los Esperanzados tienen como eje articulador el considerar que sus estudiantes son el centro del aprendizaje y de las temáticas que proponen los contenidos. Colocarlos en ésta posición, involucra rescatar sus vivencias personales, experiencias y aprendizajes previos. Nuevamente, Paulo

Freire consigna que una de las principales habilidades sociales de los docentes es ser agentes de transformación dentro del aula y la escuela, considerar a “(...) *el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación*”⁸¹, de una manera permanente y comprometida, con un marcado enfoque crítico frente a la realidad. Para los Esperanzados no existen dificultades, porque todo se enfrenta de una manera constructiva, por y para los estudiantes. El mismo Freire lo afirma, colocando como saber fundamental de cada docente transformador el lema de “*cambiar es difícil, pero es posible*”⁸²

En el caso de los Esperanzados, es posible complementar su categoría con el enfoque Liberador de Fenstermacher y Soltis. Principalmente porque éste desarrolla la idea de que el docente pone diversos contenidos en discusión, abriendo la posibilidad del conocimiento para cada uno de ellos. No tiene que ver con un compromiso político, sino más bien con democratizar los contenidos, problematizarlos y hacerlos parte de un contexto, para así significarlos:

“(...) *hay que procurar liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la inercia y la trivialidad de la convención y el estereotipo*”⁸³

Ésta “liberación” va de la mano con el ejercicio de una docencia de compromiso con la transformación social desde el aula, pero sin dejar de lado la comprensión de los procesos históricos, sus diversas aristas y duraciones temporales. Además, el docente Esperanzado entiende al curriculum como una oportunidad flexible y no como un conjunto de directrices rígidas que son inadaptables a la escuela y su diversidad.

⁸¹ Cfr., nota 74 p. 75

⁸² Freire, Paulo, *op. cit.*, nota 77, p. 77

⁸³ Fenstermacher, Gary & Soltis, Jonas, *op. cit.*, nota 78, p. 82

9.1.4.- Cuadro Resumen Categorías de Análisis

EXPERTOS	DESESPERANZADOS	ESPERANZADOS
Ignacio Fernando	Andrés Edgar Catherine	Leyla

RELATOS DE VIDA

- **Relatos de Docentes**
- **Cuadros de Análisis**
- **Consideraciones Frente a los Relatos**

X. Relatos de Vida de los Docentes

10.1.- Relatos de Vida

Nota Introdutoria

Es preciso aclarar que en esta sección se incluyen como parte del análisis los Relatos de Vida entregados por los docentes. Esto hace referencia a la significativa necesidad de dar cuenta de las primeras apreciaciones que emiten los docentes ante las temáticas que se les han propuesto, por lo que se estima inconveniente dejar dichos instrumentos en la sección de anexos, dados los análisis y categorizaciones que se desprenden de éstos. En este sentido, se prioriza un análisis global y no segmentado, por lo que los relatos son incluidos como un material de análisis más dentro de la investigación, para no quedarse como instrumento “decorativo” incluido en los anexos.

10.1.1.- Relato de vida Ignacio

Mi experiencia profesional

Mi historia profesional, ejerciendo la docencia, se inicia hace 35 años. Exactamente durante el segundo semestre del año 1975.

Yo era un estudiante que se iniciaba en el estudio de la pedagogía en el Instituto Pedagógico, dependiente de la Universidad de Chile. Con muchas ganas y con una incipiente formación profesional, comencé a hacer clases en una escuela básica de la comuna de Estación Central. La meta era titularme de Profesor de Estado e Historia y Geografía y desde ahí ayudar a cambiar el mundo.

Egresé de la U en 1980. Luego egresé del Magíster en Ciencias Políticas en la misma Universidad y, años más tarde, realicé un diplomado en Teología, en la Universidad Alberto Hurtado.

Mis expectativas profesionales estuvieron marcadas desde el comienzo con un sello en el compromiso social. Quería ser, sobre todo, un profesor de Historia, convencido que desde el estudio y enseñanza de la disciplina, es posible contribuir con los niños, jóvenes y adultos en la formación de sujetos activos, constructores de su propia Historia. Siempre me ha motivado el hecho de que estamos en el mundo para conocerlo y transformar las situaciones de injusticia, a través de la construcción de un mundo más humano y fraterno.

El trabajo en Historia de Chile es una instancia privilegiada para estos fines. Siempre he intentado un enfoque historiográfico basado más en los grandes procesos, que en el listado de los presidentes y sus obras. Problematizar la Historia, a partir de las motivaciones e intereses de los alumnos. En este sentido me identifico mucho con la posición de Gabriel

Salazar. Es fundamental una mirada crítica que te permita rescatar lo positivo de nuestro pasado y corregir los errores del mismo.

La enseñanza de la Historia no tendría sentido si no somos capaces de acercarla a los estudiantes con una mirada que vincule el pasado con el presente. Eso es posible lograrlo en la enseñanza de la Historia Universal y en la Historia de Chile. Cuando logras hacer ésta conexión, los alumnos siempre responden con una gran motivación en la reflexión. Con muy participativos cuando están interesados. Esto último lo he podido comprobar en todos los niveles sociales y en todas las edades, he trabajado desde 6º básico hasta 4º medio, y desde la Villa Francia hasta Vitacura.

Aunque he basado mi trabajo en la formación continua y, por sobre todo, en la vocación desde siempre, los años de experiencia me han enseñado que debemos enseñar con pasión para encantar a nuestros alumnos. Lo fundamental es amar lo que tú haces. En especial la relación de cercanía con los alumnos, la consecuencia y compromiso me ha ayudado a disfrutar mi profesión.

Por cierto, estos años no han estado exentos de dificultades. Al igual que a todos los profesores, me encuentro con alumnos con problemas, que requieren de una atención especial. Cursos con una marcada indisciplina que necesitan no sólo de vocación, sino una mano firme con autoridad para salir adelante. También he podido apreciar, especialmente en la educación fiscal y luego municipal, una gran falta de vocación, compromiso y sentido de lo que los docentes hacen.

10.1.2.- Relato de vida Fernando

Espero que les sirva

Cuando empecé a estudiar Historia no estaba en mis expectativas ser profesor, sino el estudio de la Historia. Al estar en quinto año, es decir, cuando terminaba mis estudios, con un mundo laboral bastante disminuido (época de la Dictadura) en el campo de la investigación, decidí ser profesor. Por esto, tomé los ramos de Educación en un año, lo que se facilitó porque se produjo el cambio de la U de Chile a la Metropolitana. Fui la última generación de la Universidad de Chile. A tal punto el desorden que yo tuve que buscar donde hacer la práctica.

Sin embargo, el primer año de trabajo me marcó profundamente y a pesar que no tenía muchos conocimientos acerca de cómo enseñar, y bastantes más de la especialidad, mi encuentro con la pedagogía fue completo. Empecé a interesarme por aprender a enseñar en forma autodidacta, lo que se vio favorecido por una muy buena comunicación con mis primeros estudiantes, a los que estaré siempre agradecido por haberme desafiado permanentemente.

A los pocos años entré al COLEGIO C⁸⁴, en donde, realmente, me constituí en un profesional, pues se me enseñó a ser autónomo y responsable de mis decisiones, a trabajar en equipo y a estar permanentemente actualizándome. Entre otras cosas, en la década de los 90s, fui participe de la reforma curricular y del proyecto educativo con que el colegio anticipó la reforma educacional que mas tarde tendría el sistema nacional. En esta parte de mi actividad profesional la influencia del padre Gerardo Whelan (el de la película Machuca) fue vital. No hubo año en que uno no se viera incentivado a mejorar, perfeccionarse y enamorarse de este oficio.

⁸⁴ Se omite el nombre de la institución en la que se desempeña Fernando para no inducir a juicios respecto de las instituciones mismas.

Respecto de las fortalezas y debilidades, y empezando por lo segundo, el primer problema que uno afrontaba era el divorcio entre lo que uno estudiaba y la realidad de los estudiantes. En mi época, nunca tuve contacto con la educación mientras estudiaba, si conocía el Archivo Nacional y la Biblioteca, pero ningún colegio. También, uno se da cuenta, por la experiencia, que una de las cuestiones mas importantes en educación es la comunicación (no recuerdo que se nos enseñara nada de eso en la U). En concreto, uno se hacía profesor por la vía de la práctica. Yo creo que empecé a sentirme como tal un par de años después de haber empezado. En relación a las fortalezas, la buena formación disciplinar y, paradójicamente, el no haber sido un buen alumno en la enseñanza media me permitió acercarme con mas naturalidad a aquellos que tenían dificultades.

Yo soy un convencido de la necesidad de la formación continua, pero que esto no se confunda con los sobrevalorados post grados. La formación continua implica una actitud personal en la cual el conocimiento y la actualización constituyen una acción permanente, lo que permite hacer mejores clases. Ningún post título o post grado asegura esta actitud. Yo tengo post título en orientación vocacional; varios magíster en los cuales no terminé la tesis, etc., etc., etc. Nada de aquello ha resultado vital en mi formación como profesor (salvo, por supuesto, en la vanidad).

Aunque no es mi tema el Tiempo Presente de Chile, sino más bien el Mundo Contemporáneo, creo que los alumnos y alumnas tienen interés en saber de los últimos 30 o 40 años, por el trauma que les hemos heredado. Sin embargo en los últimos años he observado una tendencia a tener una actitud más utilitaria y menos comprometida con el pasado, con nuestra construcción de país y más centrada en una visión globalizadora del mundo y de las oportunidades que esto les ofrece en forma individual. En mi caso, mi mayor interés es que ellos se sientan protagonistas, que asuman su rol constructor y no pasivo, y que además tengan conciencia democrática.

Respecto del los medios, tales como actividades y evaluaciones, yo diría que la cuestión radica en que estas deben contemporaneizar el pasado y nuestros estudiantes, toda actividad debe cuestionar desde el presente. Por si solas no tienen sentido, en nada se diferencia un trabajo de texto con una buena pregunta hecha en la clases si en ambos casos, están presente los intereses y expectativas de los estudiantes.

Respecto a las escuelas historiográficas chilena, primero una aclaración. Los textos escolares son una herramienta, y como tal puede ser buena o mala, según como se utilicen. Nosotros tenemos la suerte de trabajar con los mejores medios: Biblioteca Escolar, visita de invitados (han estado conversando con nuestros alumnos y alumnas Salazar, Grez, y Jocelyn Holt por ejemplo, como también actores de nuestra historia, diplomáticos, políticos, economistas, etc.) En este sentido, yo creo que las exigencias van dadas más que nada por la rigurosidad, honestidad, y seriedad de los planteamientos. Frente a esto, nosotros entendemos que la historia como todas las actividades del hombre parten desde la subjetividad, y por tanto no podemos ser seres neutros en búsqueda de una objetividad que no solo no es posible sino que ni siquiera deseable.

10.1.3.- Relato de vida Andrés

Mi vida Profesional

Me llamo Andrés; nací un 10 de Octubre del año 1982, en Valparaíso. Me crié entre esa ciudad y Viña del Mar, junto con mis padres y hermanos. En total, de los seis miembros de la familia, todos tenemos estudios universitarios, y todos también hemos incursionado en el ámbito de la pedagogía, claro que en distintas disciplinas.

Lo concreto es que yo estudie en la Universidad Católica de Valparaíso, la carrera de Licenciatura en Historia. Ahora trabajo en el Colegio "A", donde me habilitan frente al Ministerio de Educación para poder ejercer la profesión docente. En realidad, nunca pensé en trabajar en la educación; esta oportunidad se me presentó, la acepté, y ahora llevo cinco años ejerciendo un trabajo que he aprendido bien, pero que no me tiene completamente satisfecho. Encuentro que el trabajo docente no sólo es poco valorado monetaria y socialmente, sino que además contiene muchas contradicciones internas, como el gran esfuerzo que uno debe imprimir en este desafío frente a la poca disposición de aprendizaje de los alumnos y la mala calidad del sistema educativo chileno.

Tampoco quedé totalmente satisfecho con mi Instituto de Historia; la metodología positivista de algunos profesores unida a una tendencia hacia una interpretación occidental de la Historia Universal destapada de parte de otros, se alejan de mi forma de entender la Ciencia Histórica y su didáctica. Sin embargo, no todo lo veo de color hormiga; en este camino he encontrado amigos, compañeros y profesionales que me han enseñado mucho y ayudado a construir un proyecto de enseñanza basado en la propia construcción del conocimiento por parte de los alumnos, con mucho énfasis en la investigación y el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Mi forma de entender la Historia y el mundo que la contiene se acercan bastante a una tradición de pensamiento de izquierda, pero de ninguna manera partidista; autores como Maturana, Canclini o Gabriel Salazar son de mi entera aceptación en este sentido. Tengo una mirada social de las cosas y los procesos humanos, donde el respeto por la naturaleza y los derechos de la vida son intransables, y donde el rechazo a cualquier tipo de organización y sistema social, político y económico que atenten sobre esos derechos sea inminente.

Mi metodología de trabajo se enfoca mucho mas a los procesos que a los acontecimientos políticos militares, sin embargo, no podemos dejarlos totalmente de lado; básicamente por dos razones. Primero, les ayuda a los niños a aterrizar los contenidos y ubicarse en el mismo tiempo histórico. En segundo lugar, puesto que el nivel de los alumnos es tan bajo que una Historia enseñada desde los procesos es mucho mas compleja a mi entender y eso reduciría mucho los resultados finales de los aprendizajes.

Por otra parte, el tiempo histórico presente es abordado muchas veces de forma deficiente puesto que no se alcanza a abordar todos los contenidos y en segundo lugar, porque a fin de año los alumnos y profesores están realmente cansados.

En este sentido, he tratado de anteponerme a esta situación desarrollando trabajos de investigación donde los alumnos toman temas de su interés en el contexto de la asignatura y los focalizan hacia el presente, su impacto en sus familias y en su entorno inmediato, ya sea el barrio o el mismo colegio.

10.1.4.- Relato de vida Edgard

Mis Estudios y Trabajo

En principio entré a estudiar Licenciatura en Historia y después me vincule más con la pedagogía. Este es mi primer colegio y ha sido bastante duro, es un colegio complicado y no tener una experiencia anterior me dificultó sobre todo en mi primer año acá: viene gente compleja con mala conducta expulsada de otros colegios. Uno como profesor tiene la visión que va a llegar a entregar una serie de conocimientos, que va a entrar a la sala y va estar todo calmado, se van a cumplir con las normas de convivencia establecidas, uno va a controlar a los alumnos y que ellos van a estar dispuestos a escucharte por lo menos por media hora, y eso no ocurrió acá, por eso mi primera impresión fue de susto, porque me di cuenta que tenía al frente una cantidad de alumnos que no hacían caso, la mayoría de estos respondían a la indisciplina más que a un ambiente adecuado en el aula, no hallaba como hacer la clase, fue un desafío que acepte y fui buscando una metodología que me sirviera para poder desenvolverme en la sala, como no me escuchaban empecé a escribir en la pizarra introducciones y me apoye mucho en guías, estoy catalogado como un profesor que hace hartas guías, así traigo la guía desde mi casa preparada, hago una introducción, me escuchan 10 minutos y les entrego una guía o un trabajo práctico que te permite controlar desde la disciplina hasta que los alumnos trabajen.

Esto permitió que se bajara la tensión que yo tenía en un principio y ya van a ser 3 años que llevo en este colegio, desde el año pasado me entregaron la educación básica, no tengo una formación pedagógica en enseñanza básica y ahí surgió un nuevo desafío, ya que hay que aplicar estrategias distintas que a la media y adecuarse a la realidad de estos niños, a sus problemas ya que ellos no solo traen en su mochilas los útiles sino que también los problemas, es necesario adecuarse tanto a sus conductas como a sus problemas.

Aquí no hay selección, se acepta a todo tipo de alumnos, existe un proyecto de integración en todos los cursos, es decir que además debemos hacernos cargo de alumnos que no solo cuentan con problemas de conducta sino que también hay alumnos con problemas de aprendizaje. Esto le da particularidad a este trabajo, hay problemas de deserción, muchas veces los alumnos traen los problemas para acá y hay que aprenderá lidiar con esto.

Cuando yo le hice a segundo medio fue uno de los más difíciles, existían chicos con problemas delictuales, venían del SENAME, muchos no terminaron el año porque cayeron presos. No había una interacción adecuada entre yo y los alumnos había poco interés por parte de los alumnos, además yo tenía muy poca experiencia aun y ahí tuve que tratar de buscar estrategias para acercar el conocimiento a los alumnos, muchas veces se iban de la sala y la preocupación de mi parte estaba más enfocada en controlar al curso y por esto la entrega de contenido se veía disminuida, la instancia de aprendizaje era casi nula.

Los métodos que trabajé fueron las guías, porque te permite controlar el curso, ya que hay un momento en el que tú te haces cargo de la clase y generalmente son los primeros diez minutos de la clase, haces la introducción y luego los alumnos se ponen a trabajar en la guía, esto te permite atender el trabajo y también a los focos de desorden que podrían existir. Esto me permitió sacarles algo de partido a los alumnos, además trabajamos con disertaciones, power point, análisis de fuentes, de imágenes.

Los contenidos que entrega el Ministerio yo los utilizo como lineamientos, pero en general se nos da bastante libertad como abordarlos, yo aproveche la coyuntura para trabajar el tema de la historia reciente, ya que los estudiantes no tienen una idea clara del por qué sucedió el golpe de estado, y de que existen procesos significativos que se dieron en esa época, no lo relacionan por ejemplo con el modelo político que se había implementado a partir del 30' al 73' que hay un quiebre social y económico. El tema económico para mí es un desafío, me

gusta abordar la historia desde esta arista, otra herramienta que utilice fue la construcción de un relato de vida abordado desde lo económico.

Respecto de la Historia Reciente creo que es un tema más cercano para los estudiantes, a diferencia por ejemplo de la Edad Media, en donde todo es más lejano, no existe conexión con los alumnos, en cambio la Historia Reciente tiene más elementos de donde abordarla para hacerla más comprensible para el aula, hay una identificación personal de las historias de vida de las familias de ellos que la hacen más cercana.

Mi posicionamiento historiográfico en general tengo una visión crítica con un pensamiento más de izquierda, el tema es que yo trato de ver ambas visiones a los chiquillos

Respecto de la temporalidad yo al trabajo desde la construcción de una línea de tiempo, para situar temporalmente, también es importante ambientar al alumno en la época para esto utilizo películas, imágenes que permitan a los alumnos darse cuenta de la época en la que estamos hablando, a partir de la vestimenta, de la forma de hablar, de cómo vivían, etc., esto permite transportar a los alumnos a una época pasada. Estas metodologías te permiten posicionar a los alumnos que se sitúen en una época, ya que es difícil que los alumnos se graben las fechas, los hechos entonces es más fácil que relacionen la época con la apariencia o con los procesos que se daban en esa época.

Para mi es difícil darle un corte a la historia, ya que pienso que los historiadores acomodaron la historia para poder estudiarla, para esto le dieron cortes en distintas épocas que no son precisos, siempre trato de conversar esto con mis alumnos ya que hay procesos que se mantienen hasta la actualidad que vienen del pasado que no es tan reciente.

Respecto de la formación continua, tengo dos problemas ya que por un lado tengo la pedagogía y por el otro la historia, ya que a veces me cuesta un poco asumir el rol de docente ya que a mí lo que verdaderamente me apasiona es la historia, investigarla, conocerla, pero también encuentro necesario perfeccionarme en pedagogía, principalmente me llaman la atención lo que tiene que ver con las TIC'S y cómo mejorar la didáctica en la escuela.

10.1.5.- Relato de vida Catherine

Un breve relato

El presente relato pretende dar a conocer, desde una visión personal, como es el desenvolvimiento real al interior de una sala de clases, lejos de los parámetros establecidos por las instituciones chilenas que trabajan en el tema de la educación.

Las expectativas de un profesor al año 2010 se pueden dirigir hacia ámbitos muy distintos, dependiendo siempre del lugar en dónde se esté trabajando. Muchos de los docentes hoy en día se encuentran muy criticados por los resultados de instrumentos de medición al interior del aula y en su calidad de profesional, arrojando resultados muy deficientes, que sólo traen críticas y exigencias, que no se dirigen a las variables reales que condicionan el desempeño al interior de una clase.

Para muchos profesores los resultados se traducen en mayores ingresos, para otros no existe una motivación real de entrar en competencia, debido a que las condiciones no están dadas para competir, ya sea por la calidad de los alumnos que tienen en sus salas o simplemente porque no encuentran la motivación de la institución para la cual trabajan. Paradoja que, de una u otra forma, deja en evidencia la disparidad real en educación se traduce en que existen instituciones que trabajan sólo para obtener resultados y otras simplemente para tener matrículas y, claro, no olvidando tener un buen índice de promoción escolar.

Razones que explica, de una u otra forma, que las expectativas se forman según la necesidad y, de forma personal, pienso que las más se encuentran en siempre mejorar, independiente de las mediciones existentes.

Las dificultades que se presentan tienen que ver, principalmente, con la materialidad tan ausente a la hora de querer reforzar y apoyar los aprendizajes. El trabajar a diario con una pizarra y escasísimos recursos tecnológicos crea una situación de desmotivación de los estudiantes, llegando a chocar el con modelo consumista tecnológico que tienen asimilado, al sentarse en un aula que no tiene los implementos que a ellos les motivan. De esta manera, la educación chilena presenta un modelo de masas, pero sin los útiles prácticos, que la masa ocupa a diario, por consecuencia se genera una disfuncionalidad cada vez mayor en el modelo, presentándose otra vez la paradoja.

Personalmente he asistido a los programas de formación continua de la Universidad de Chile, los bien ponderados cursos de verano. Me he encontrado con expositores que profundizan materias entregadas en formación de pregrado y, posteriormente, el docente debe idear y diseñar actividades creativas, nuevamente sin pensar en los recursos tecnológicos. Luego de asistir concluyo “estos programas están hechos para profesores que egresaron hace 20 años” ya que se repasan los mismos contenidos, respondiendo a un vacío que se genera con el tiempo y la implementación de nuevos programas, que no es, necesariamente, el problema central de la educación chilena. En ningún caso se realiza un diseño de actividades en relación al grupo humano con el que se trabaja, sólo se piensa en supuestos y no hay una asesoría según las necesidades de cada profesor.

El debate sobre la Historia del Presente chileno se da como por superado por algunos académicos, pero la realidad es que el acuerdo de pasar desde todas las perspectivas el tema sólo deja demostrado que no existe un acuerdo y estamos a muchos años de conseguirlo, ya que el curriculum actual sólo fomenta seguir reforzando la división política posterior al golpe de Estado de 1973 en Chile.

La memoria visual de la sociedad chilena ayudará a construir una Historia paralela de dos países antagónicos, los archivos documentales pasan a ser una fuente infaltable ante el quiebre del conocimiento que existe en Chile y muy buena para el trabajo escolar.

Las corrientes historiográficas utilizadas en los libros escolares enviados por el MINEDUC trabajan bajo la misma dinámica de las dos perspectivas y trata de incorporar “a la fuerza” tendencias microhistóricas que están lejos de poder llevarse a cabo con un curriculum tan lleno de contenidos. Y que deja en una misión casi imposible el tratar una corriente historiográfica al interior de una sala de clases escolar.

Fernand Braudel sin querer, creó el concepto de temporalidad histórica que es el más útil al momento de enseñar Historia, ya que las visiones de larga y corta duración resultan muy útiles y prácticas para la enseñanza y el análisis de documentos que ayuden a construir nuevos discursos de la Historia de Chile.

10.1.6.- Relato de Vida Leyla

La Práctica Docente

Lo primero que debo señalar es la condición en práctica docente en la cual me encuentro, por lo tanto la experiencia docente hace referencia a las primeras etapas del ejercicio de la docencia. De acuerdo con mis expectativas profesionales, pretendo desarrollarme como docente de historia con la motivación de realizar clases en escuelas o liceos de bajos recursos, además de una formación constante como intelectual y como profesional de la educación. Mi convicción y compromiso social, es en base al trabajo donde escasea la motivación profesional de los docentes. Bajo este interés, me gustaría desarrollar tanto trabajo pedagógico como también desarrollar un diagnóstico de la situación de la educación y del aprendizaje en los sectores más populares. En aspectos pedagógicos, la motivación nace por potenciar en los estudiantes el análisis crítico y reflexivo, más que habilidades cognitivas de memoria y academicistas de pasar materia por cumplir el programa educativo.

En relación con las expectativas personales van en relación a concretizar las expectativas profesionales y enfocar una motivación de vida respecto a desarrollar éstos objetivos en la práctica cotidiana.

Las fortalezas en el aula son de acuerdo a la motivación de probar diversos mecanismos y estrategias didácticas, en los diversos cursos con la finalidad de reconocer en ellos cuales son los mejores métodos de enseñanza en las particularidades de cada curso. Con respecto a las dificultades son respecto a la poca experiencia en el manejo de grupos de estudiantes, mantener la concentración de los estudiantes y desarrollar mecanismos de evaluación que complementen las exigencias de preparación a PSU y SIMCE, como también una evaluación de los progresos cognitivos personales de los estudiantes.

Las pretensiones de formación profesional van de acuerdo a la formación constante desde el ámbito intelectual y educacional, con respecto a ello me interesa profundizar en la investigación historiográfica y social de la sociedad civil de América Latina. Con respecto a la formación docente creo necesario una capacitación constante de acuerdo a las transformaciones constantes de la educación y de las características del estudiantado, creo trascendental contextualizar constantemente la enseñanza en el entorno social de los estudiantes, como también entender las innovaciones metodológicas que se producen constantemente en relación a las propuestas pedagógicas.

En base a ello son las motivaciones en el aula, el desarrollar primero un diagnóstico social, cognitivo y educacional de las expectativas e inquietudes del grupo con el cual trabajar. Luego desarrollar el máximo de pruebas y propuestas educativas innovadoras con el objetivo de encontrar los mejores métodos según sus particularidades. Y por último potenciar las habilidades cognitivas de análisis crítico y reflexivo, que sea compatible con su entorno social y en lo posible aplicar los conocimientos en su vida cotidiana.

De acuerdo con mi posición historiográfica va en relación a la historiografía social que desarrolla Gabriel Salazar, Sergio Grez y Daniel Palma. Las principales investigaciones que he desarrollado son con respecto al desarrollo de la sociedad civil en América Latina, del “bajo pueblo” del que habla Salazar o Grez, pero también a su vez a las características más cotidianas y no tradicionales de la cultura popular. Con respecto al último aspecto considero mayor cercanía a la visión historiográfica de Daniel Palma en cuanto a las organizaciones de sociabilidad social de las masas bajo conductos no tradicionales, como se puede entender los sindicatos o partidos políticos, sino desde los intereses más cotidianos del bajo pueblo como por ejemplo las fiestas populares, religiosas, deportivas y ocio.

Las perspectivas de la enseñanza de la Historia y Ciencias sociales de acuerdo a la temporalidad y la empatía de la Historia de Chile, es sin duda uno de los desafíos más relevantes como docentes. Considerando que la historia colonial es la etapa menos interactiva de los programas curriculares y francamente la que representa menor motivación como docente de enseñar. Por ello, es necesario adoptar herramientas de temporalidad como las tradicionales "líneas de tiempo" incorporando elementos relevantes de la historia familiar de los estudiantes, ésta actividad entrega la mayor efectividad en la ubicación del espacio temporal. Sin embargo, constantemente se deben aplicar nuevas técnicas de aprendizajes como el apoyo audiovisual que se produce en víspera del Bicentenario que profundiza en general en la historia colonial y la construcción de Estado. Sin duda, en materia de temporalidad y la historia de Chile a nivel pedagógico se encuentran vacías de innovaciones didácticas, el desafío a considerar por qué no representan una motivación.

Con respecto a la historia reciente de Chile es fundamental comprender la posición ética del docente, considerar que la historia es un elemento objetivo y abstracto no entregaría mayor problematización. Sin embargo, mi visión es de potenciar la reflexión y la crítica, por lo tanto se presenta como uno de las problemáticas de los países que han sufrido una ruptura del orden democrático con acontecimientos fatales como en América Latina o España, problemática aún cuestionamiento en materia de los Derechos Humanos. La historia reciente se caracteriza de tensión, ya que presenta un cruce de las memorias históricas de la población, con sensibilidades y juicios personales, que se evidencia en las historias familiares y los discursos que van construyendo los estudiantes. Entregar las herramientas e incentivar la discusión y aceptación de la diversidad de opinión, es fundamental para generar el clima en el aula. En la contingencia política actual, es un desafío considerable por las probables modificaciones que se realizaran en los programas educacionales con el actual gobierno. Independiente de las estructuras legales del programa curricular, la tarea y el objetivo es que como docentes comprometidos con la historia reciente potenciar

la formación de personas íntegras y concientes de vivir en una sociedad tolerante y de respeto mutuo.

10.2.- Cuadros Análisis Relatos de Vida⁸⁵

Nota Introductoria

Los siguientes cuadros son una aproximación al análisis de los relatos de vida. En estos cuadros se crearon 4 sub categorías para explorar en los discursos de los docentes sus concepciones frente a la disciplina histórica y la práctica docente en el aula. En este sentido, las 4 categorías hacen referencia a los Aspectos Disciplinarios que desarrollan los docentes; la relación y mirada sobre los estudiantes; la concepción de los docentes frente al Tiempo Histórico y finalmente su concepción sobre la Historia Reciente y su desarrollo en la enseñanza.

Estas sub categorías nacen, por un lado, por la creación de temáticas a desarrollar los docentes en el relato, y por otro, por la necesidad de agrupar sus planteamientos según temáticas, que entregan una visión sobre sus discursos y percepciones como docentes frente a la enseñanza de la Historia Reciente.

⁸⁵ Los cuadros de sistematización de la información fueron de elaboración propia para ésta investigación, por lo tanto es un material inédito.

10.2.1.- Cuadro Análisis Ignacio

Caso : Ignacio	
Categoría	Experto
Aspectos Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro del horizonte historiográfico, se siente más identificado con el enfoque socio –crítico. - Desde ahí propone un abordaje de la disciplina desde el proceso mismo, como una problemática que se proyecta en el tiempo, siendo enfático en el rescate del pasado en función del presente y el futuro.
Mirada sobre Los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Las y los estudiantes juegan un rol fundamental en la construcción de los contenidos. El enfoque problemático propone involucrarlos como sujetos históricos activos, participantes de la sociedad, destacando la posibilidad de transformación que carga en sí misma la Historia. - Destaca que la motivación desde el contexto de la escuela es parte inevitable en la participación de las y los estudiantes en el desarrollo de sus clases. - Propone que el pasado es imposible de ser abordado sin mirarlo desde el presente y desde el contexto de la escuela. Afirma que esta condición, elemental para la motivación en el aula, es transversal a los distintos espacios socioeconómicos de Santiago.
Concepción del Tiempo Histórico	<ul style="list-style-type: none"> - Ésta categoría aparece destacando la importancia de proyectar el pasado en el presente y desde ahí motivar a las y los

	<p>estudiantes en la construcción de perspectivas personales frente a la Historia. Menciona que este uso de la temporalidad histórica se aplica a la Historia de Chile y a la llamada “Historia Universal”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La reflexión personal es el principal objetivo al que apunta la construcción histórica desarrollada en el juego temporal. - Aparece, implícito a esto, una relación importante entre cambio y permanencia, ya que propone reconocer e identificar los procesos como ejes problemáticos a partir del desarrollo de los contenidos.
<p>Historia del Tiempo Presente y su Enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En este producto, el relato de vida docente, no hace mención explícita a la Historia del Tiempo Presente de Chile, o Historia Reciente. - Destaca, eso sí, una visión muy crítica del ejercicio docente en el ámbito fiscal – municipal, al sostener el desgano y falta de compromiso de aquellos profesores. - Se hace constante el elemento “motivación”, como la herramienta más significativa para el desarrollo de la Historia como un contenido escolar que se proyecte en la vida de las y los estudiantes.

10.2.2.- Cuadro de Análisis Fernando

Caso : Fernando	
Categoría	Experto
Aspectos Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - No adscribe a alguna corriente historiográfica en específico, pero se hace cargo de la disciplina con la intención que humanice, que sea un canal de formación para la vida y que esté presente en todos los ámbitos de lo cotidiano. No reconocer ésta adscripción le permite cierta libertad y movilidad dentro del horizonte historiográfico.
Mirada sobre Los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Busca que se sientan protagonistas, que asuman un rol constructor, activo y tengan conciencia democrática. - Observa en ellos una tendencia a ver la Historia como utilitaria, están menos comprometidos con el pasado y la construcción del país.
Concepción del Tiempo Histórico	<ul style="list-style-type: none"> - No presenta alusiones explícitas a la temporalidad y duraciones dentro de la Historia. Pero destaca la imperiosa necesidad de traer el pasado hacia los significados del presente, de manera tal que desde el ahora se comprenda el pasado, evitando su lejanía y permitiendo que se les problematice.
Historia del Tiempo Presente y su Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Respecto de su enseñanza plantea que las estrategias sean cuales sean deben contemporaneizar el pasado y se debe cuestionar desde el presente. - Reconoce un interés en los alumnos por saber

	sobre los últimos 30 o 40 años, por el trauma que se les heredo.
--	--

10.2.3.- Cuadro de Análisis Andrés

Caso : Andrés	
Categoría	Desesperanzados
Aspectos Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Adscribe a una corriente historiográfica socio - crítica. - Su formación inicial es de una universidad tradicional en su discurso frente a la ciencia histórica y su didáctica - Pese a su formación, tradicional y positivista, expresa su alejamiento de estas tendencias.
Mirada sobre Los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Busca fomentar su responsabilidad y desarrollo intelectual de manera autónoma, a partir de trabajos personales, tratando de generar en estos ubicación temporal - Consigna que sus estudiantes no tienen interés en las clases, definiéndola como “poca disposición al aprendizaje” - Sostiene que sus estudiantes poseen un bajo nivel, remitiéndose al capital cultural de ellos, por lo que debe utilizar estrategias que faciliten la comprensión.
Concepción del Tiempo Histórico	<ul style="list-style-type: none"> - Las fechas son prácticas, ya que sitúan a los estudiantes en distintos contextos, sin dejar de lado los procesos históricos. - Las temporalidades y duraciones son claves para abordar las temáticas del pasado en el presente, reconociendo que el ambiente escolar lo condiciona a él y a sus estudiantes.
Historia del Tiempo Presente y su	<ul style="list-style-type: none"> - Es necesaria la enseñanza del tiempo presente, ya que se puede tender un puente

Enseñanza	<p>entre el pasado y lo reciente como una proyección.</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconoce una problemática curricular en estos temas, dado el tiempo, que está en contra de ellos, especialmente por su localización en el año. Para enfrentarlos, coloca a los estudiantes en el plano del desarrollo de actividades y trabajos personales.
-----------	---

10.2.4.- Cuadro de Análisis Edgard

Caso : Edgard	
Categoría	Desesperanzados
Aspectos Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Su interés historiográfico está vinculado a la investigación. - Se reconoce de pensamiento crítico y cercano a los ideales de “izquierda”. - Tiene un interés por la pedagogía y su perfeccionamiento, rescata la importancia de la formación continua, pero aun está indeciso respecto de si perfeccionarse en pedagogía o en Historia. - Para él es necesario “conversar la Historia” con sus estudiantes para poder entender lo que está sucediendo en el presente, debido a que existen muchas visiones de la historia y los historiadores “acomodan la historia” según sus intereses.
Mirada sobre Los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Estos son un tema “más que complejo” dado sus realidades y el proyecto del colegio que busca la integración, por ende existe una gran gama de realidades dentro del aula. - Respecto de lo “académico” no reflejan mayor interés por las clases tradicionales, pero si rescata que tienen interés por clases en donde se utilizan otras estrategias de enseñanza. - Estas estrategias pretenden acercar el conocimiento a los estudiantes, debido el nivel de “descontrol” propio de un establecimiento “contenedor”.

<p>Concepción del Tiempo Histórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Solo reconoce la aplicación del Tiempo Histórico por medio de la utilización de líneas de tiempo, para contextualizar a los alumnos, para situarlos temporalmente. - Reconoce aspectos como coyunturas, cambio y permanencia vinculados a la economía, pero no hace referencia a su uso en el aula. - Los aspectos didáctico-temporales los enfoca en los estudiantes, para mostrar los contenidos lo más claro posibles, aunque solo se apega a los programas de estudio del ministerio.
<p>Historia del Tiempo Presente y su Enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Destaca como eje articulador de sus clases el tiempo presente, como la herramienta más eficaz para hacer mas comprensible los contenidos. - El tiempo presente entrega elementos de análisis llamativos para los estudiantes, debido a que hay una identificación personal y familiar, permitiendo la profundización en los temas los cuales se les hacen más comprensibles. - Las estrategias didácticas están enfocadas al análisis de imágenes y fuentes, creación de relatos de vida vinculados a los contenidos de historia reciente.

10.2.5.- Cuadro de Análisis Catherine

Caso : Catherine	
Categoría	Desesperanzados
Aspectos Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - En el producto solicitado, la profesora no se define dentro de alguna corriente historiográfica en específico. - Establece sí, un breve análisis sobre la construcción de los textos para el estudiante, especialmente al indicar que sobre ellos se plasman las dos visiones que se enfrentan en el Chile Reciente (post 1973). - Considera que el MINEDUC, en este caso, busca rescatar algo de la microhistoria o la Historia de los grupos excluidos, pero sin avanzar más que en la mera descripción.
Mirada sobre Los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora no desarrolla, en este producto, un perfil de las y los estudiantes frente a la Historia Reciente de Chile o a la asignatura en su completitud. - Sin embargo, adosa al profesorado una desmotivación frente a sus estudiantes, ya que plantea que el círculo de docentes de la especialidad ve en el estudiantado un bajo nivel. El contexto escolar aparece como una condicionante, ya que identifica que no es la realidad de todo el espectro escolar. - Considera que los estudiantes se encuentran en una situación permanente de desmotivación, especialmente desde los recursos con los que cuentan la mayoría de las

	<p>escuelas. Menciona que estos recursos no se proyectan sobre la cotidianidad del estudiantado, lo que los aleja en la motivación frente a la asignatura.</p>
<p>Concepción del Tiempo Histórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En este producto y, en específico sobre ésta categoría, la profesora le atribuye a Fernand Braudel la gran transformación en la perspectiva de la disciplina histórica con el juego de las temporalidades. Lo hace, curiosamente, destacando el azar en esta materia por parte del historiador francés. - Releva la importancia de las duraciones corta y mediana como una herramienta clave en la enseñanza de la Historia. Especialmente sobre las habilidades de análisis documental en la Historia de Chile. - Para ella es imposible pensar la enseñanza de la Historia sin considerar la temporalidad histórica.
<p>Historia del Tiempo Presente y su Enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Este punto dentro del producto entregado por la docente está desarrollado desde el enfrentamiento de los bloques políticos que yacen al periodo de la dictadura militar 1973 – 1990. - Considera que el relato histórico, especialmente el que está contenido en los textos escolares, apuntan a dicho enfrentamiento, sin dar luces de un análisis más problemático o que aspire a desarrollar una construcción histórica renovada. - Sostiene, finalmente, que la extensión del

	<p>programa de estudios que designa el MINEDUC completa en contra del desarrollo de las temáticas del Chile Reciente. Especialmente aquellas que tratan los procesos específicos de los últimos cuarenta años.</p>
--	--

10.2.6.- Cuadro de Análisis Leyla

Caso : Leyla	
Categoría	Esperanzados
Aspectos Disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> - Define su posicionamiento historiográfico desde la Historia Social - Tiene la intención de investigar el desarrollo social de Latinoamérica, de profundizar en su desarrollo como historiadora con énfasis en lo que define “bajo pueblo” y cultura popular.
Mirada sobre Los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Siente la necesidad de realizar clases a estudiantes de bajos recursos - Pretende desarrollar en los estudiantes un sentido crítico y reflexión sobre la historia - Realiza un diagnostico previo sobre sus estudiantes, enfocándose en ámbitos como el entorno y la familia, para posteriormente desarrollar estrategias que le permitan potenciar los aprendizajes de sus estudiantes - Expresa que motivar a los estudiantes es la forma de mantenerlos atentos, así genera estrategias de aprendizaje acorde a los contenidos y necesidades de estos - Desea formar personas integra, tolerantes y que generen respeto mutuo.
Concepción del Tiempo Histórico	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa la relevancia de la temporalidad histórica para el desarrollo de las clases - Define como tradicional la “línea de tiempo”, sin embargo expresa que es el elemento que facilita el entendimiento de los procesos históricos para los estudiantes

	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa que otro elemento relevante para los estudiantes es la historia familiar, en cuanto a que permite su ubicación temporal de manera cercana - Señala que no existen innovaciones didácticas respecto a la temporalidad histórica, por lo que no representa mayor motivación pedagógica.
<p>Historia del Tiempo Presente y su Enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende potenciar el análisis crítico y reflexivo frente a la historia reciente de Chile en los estudiantes - Señala que la historia reciente es un proceso en tensión, dada su relación con la memoria o sensibilidades familiares, generando diversos discursos en los estudiantes - Expresa la necesidad como docente de potenciar personas consientes frente a la historia reciente

10.3 Consideraciones frente a los Relatos

Nota Introductoria

Para realizar esta investigación es de real importancia conocer cuál era la propia visión que tenía cada docente sobre su experiencia en el aula a lo largo de su vida, es por esto que al analizar los Relatos nos encontramos con apreciaciones preliminares que obviamente pueden ser discordantes o no con los siguientes instrumentos de recolección de información contruidos a partir de los resultados obtenidos de esta experiencia.

Este análisis será transversal a cada uno de los docentes a partir también del análisis individual de cada relato de vida desde cuatro temáticas:

- Aspectos Disciplinarios
- Mirada sobre los Estudiantes
- Concepción del Tiempo Histórico
- Historia del Tiempo Presente y su Enseñanza

10.3.1.- Aproximaciones transversales a las Temáticas

Como primer acercamiento, para realizar un diagnóstico de la labor docente, los relatos de vida nos permitieron dilucidar ciertos puntos de encuentro entre los profesores. A pesar de pertenecer a distintas realidades tanto sociales como geográficas, se puede apreciar que en los seis existe consenso en el hecho de que lo más importante es lograr que los estudiantes aprendan y logren significar esos conocimientos adquiridos.

Más allá de si eso se logra o no en el aula existe una intencionalidad, una aspiración a lograr ese objetivo, cada docente en mayor o menor grado da cuenta de este anhelo, sin embargo desde su propio discurso se desprende el

posicionamiento que tienen frente a la enseñanza y el modo de abordar los diversos contenidos según el contexto de los estudiantes.

A partir de esto es posible dar cuenta de la categorización justificada al inicio de este apartado, donde se ha reconocido el grado de aceptación al contexto en el que están inmerso cada uno de los estudiantes, ya que aquí el contexto los define como profesores; por ejemplo, Fernando e Ignacio reconocen que el aprendizaje y el estudiante son el objeto de atención de la clase, centrando todas sus estrategias en el desarrollo de estos, dado que los mismos estudiantes posibilitan la obtención de resultados satisfactorios frente al aprendizaje. Esto se contrasta con los relatos de Edgard y Andrés los cuales hacen notar su nivel de desesperanza frente a la indisciplina y la poca dedicación frente al estudio, lo que genera que las clases pierdan su sentido original centrándose más en los aspectos actitudinales y valóricos que en la enseñanza y el aprendizaje.

Así mismo Catherine también se ve influenciada por estos aspectos y reconoce que parte de la desmotivación de los estudiantes está relacionada con la condición que impone el contexto en el que están insertos estos. En cambio Leyla presenta una visión característica de los Esperanzados, para ella el contexto no debe influir en el desempeño del docente, es más, se siente atraída por realidades vulnerables, ya que siente que es ahí en donde puede desarrollar a cabalidad sus potencialidades, el desafío de ponerse a prueba constantemente frente a estudiantes de realidades conflictivas es para ella una motivación para formar sujetos íntegros y tolerantes.

De lo anterior se traduce como los docentes desde su discurso se hacen cargo de la enseñanza del Tiempo Reciente en el aula, todos concuerdan en la importancia que revierte este tema dada la cercanía que tiene con la vida de ellos y la de los estudiantes.

Es así como vemos en todos los docentes una necesidad de construir materiales y estrategias que les permitan avanzar lo más posible para lograr abarcar todos los contenidos de Historia Reciente de Chile, ya que se reconoce en general una imposibilidad de tocar todas las temáticas que presenta el programa, por el tiempo y la secuencia curricular de este, que deja estos contenidos al final de dicho documento. Para tratar de cubrir los contenidos los docentes utilizan recursos visuales y audiovisuales como imágenes, documentales, películas, afiches, etc.

La excepción a este pensamiento está representado por Fernando ya que para él la estrategia en ningún caso es importante, cualquiera sirve, pero lo que se necesita para que el material sea eficiente a los propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje esta dado por la capacidad que debe tener el profesor de contextualizar esa herramienta

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

- Cuadros de Registro de Entrevistas
- Análisis de Resultados de las Entrevistas

XI. ENTREVISTAS

11.1.- Cuadros de Registro de Entrevistas

ANTECEDENTES DEL ENTREVISTADO

Entrevistado: Ignacio.

Edad: 52 años

Formación: - Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile - Profesor de Estado.

Lugar de Trabajo: Comuna de Vitacura – Colegio C

Registro de la Entrevista

		Texto
Pregunta 1	1	¿Qué concepción de la Historia y su Enseñanza
	2	tiene usted?
El docente entiende que la	3	Hay una frase que a mí me gusta mucho de la
historia y su enseñanza tiene	4	Historia, y que la acuñé alguna vez en la Universidad,
como centralidad sentirse	5	se la escuché a un profe en la Universidad que decía
protagonista, sentirse sujeto y	6	que la Historia es la maestra de la vida; si de algo nos
que tienes algo que hacer	7	debe servir la Historia no es para aprender hechos, no
como un agente	8	es para aprender personajes, sino que especialmente
transformador.	9	para guiarte en no cometer los mismos errores del
	10	pasado, y poder intervenir en la Historia, sentirte
	11	protagonista, sentirte sujeto y que tienes algo que
	12	hacer con una transformación; ver, observar el mundo
	13	y ver cuál es tu rol, y sentir que pudiste dejar el mundo
	14	mejor de lo que lo encontraste; yo creo que la Historia
	15	tiene esa ventaja respecto de otras disciplinas, que te
	16	permite mirar el pasado desde el presente,
	17	problematizarlo, y sentirte que tu puedes hacer algo,
	18	que puedes transformar, puedes influir en el tema del
	19	modelo, de corregir las injusticias, de humanizar, la
	20	Historia te permite eso.
	21	-¿O sea que la enseñanza tiene un rol de
	22	transformación?

<p>Pregunta 2</p>	<p>1 2 3 4 5</p>	<p>Exactamente, transformación, eso para mí es lo central, ese es el eje articulador de mi mirada de la Historia.</p> <p>¿Qué entiende usted por Enseñanza de la Historia Reciente o Historia del Tiempo Presente de Chile?</p>
<p>De tiempo presente, no solo lo que estamos viviendo hoy día, sino que tomar en cuenta las últimas décadas.</p>	<p>6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27</p>	<p>De Tiempo Presente, no solo lo que estamos viviendo hoy día, sino que tomar en cuenta las últimas décadas, como nos explican las últimas décadas lo que estamos viviendo hoy, o sea que relación tenemos hoy día, por ejemplo estamos viviendo hoy día en un sistema democrático que tiene muchas imperfecciones y eso nos permite ver que ha pasado en las últimas décadas con la Historia de Chile respecto de nuestra relación con los actores sociales, con la autoridad y ver de qué forma lo que ha pasado hace cinco o diez años está influyendo hoy día.</p> <p>-Temporalmente, para usted, ¿La Historia Reciente más menos cuantos años abarcaría?</p> <p>Reciente, yo incluiría del Gobierno Militar en adelante, al menos desde ahí, no solo los veinte años de la concertación, o sea de hecho basta mirar la Constitución, que tiene reminiscencias de la Dictadura, hay muchas leyes, esta misma ley antiterrorista por ejemplo, con la cual están juzgando a los Mapuches, esto de que la justicia militar interviene en asuntos de la justicia ordinaria, tiene que ver con esa época.</p>
<p>Pregunta 3</p> <p>El lugar de los estudiantes es central debido a que éstos se</p>	<p>28 29 30 31</p>	<p>¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile?</p> <p>Yo noto a los chiquillos como súper comprometidos, que tiene que ver con esto que yo les planteo de la</p>

<p>sienten actores dentro de la sala de clases y fuera de ella, debido a que la institucionalidad del colegio les permite asumir ese rol. El docente reconoce que la educación en general aun es enciclopedista coartando la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>transformación, se sienten muy actores, particularmente los nuestros, y no solo los nuestros, nosotros tuvimos veinte colegios la semana pasada acá, centros de alumnos de veinte colegios, y emocionaba escucharlos, en el sentido de que están “claritos” respecto, ejemplo, de cómo el sistema que tenemos hoy día en educación, o a la forma como se dirige la educación en nuestro país no ayuda a que realmente nuestro sistema sea más democrático, no solamente por la inequidad, no solamente por la pobreza, en gran parte de los estudiantes de este país, sino porque además nuestra educación sigue siendo muy enciclopedista, sigue siendo todo muy paternalista, muy poco participativa, con un rol muy poco protagónico de los estudiantes, o sea yo creo que los estudiantes reclaman por menos discurso, por metodologías mucho más activas, por problematizar mas la Historia, por partir desde los conocimientos previos que tienen, o sea son demandas de los estudiantes y que los adultos poco las acogemos, y el programa tampoco las acoge mucho.</p> <p>-¿Y específicamente en la Historia del Tiempo Reciente o Tiempo Presente chileno?</p> <p>Lo que pasa es que cuando son considerados los alumnos, los profesores en las Reformas Educativas, a nosotros no se nos consulta, todo llega desde arriba, los tecnócratas son los que hacen todos los cambios, entonces no se escucha la voz de los principales actores en educación.</p> <p>-¿Y cuáles son los temas que a sus alumnos, respecto a la Historia Reciente de Chile, le llama más</p>
--	--	--

	1	la atención o se sienten más protagonistas?
<p>Pregunta 4</p> <p>El tiempo histórico es parte importante de la enseñanza de la historia, no solo desde la elaboración didáctica, sino que también a partir del sentido común, porque no solo es más significativo, si no</p>	2	Ellos siempre está reclamando con justa razón, por
	3	ser mas tomados en cuenta en las decisiones, por
	4	ejemplo a nivel de contenidos, ser escuchados en
	5	hacer propuestas concretas, también otra demanda
	6	de los estudiantes es participar más en las decisiones
	7	de los colegios, por ejemplo en este colegio hay un
	8	Consejo Académico, donde hay un representante del
	9	centro de alumnos en el consejo académico, que tiene
	10	por lo menos derecho a voz, por lo tanto lleva ahí las
	11	demandas de los estudiantes, no sé, calendarios
12	recargados de pruebas, o como poder hacer una	
13	buena calendarización, entonces los alumnos están	
14	representados, pero eso no pasa en otras partes. Yo	
15	trabajé en un liceo donde los estudiantes nunca eran	
16	consultados, nunca fueron llamados a un consejo de	
17	profesores, y eso que era un liceo bastante	
18	vanguardista, claro que yo trabajé ahí en los tiempos	
19	de la Dictadura, pero normalmente los alumnos no	
20	son consultados, las decisiones siempre son tomadas	
21	desde arriba, entonces ellos reclaman una mayor	
22	participación.	
23	¿Es posible hacer del Tiempo Histórico una	
24	herramienta didáctica?	
25	Creo que ya respondí la pregunta, yo creo que	
26	absolutamente, uno tiene que sacarle mucho más	
27	provecho a lo que es el Tiempo Histórico, que en este	
28	afán que les hablaba del protagonismo del sujeto, en	
29	buscar en las personas anónimas, dejar de ver la	
30	Historia desde el Presidente, desde los Ministros, de	
31	los próceres, si no ver que pasa con las mujeres, con	

que es mucho más motivador, más desafiante para los alumnos.	1 2 3	los niños en la Historia, ver lo que pasa con los obreros, con los trabajadores, cuando hablamos de
El docente reconoce que las transformaciones no son solo a nivel macro, sino que trae los contextos a la realidad nacional, para reconocer las propias transformaciones del país en el contexto de escala mundial.	4 5 6 7 8 9 10 11 12 13	las grandes obras, cuantos miles de obreros han “pelado el ajo” para que esa carretera, esos edificios o puentes puedan ser construidos, para que esas minas puedan ser explotadas, yo creo que por ahí hay que buscar también, todos esos personajes que han sido invisibilizados por la Historia, yo creo que hay que reivindicarlos. -Y en el tema de las proyecciones temporales, usted dice que trae ese pasado que sigue vivo en el presente, ¿eso hace que la Historia sea más significativa?
Pregunta 5	14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	No solo es más significativo, si no que es mucho más motivador, más desafiante para los alumnos; si yo estoy hablando de la Guerra Fría, tengo que ver también que pasaba con la Guerra Fría en Chile en esa época, o sea, estoy hablando de los grandes cambios, las grandes transformaciones, estoy hablando de que irrumpe la mujer en el mundo del trabajo no solo en Europa, también acá, entonces es súper desafiante para los alumnos y atractivo, aparte les permite a ellos mismos vincular eso con su familia, que te van contando, te van dando testimonios de lo que pasó con sus abuelos, sus papás, y eso los acerca mucho mas al conocimiento de la Historia.
En general los textos se quedan mucho más en la	27 28 29 30 31	¿Cuál es la presencia de las duraciones del Tiempo Histórico en los textos escolares? (existencia e importancia) En general los textos se quedan en lo que les decía, se quedan mucho más en la descripción,

<p>descripción, enciclopedista total, solo conocimientos, más que critica, más que reflexión, más que construcción, se quedan mucho más en los datos.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20</p>	<p>enciclopedista total, solo conocimientos, más que critica, más que reflexión, más que construcción, se quedan mucho más en los datos, históricamente han sido así.</p>
<p>Pregunta 6</p>	<p>21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>-¿Usted usa textos? Usamos textos pero no en todos los niveles, solo en algunos, hasta segundo medio, tercero y cuarto no, y el texto lo uso como texto de apoyo, no como un texto guía, no es la gran verdad; estamos recomendando también otra bibliografía, que busquen en Internet, y el texto te ayuda, te ordena más que nada, porque los profes de Historia tendemos a ser a veces un poco dispersos, entonces el texto te va ayudando porque sabemos que tenemos contenidos mínimos, que no son mínimos, son bastante máximos, entonces el texto como que te va enrielande, va recordándote lo que planificaste, en eso te ayuda, porque nosotros vemos películas, trabajamos con documentos, power points, utilizamos otros medios y recursos, más allá de solo el texto de estudio .</p>
<p>Eso no es relevante, eso es un imperativo moral, absolutamente, eso está más vigente ahora. A partir de la historia reciente podemos explicar lo que ha sucedido los años anteriores y eso permite una mejor reflexión y a la vez un mayor</p>	<p>21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Es relevante Enseñar la Historia Reciente de Chile para usted? Eso no es relevante, eso es un imperativo, es un imperativo moral, absolutamente, eso está más vigente ahora, yo recuerdo en la época de los ochenta uno pasaba hasta como 1925 en cuarto medio, llegaba hasta ahí el Programa, como que les daba miedo meterse a ver eso más adelante, y eso que es lo más interesante, en cuanto a la construcción del Chile democrático, se quedaron en el Chile republicano; y creo que es fundamental, como les</p>

<p>compromiso de parte de los alumnos.</p> <p>El docente reconoce los constantes cambios al curriculum nacional, haciendo explicita su critica a dichos cambios y a quienes los realizan. Además critica la excesiva cantidad de contenidos sobre Europa y la poca importancia que se le da a los contenidos sobre Chile y América Latina.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>decía al principio, a partir de la Historia Reciente podemos explicar lo que ha sucedido los años anteriores y eso permite una mejor reflexión y a la vez un mayor compromiso de parte de los alumnos.</p> <p>-¿Cuántos años lleva como docente?</p> <p>35 años, empecé en una escuela básica ad honorem, después me fui a una escuela nocturna en Villa Francia, y trabajé 10 años, pero paralelamente con eso comencé a trabajar en un liceo de monjas, mientras estudiaba, yo estaba estudiando Pedagogía todavía, y después me fui al Amunátegui, y ahí trabajé 14 años, y entremedio del Amunátegui me fui a trabajar al Infocap, después me retiré del Infocap y me vine a trabajar acá, pero seguí enganchado en el Amunátegui, estuve tres años más, después lo dejé y definitivamente me quedé acá, entonces en total he trabajado 35 años.</p> <p>-Lo anterior lo preguntamos por su experiencia, en cuanto a ¿Cómo ha visto la evolución del Currículum de Historia y Ciencias Sociales?</p> <p>Yo soy súper critico de las reformas que hacen porque cada 5 o 6 años asistimos a que nos diga algún técnico “esto es”, y después en 6 años mas vengan para que digan “esto no era”, y ahora “esto si que es”, entonces volvemos a lo mismo, por ejemplo ahora se pasará Derecho y Economía a Cuarto Medio, durante mucho tiempo tuvimos 2 horas de Educación Cívica, en Tercero Medio teníamos Economía y después los bajaron a Primero Medio, estuvieron varios años en Primero Medio y ahora de nuevo vuelven a Cuarto Medio; Historia de Chile antes la teníamos en Tercero</p>
--	--	---

<p>Pregunta 7</p> <p>No sé si será porque nosotros aquí estamos más</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>y Cuarto Medio, después durante mucho tiempo teníamos Historia de Chile solo en Segundo Medio, exclusivamente, y ahora, según la reforma tendremos Historia de Chile hasta siglo XIX en Segundo Medio y Siglo XX en Tercero Medio, o sea, todo es cíclico, cívica antes eran 2 horas y era separado de Historia, teníamos 3 horas de Historia y Geografía de Chile, entonces yo soy bastante crítico de estos cambios, incluso yo pienso que las horas de Historia Universal están sobredimensionadas en la Enseñanza Media, yo siempre he soñado con tener más horas de Historia de Chile pero con otro enfoque, que estudiáramos la parte de la Historia de Chile que no se estudia, los grandes conflictos sociales, las huelgas obreras, los movimientos de los trabajadores, la historia del movimiento obrero que casi no se menciona ni estudia, “apurado” uno menciona una huelga en Iquique, otra en Valparaíso, otra en Santiago, y tienes que pasar “soplado” esa materia, hay que detenerse; me gustaría que viéramos más de la Historia de Latinoamérica, es interesante ver Grecia y Roma, pero es tan lejano, a lo mejor bastaría con una pincelada de eso y una profundización de la historia de Latinoamérica, de los procesos de Independencia que fueron comunes en muchos países, lo que pasó después, tanta gente interesante que tenemos en Latinoamérica y no la estudiamos.</p> <p>¿Existe en Chile un debate actual acerca de la Historia del Tiempo Presente?</p> <p>No sé si será porque nosotros aquí estamos más “encapsulados”, o como alejados de las discusiones,</p>
--	--	---

<p>“encapsulados”, o como alejados de las discusiones, pero no sé de que están discutiendo en las universidades los alumnos de historia, formándose como profesores o estudiando licenciatura</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14</p>	<p>pero no sé de que están discutiendo en las universidades los alumnos de Historia, formándose como profesores o estudiando licenciatura. -Pero en sus estudios de Magíster ¿Existía un debate sobre la Historia del Presente en Chile? Si, teníamos como un mosaico, o sea, algunos que eran pinochetistas hasta otros que eran absolutamente críticos del Régimen Militar, y eso le daba bastante riqueza a la discusión, había bastante discusión, además de que todos éramos profesionales, había hasta gente de las fuerzas armadas, la mitad éramos profesores, era un gran espacio de discusión, esto fue claro entre el 92’, y el 94’.</p>
<p>Pregunta 8</p>	<p>15 16 17</p>	<p>¿Cómo podemos Enseñar esa Historia Reciente de Chile y hacer que sea algo significativo para los estudiantes? ¿Cuáles son sus estrategias?</p>
<p>Rescatar los conocimientos previos y aprovechar el capital cultural y bagaje intelectual de los alumnos. El docente, además, incursiona con estrategias novedosas para hacer mas significativos los contenidos.</p>	<p>18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>Creo que de alguna manera lo dije, creo que es fundamental rescatar los conocimientos previos de nuestros alumnos; nuestros alumnos tienen harta información, han viajado, tal vez no han leído mucho, no son muy buenos lectores pero si les ha gustado mucho la Historia oral, una Historia oral casi inconsciente, intencionada a través de la conversación, sus papás son profesionales que tienen muchos contactos, este es un colegio con muchos hijos de políticos entonces son niños que aprenden mucho en base a lo que escuchan de los adultos, tienen la fortuna de vivir y codearse con gente preparada intelectualmente, y ese es un bagaje que tienen y que uno tiene que aprovechar en la sala de</p>

1	clases, o sea yo hago una pregunta en sexto básico y
2	hay veinte manos arriba, después se van poniendo
3	más “fomes” cuando van subiendo de cursos, cuesta
4	más participar, pero si tu logras motivarlos, logras
5	tocar su fibra, ellos van a participar mucho; entonces
6	es fundamental hacer clic, que tu logres quizás “tirar”
7	la frase desafiante que interpela, que sea precisa, o
8	poner la música o la imagen, o sea, uno siempre tiene
9	que tener la motivación y algo que les haga clic a los
10	chiquillos y se van a conectar de inmediato.
11	-Respecto a eso ¿Qué elementos utiliza como
12	motivación?
13	Yo también hago clases en básica, por ejemplo ahora
14	estoy entrando en una unidad de economía en sexto,
15	y ahí yo les canto una canción que habla del
16	consumo, se mete todo el tema del consumo desde
17	un punto de vista crítico, entonces de repente no sé,
18	tomo alguna canción y “le meto mano” en la letra, le
19	hago algunos cambios a la medida de los chiquillos, y
20	justo ahora que hice la introducción a esa materia a la
21	clase siguiente llegué con esa canción, y los hago
22	participar además, los hago cantar a ellos, les meto un
23	estribillo fácil de repetir y entonces la clase se “va por
24	un tubo”; lo mismo pasa cuando veo los contenidos
25	sobre la Matanza de Santa María de Iquique yo llevo
26	el charango y les canto un trocito de la cantata;
27	cuando veo en segundo medio Pueblos
28	Precolombinos les traigo unos poemas que de alguna
29	manera reflejan quienes era los diaguitas, los
30	atacameños o los mapuches, y a la guitarra además le
31	“pongo” poesía, entonces eso motiva mucho a los

<p>Pregunta 9</p> <p>Para enseñar los aspectos económicos, políticos y socioculturales, los que están entrelazados, sin lo uno no se puede entender lo otro.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>chiquillos, no es ninguna novedad que el profe de música llegue con una guitarra, que el profe de Historia llegue con una guitarra rompe un poquito los esquemas; ahora hay cursos en los cuales resulta más que con otros obviamente, todo curso tiene su dinámica propia, hay algunos en los que estas ahí y no pasa nada, aunque son los menos, a la mayoría le gusta, los valoran y participan además.</p> <p>¿Qué importancia le otorga a los aspectos económicos, políticos y socioculturales al enseñar esta Historia Reciente de Chile?</p> <p>La verdad es que para mí van muy unidos, muy entrelazados, sin lo uno no podemos entender lo otro, no podríamos entender el problema de los mineros por ejemplo para entender el clima de fondo si no entendemos los intereses de los empresarios y la legislación insuficiente y la falta de personas para supervisar esas labores, siendo que es un país minero, nuestra principal actividad económica, entonces ahí tienes un claro ejemplo de cómo estos tres elementos están encadenados; lo social que son los trabajadores que sacan adelante el proceso productivo; lo político donde no está la legislación ni la conducción adecuada; y lo económico que es lo que prima en definitiva, lo que está por sobre los demás, el eje está ahí, en maximizar las utilidades, en obtener ganancias sin importar lo demás, y ahí se producen catástrofes de esta naturaleza; ahí muere gente, entonces hay millones de gente que en el presente y pasado como para que tu enseñes la Historia vinculando lo económico, lo político y los social.</p>
---	--	---

<p>Pregunta 10</p> <p>No es relevante enseñar la historia del Chile reciente, no está explicitado. Esa responsabilidad de los grupos de poder.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p>	<p>-Entonces ¿Usted trata de hacerlo así?</p> <p>Yo trato de hacerlo en todas las clases, si no lo hiciera no tendría mucho sentido, y con nuestros alumnos, con lo motivados que son y críticos ver eso no cuesta mucho.</p> <p>¿Es relevante Enseñar la Historia Reciente de Chile para el Curriculum Nacional? (sin ajustes)</p> <p>Yo creo que no se ve que sea relevante, por lo menos no está explicitado, pero creo que depende mucho de la postura y el sello de cada profe, creo que es un imperativo moral el traer siempre el presente, el problematizar la Historia, que los alumnos sientan que son agentes de cambio eso es fundamental, pero no sé cuantos profes en este país están comprometidos con esa causa.</p> <p>-¿Pero en el currículum usted ve plasmado ese interés?</p> <p>No, no lo veo, al mirar los programas no lo aprecio, simplemente no lo consideran, yo creo que la clase política en este país, junto con los empresarios, que son los que dirigen, tienen otros intereses, no es algo que los mueva, yo creo que ellos ignoran este tema, intencionadamente.</p>
<p>Pregunta 11</p> <p>No, solo hasta el 25', el ajuste podría solucionar ese problema.</p>	<p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>¿Es posible abarcar todos los contenidos que indica el programa de 2° año medio en los tiempos estipulados?</p> <p>No, ni siquiera uno llega hasta el "73'", yo así como bien, a fondo, hasta el 25', a los más hasta los gobiernos radicales, y de ahí para adelante en una clase nomás, y bueno tú dices del 30' al 73' pasó esto y esto otro, siendo que es lo más relevante, entonces</p>

	1	no, definitivamente no; ahora creo que atinaron en
	2	dejar siglo XIX en segundo medio y siglo XX pasarlo a
	3	tercero medio, esperemos que en el año que viene
	4	debería aplicarse en segundo medio esta reforma ya
	5	que llegamos solo hasta primero medio.
Pregunta 12	6	¿Alcanza usted a tocar las temáticas de la Historia
No, aunque se haga selección	7	Reciente de Chile en el desarrollo del curso de 2°
de contenidos es difícil.	8	año medio?
	9	No, no se alcanza, como te decía recién uno podría
	10	seleccionar, eso se hace permanentemente, pero aun
	11	así es difícil.
Pregunta 13	12	¿Qué dificultades ha notado cuando enseña
	13	Historia Reciente de Chile?
Principalmente el tiempo, es	14	Como te decía recién, principalmente el tiempo, que
una dificultada para enseñar	15	involucra sacrificar muchos contenidos y temas
la historia del Chile reciente	16	interesantes para ellos, pero los podemos retomar en
	17	los electivos y optativos de tercero y cuarto medio.
Pregunta 14	18	¿Cuál es la principal crítica que usted le hace al
	19	Currículum actual de segundo medio de Historia
	20	de Chile?
Extensión, cantidad de	21	En primer lugar la extensión, es demasiado extenso
contenidos, la tradicionalidad	22	para la cantidad de horas que hay; en segundo lugar,
de los contenidos.	23	que es como la crítica de fondo que he dicho en este
El docente critica la historia	24	rato, que es un enfoque mucho mas de datos más que
de los héroes o de los hechos	25	de procesos, y no te permite profundizar, y además
y que se ve registrada en los	26	que no pone los temas y aspectos que han sido
textos escolares.	27	esenciales en la Historia de nuestro país.
	28	-En cuanto a eso, a la profundización ¿Tiene que ver
	29	también con la extensión?
	30	Claro por qué en la medida que sea menos extenso
	31	vas a tener más tiempo de preparación, pero eso es

1	un tema, el otro tema es el de la opción, no sé en este
2	país se sigue hablando de la Guerra del Pacífico, y no
3	fue la guerra del Pacífico fue la Guerra del Salitre, en
4	el fondo ese es el tema, pero todavía en los libros
5	sigue apareciendo la Esmeralda que se hunde, Prat, o
6	la batalla de Chorrillos, o sea si te gusta la Guerra
7	léete el “Séptimo de Línea”, pero que eso sea menos
8	relevante, entonces en el fondo es la opción que toma
9	el programa que toma los textos de estudio en el que
10	de alguna manera va indicando la línea;
11	afortunadamente nosotros en el colegio tenemos
12	bastante libertad, o sea, aseguramos pasar los
13	contenidos mínimos hasta donde podemos, pensando
14	en la PSU, pero podemos y a través de otras vías
15	también, como transversales o cursos opcionales,
16	podemos profundizar en otras cosas; yo por ejemplo
17	hago un opcional de historia sobre los partidos
18	políticos en segundo medio, y eso me permite a mí
19	que los alumnos investiguen la Historia de algunos
20	partidos, que investiguen los principios que pueda
21	tener ese partido, pero por sobre todo me interesa
22	más la praxis política de lo que dice ese partido, si hay
23	incoherencia o coherencia entre lo que declaran ser y
24	lo que son en la realidad y como se han movido
25	históricamente, entonces ellos tienen que hacer
26	investigaciones, tienen que hacer entrevistas, tienen
27	que profundizar en un eje temático; y tenemos
28	asistencia completa, son 25 alumnos máximos y
29	siempre se copa, en ese sentido nosotros tenemos
30	una muy buena asistencia de alumnos en todos los
31	niveles en esos temas, es algo que nos tiene bien

	1	contentos, hay una alta valoración de la comunidad por nuestra área, lo podemos ver en los alumnos, es como un sello, de hecho de aquí hay muchos que se van a estudiar derecho, sociología, antropología, no todos los chiquillos se van a estudiar ingeniería o medicina.
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	

ANTECEDENTES DEL ENTREVISTADO

Entrevistado: Fernando.

Edad: 55 años

Formación:-Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile

-Profesor de Estado.

Lugar de Trabajo: Comuna de Vitacura – Colegio C

Registro de la entrevista

		Texto
Pregunta 1	1	¿Qué concepción de la Historia y su enseñanza
	2	tiene usted?
Debería ser una educación	3	Bueno yo creo que la educación en general, debería
que humanice, me inscribo en	4	ser una educación que humanice. Yo me inscribo en
enriquecer los mundos,	5	enriquecer los mundos, activar a las personas, darle
activar a las personas, darle	6	un rol protagónico, entiendo la historia como un
un rol protagónico,	7	camino para eso.
	8	La verdad es que como yo contaba en el relato, fui
	9	profesor casi por casualidad, más bien por recursos
	10	económicos, porque cuando estaba en ultimo año
	11	me di cuenta además que era bastante pobre como
	12	para ser licenciado en historia. Pero la verdad es que
	13	enseñar me parece extraordinario, como un camino
	14	que te ayude a esto a liberar y a humanizar, yo no sé
	15	si hay una escuela en concreto que se refiera a eso
	16	pero yo la única educación que entiendo, la entiendo
	17	por esa línea.
Pregunta 2	18	¿Qué entiende por enseñanza reciente de la
	19	historia?
Finalmente toda historia es	20	Yo creo que finalmente toda historia es historia
historia reciente, entiendo	21	reciente, hay una frase de un tipo que a mí me
que es la posibilidad de	22	impresiono, que no piensa como yo pero es más que

<p>entregar las herramientas que les permitan entender lo que viven hoy día.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14</p>	<p>aceptado que “toda historia es historia contemporánea”. Cuando uno hace clases de historia y cuando está metido en la sala de clases con los alumnos, la tarea fundamental es como hacer que ellos entiendan que aquello que esta hacia atrás no es parte de un pasado muerto, sino que es un pasado que los construye a ellos también, desde esa perspectiva yo entiendo que toda historia es parte de la vida de ellos o no es ninguna cosa, ahora si es tiempo presente en el sentido de la historia como ciencia del tiempo más que como del pasado, entiendo que es la posibilidad de entregar las herramientas que les permitan entender lo que viven hoy día.</p>
<p>Pregunta 3</p> <p>Absolutamente fundamental, es que no hay clase sin ellos, para ellos (estudiantes) la historia tiene un sentido utilitario.</p> <p>El docente asume que el medio en el que se encuentra es de la elite, y que está formando a sujetos que serán parte de las esferas de influencia del país.</p>	<p>15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la enseñanza de la Historia Reciente de Chile?</p> <p>Evidentemente que, lo que uno hace no es simplemente historia, lo que uno hace es también Ciencia Social, en la idea de que esto debe ser integrado, la visión que nosotros hacemos por ejemplo de los jóvenes, la cultura juvenil más bien se acerca a la antropología. Pero yo tampoco tengo ni interés, ni tengo muy claro las diferencias que se realizan de las ciencias sociales, eso de que esto es antropología, sociología o historia.</p> <p>Por venir de otra época probablemente entiendo el mundo con mas unidad, debido a que hoy en día hay más especialización cosa que a mí me parece mala, porque finalmente el fenómeno del ser humano es el mismo y hubo filósofos principalmente en otras épocas que entendieron esto como una sola cosa yo</p>

1	creo en eso, yo creo que el hombre es complejo y es
2	visto desde esas distintas perspectivas solo por la
3	complejidad que tiene, pero sigue siendo uno solo,
4	entonces uno ve algo de economía, también de
5	antropología, algo de sociología, pero finalmente
6	todo eso es historia, pura y simple.
7	- ¿Y el estudiante qué lugar ocupa en ese caso?
8	Absolutamente fundamental, es que no hay clase sin
9	ellos.
10	Yo tengo la impresión que con los años, los
11	alumnos, aun más acá, que es una situación
12	bastante particular, yo le hago clases a los
13	ganadores, o sea me da un poco de lata, pero le
14	hago clases a ellos. Aunque trato de que sean más
15	democráticos y menos ganadores, pero al parecer
16	no estamos dispuestos a compartir ni los
17	conocimientos ni las ganancias, entonces sucede
18	que estos “gallos” que tienen una visión distinta a la
19	tuya, ellos se sienten integrantes de este mundo
20	globalizado, se sienten parte de él. Para ellos la
21	historia la entienden y tiene un sentido muy utilitario,
22	ya que les indica por donde pueden ir ellos, y esto en
23	una esfera que es generalmente es bastante íntima.
24	Menos publica, menos de todos, aquí tú hablas de
25	globalización y obviamente tienes muchos ojos
26	abiertos y con ganas de decir cosas, pero no hablan
27	de la pobreza en el África ni de la tragedia de los
28	mapuches, la globalización tiene que ver como tú te
29	insertas de la mejor manera dentro de este modelo,
30	donde en otras palabras puedes tener mayor éxito, o
31	sea es un sentir muy fuerte para los alumnos que

<p>Pregunta 4</p> <p>Creo que claro es posible, porque en la historia todo es posible, la subjetividad es un elemento absolutamente clave y por lo tanto casi todo tiene cabida.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>pertenecen a la elite que es la que finalmente se beneficia con esto, en cambio si tu les hablas de la historia pasada, mas pasada, es curioso fijate ahora que tú me haces reflexionar sobre aquello, hay una mirada también en este sector extraordinariamente chauvinista, hay temas que para ellos son súper fuertes, la Guerra del Pacifico, en general el rescate de esta edificación que es el concepto de lo nacional pero a partir de los ganadores, entonces esos temas para ellos son súper buenos, ellos se sienten muy bien tratándolos, pero no se sienten bien en la integración, no es un tema que les despierte interés.</p> <p>¿Es posible hacer del tiempo histórico y sus duraciones una herramienta didáctica?</p> <p>Yo creo que el tema del tiempo histórico, es un tiempo desde la mirada del historiador, esto es más bien de Hobsbawm, esta idea del tiempo que esta mas marcado en la medida que tu desde el presente miras hacia atrás, no esta idea Braudeliana tan de las estructuras, yo creo que claro es posible, porque en la historia todo es posible, la subjetividad es un elemento absolutamente clave y por lo tanto casi todo tiene cabida.</p> <p>Ahora la historia de Chile no es una historia bastante larga tampoco, pero nosotros aquí en clases jugamos mucho con esto del tiempo le copiamos harto a Hobsbawm, cuando nosotros hablamos de la situación del siglo XX , en nuestras clases nosotros principalmente hablamos del año 25 en adelante, porque lo que se resuelve en los primeros 25 años son las crisis de siglo XIX, no hay una edificación del</p>
---	--	---

<p>Pregunta 5</p> <p>Generalmente el tiempo histórico se inmediateza a través de cronología y las cronologías son una lata, por tanto el texto escolar pierde todo sentido.</p> <p>El docente rescata el uso del texto como medio para igualar contenidos para cumplir con el programa.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>siglo XX, probablemente con la aparición de las masas con Alessandri ahí uno recién puede hablar de inicio del siglo XX.</p> <p>- ¿Un cambio?</p> <p>Claro de algo que le de identidad al tiempo, porqué uno puede hablar del siglo XX, cuales son los temas del siglo XX, el ascenso de las clases medias, la clase obrera.</p> <p>¿Cuál es la presencia de las duraciones del tiempo histórico en los textos escolares? (existencia e importancia)</p> <p>Yo te voy a contar una infidencia, yo trabajo casi nada con los textos escolares, porque a mí el texto me parece una herramienta generalmente bastante mal utilizada que se transforma en la clase, tengo cierta distancia con los textos, porque aquí uno goza de dos cosas fundamentales: de libertad, yo llevo 25 años trabajando en este colegio y nunca me han dicho nada a pesar de ser el profesor “rebelde” del colegio. Y además gozas de una cantidad de medios que hacen que el texto escolar pierda todo sentido, ustedes conocen la biblioteca que tenemos acá.</p> <p>Además generalmente el tiempo histórico se inmediateza a través de cronología y las cronologías son una lata.</p> <p>-¿Cuáles son algunas estrategias que podría utilizar usted para referirse a lo temporal?, jugar con la coyunturas por ejemplo...</p> <p>Yo creo que mas va por eso, la clase de historia en los colegios tienden a ser menos agudas intelectualmente en lo que uno quisiera porque entre</p>
--	--	---

1	otras cosas, si bien estudiar historia es algo que a
2	los alumnos les gusta, más que estudiar matemática,
3	tampoco están dispuestos a transformar la clase de
4	historia en la única clase.
5	A mí me pasaba por ejemplo cuando yo salí del
6	pedagógico, me daba cuenta que uno iba cada vez
7	estirando un poco más la enseñanza de la historia,
8	estirándola hacia lo que no es tan trascendente ni
9	importante, porque uno venia de las discusiones del
10	pedagógico y te encontrabas con alumnos de
11	segundo medio que estaban preocupados del partido
12	de fútbol que estaban mirando por la ventana o a las
13	niñas que van pasando, entonces uno tiende a ser
14	mas, como llamarlo para no ningunearlo, pero uno
15	tiende a ponerse más a la altura de los alumnos en
16	muchas cosas y eso te va pasando con los años, no
17	quiere decir que uno pierda el interés por lo
18	intelectual, porque en este colegio en particular uno
19	se encuentra con alumnos que se mueven mucho
20	por esa línea con los cuales uno puede
21	habitualmente conversar. Pero la mayoría de los
22	alumnos que son tremendamente conservadores les
23	interesa que tu le des las cosas casi en capsulas, la
24	gran lucha con los alumnos es que ellos puedan
25	pensar por si solos.
26	Yo tengo aquí la ventaja de hacer una academia de
27	ciencias sociales donde “flotan los espíritus libres”,
28	donde estas discusiones se dan con más fuerza,
29	pero esto es fuera de la estructura de clases. Pero
30	en las clases uno vive presionado por programas
31	estrechos, por mediciones externas, etc. hacen que

<p>Pregunta 6</p> <p>Absolutamente, aquí se trata de hacer siempre referencia a Chile y América Latina porque los alumnos no están conectados con esa realidad.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>este tipo de preguntas no se resuelvan ahí y finalmente yo creo que para la gran mayoría en ese sentido el texto es como una maravilla porque te permite ir igualando contenidos.</p> <p>¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para Usted?</p> <p>Absolutamente, yo creo que hay dos temas que son fundamentales en lo cual generalmente nosotros hablamos bastante que es hacer siempre referencia a Chile y hacer referencia a América Latina. Nuestros alumnos tienen cosas muy particulares, son capaces de conocer las pirámides de Egipto y te hacen un relato inmenso, pero no tienen idea de este país, a ellos hay que enseñarles casi como extranjeros muchas veces, entonces la historia de Chile que es con la que están menos relacionados nosotros procuramos que todas nuestras referencias vayan buscando en ellos despertar el interés por estos temas que para ellos quizás son poco relevantes.</p> <p>- La historia reciente referida a la temporalidad, ¿Cuántos años cree usted que abarca?</p> <p>Yo creo que la historia reciente de Chile claramente a partir de los 60', y esto entra en la subjetividad de la historia, porque yo soy de ahí, porque para mí la historia reciente es a partir de los 60 en adelante, fíjate es curioso porque los alumnos tienen bastante interés en este periodo tienen una idea súper idealizada de los 60', una de las cosas que más nos cuesta combatir acá entre mis alumnos es la idea que hubo un movimiento hippie, ya que las teleseries</p>
--	--	--

<p>Pregunta 7</p> <p>Si, y ese debate lo podemos apreciar dentro del colegio, ya que es parte del proyecto educativo.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>se han encargado de mostrar una historia que no es cierta, ya que en esa época existía la suficiente pobreza como para no andarse preocupando de eso, pero ellos tienen esa imagen idealizada, tienen un poco imagen de los padres también, por ejemplo tu tocas aquí el tema de la reforma agraria y queda la escoba, a todos les expropiaron fundos y eso es mentira porque la mayoría viene de la clase media emergente, los papas y los abuelos vienen de los liceos fiscales y ellos se sienten parte de la aristocracia, pero bueno.</p> <p>¿Existe en Chile un debate actual acerca de la Historia del Tiempo Presente?</p> <p>Bueno esa es la otra ventaja que tenemos acá, nosotros tenemos acceso a toda esa discusión, la verdad es que yo no sé cuántas veces ¿habrá ido Salazar a tu colegio?, me imagino que nunca, pero aquí lo hemos tenido varias veces, Tironi estuvo el otro día, Grez viene cada vez que le pedimos, entonces el debate es parte de nuestro modelo educativo.</p> <p>Tendemos a abrir a todo el espectro historiográfico del país, tenemos la ventaja enorme de estar siempre al tanto del debate, quizás menos del que uno esperaría o querría a nivel de los alumnos, ya que estos han ido valorando más su mundo privado que todo lo que tenga que ver con la discusión pública, muchas veces ellos no sacan enorme ventaja de este elemento que significa tener la posibilidad de por ejemplo conocer los testigos de la historia, no solo conocer la historia desde las</p>
--	--	--

<p>Pregunta 8</p> <p>Uno lo que les enseña no es el hecho, uno lo que les enseña es como entender al mundo o como plantearse frente al mundo. En cuanto a las estrategias todo sirve, siempre y cuando sepas utilizarlas.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>construcciones historiográficas, sino con las personas que fueron parte de la historia.</p> <p>Bueno y ahora tenemos un congreso, entonces tenemos debate, hay construcción de debate, construcción de país, vienen de todas partes.</p> <p>¿Cómo podemos enseñar esa Historia Reciente de Chile y hacer que sea algo significativo para los estudiantes?</p> <p>El elemento más clave que tú tienes que manejar siempre en la clase es qué de aquello que tu pretendes enseñar a los alumnos les otorga sentido a ellos, les da sentido, entonces si tu no das con esa clave, no das con la clase cámbialo. Porque si no se convierte en una clase como probablemente nos enseñaron a todos en el colegio, una historia árida, sin sentido, yo creo que aquí el trabajo del profesor es como transformar esa historia en una historia con significado y ahí las claves tienen que ver con el presente, con el contexto.</p> <p>- ¿y las estrategias?</p> <p>Todo sirve, para mí eso es mentira, las clases de metodología nos sirven para nada, uno se forma como profesor en la sala de clases. Yo soy constructivista de corazón, pero la visión vulgar que en verdad tiene que ver con la cantidad de cosas que puedes hacer con las manos, por ejemplo estudian las pirámides y les mandan a hacer las pirámides, pero al final no tienen idea de cómo son en verdad las pirámides. En cambio si tu constantemente los estas cuestionando y ellos a ti, esa es la única clase que vale la pena, ya sea a</p>
--	--	---

1	través de un texto, ya sea a través de la mera
2	contraposición de ideas, yo siento que muchas
3	veces se han sobre valorado los elementos que son
4	externos a la relación que tú tienes con los alumnos,
5	todo es bueno siempre y cuando aquello enriquezca
6	al mundo, todo es malo si no tiene sentido, uno
7	puede leer 10 mil cartas de portales y si ese portales
8	no es contemporaneizado y los alumnos no son
9	capaces de tomar una posición frente a el, es mejor
10	leer la carta de los abuelos, las cartas de los papas,
11	etc.
12	Yo fui alumno a fines de los 60' e inicios de los 70' y
13	la historia para mí era una lata, ya que había que
14	repetir más o menos lo que el profesor nos decía y
15	tenias que escribir con letra clara porque te
16	revisaban los cuadernos y en las pruebas uno
17	repetía más o menos lo que el profesor quería que
18	repitieras, yo creo que entré a estudiar historia por
19	venganza porque jamás pensé que eso que me
20	enseñaron era historia.
21	Yo no soy ninguna maravilla en este cuento, soy un
22	humilde profesor de historia que trata de más o
23	menos interesar a sus alumnos, lo que uno les
24	enseña no es el hecho, uno lo que les enseña es
25	como entender al mundo o como plantearse frente al
26	mundo. Yo he tenido enormes triunfos y enormes
27	fracasos, cuando tu sales todos los días de la sala
28	de clases tu puedes salir feliz de la vida porque
29	tuviste una pregunta buena en toda la clase que
30	movió a todos los alumnos, tu no necesitas llevarles
31	ni mil películas ni 400 textos, a veces una pregunta

<p>Pregunta 9</p> <p>Quando hablas de los procesos económicos, políticos y sociales en el fondo estás hablando de la construcción de una cultura.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16</p>	<p>mueve a absolutamente a todos y a veces tú te sales de la clase y ellos siguen discutiendo.</p> <p>Pero a veces te quieres salir a los 20 minutos de la clase porque no le achuntaste a ni una, uno esta mas lleno de fracasos que de triunfos.</p> <p>¿Qué importancia le otorga a los aspectos económicos, políticos y socioculturales al enseñar esta Historia Reciente de Chile?</p> <p>Bueno uno trata más o menos de ir orientando su clase a que ellos mismos vayan viendo cuales son las importancias de estas estructuras, yo soy más bien cargado al mundo de la cultura, la cultura como síntesis, porque al final cuando tú hablas de los procesos económicos, políticos y sociales en el fondo estás hablando de la construcción de una cultura.</p>
<p>Pregunta 10</p> <p>Es inexistente porque le curriculum se construye en base a negociaciones de los grupos de poder.</p>	<p>17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para el curriculum nacional? (sin ajustes)</p> <p>Yo creo que el currículo chileno está construido a partir de la negociación de los grupos que tienen poder y la verdad es que no representa otra cosa que eso, digamos un programa un currículo que fuera desde los profesores sería absolutamente distinto a lo que es, ¿tú ves la relevancia a América latina que tiene este programa?, es inexistente no hay América latina, ¿ves la relevancia de la educación para la democracia?, no hay, o sea nadie puede pensar que un tema tan importante como ese puede ser visto en un par de meses, ya que ahí le enseñas a los alumnos el valor a la democracia, yo creo que el currículo nuestro en historia</p>

	1	particularmente es tan sensible es un currículum que
	2	se construyo a partir de la negociación de los
	3	grupos que tienen poder. Como nosotros nos
	4	anticipamos a la reforma, después cuando el
	5	ministerio estuvo trabajando la reforma en el 95',
	6	vino mucha gente para acá a entrevistarnos y nos
	7	presentaron el programa original y ese programa no
	8	era nada que ver con lo que es ahora, en la
	9	actualidad también hubo un cambio en el área social
	10	y los que ajustan eso son entre la iglesia católica y la
	11	SOFOFA.
	12	El currículum de antes era peor sin lugar a dudas,
	13	porque era un programa cargado a las glorias
	14	militares y eso tenía que enseñar en los primeros
	15	años, pero finalmente el curriculum era un engendro
	16	que fue tan criticado por los profesores de historia
	17	que tuvieron que modificarlo desde el ministerio, era
	18	una cantidad de contenidos mínimos que era
	19	impresionante, inabordable.
Pregunta 11	20	¿Es posible abarcar todos los contenidos que
	21	indica el programa de 2° año medio en los
	22	tiempos estipulados?
No, porque es imposible	23	Es imposible abarcar todos los contenidos, jamás
abarcar todos los contenidos,	24	pude pasar todos los contenidos a parte porque
además hay algunos que son	25	algunos son tan poco relevantes, yo llegaba hasta
muy poco relevantes.	26	los primeros años del siglo XX, hasta el 25'. , era una
	27	cantidad de contenidos mínimos que era
	28	impresionante, inabordable.
Pregunta 12	29	¿Alcanza usted a tocar las temáticas de la
	30	Historia Reciente de Chile en el desarrollo del
	31	curso de 2° año medio?

<p>No nunca, aunque si existe un sobre abuso de materiales didácticos claramente que se puede.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<p>No nunca, aunque si existe un sobre abuso de materiales didácticos claramente que se puede pasar todo, pero caes en que no hay profundización de los contenidos, pasas todo pero a la rápida, hay una constante invisibilización de ciertos actores de la historia que son absolutamente relevantes como por ejemplo las mujeres, el indio, estos últimos están y son importantes cuando combaten a los españoles, nadie se fija que es el mismo Lautaro el que hoy está haciendo huelga de hambre.</p>
<p>Pregunta 13</p> <p>El tema político, en cuanto a como se presenta en el programa</p>	<p>11 12 13 14 15 16 17 18</p>	<p>¿Qué dificultades ha notado cuando enseña Historia Reciente de Chile?</p> <p>Principalmente las que te he mencionado, como las políticas, especialmente en la tensión propia de un país que no terminó en nada, como es el caso de la transición. Entonces es problemático, porque el programa no ayuda mucho y lo importante es tu propia historia y la de los estudiantes.</p>
<p>Pregunta 14</p> <p>El curriculum es un instrumento negociado, es funcional a los grupos de poder.</p> <p>El docente reconoce la nula participación de alumnos y profesores en la conformación de los ajustes.</p> <p>Además, reconoce que el programa es muy cronológico.</p>	<p>19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Cuál es la principal crítica que usted le hace al curriculum actual de segundo año medio de Historia de Chile?</p> <p>Yo creo que es peligroso enseñar la historia reciente porque en un país donde pareciera ser que el trauma nos hace tratar de negociar todo, vemos que hoy día para evitar nuevamente caer en conflictos nos encontramos con que preferimos borrar lo más rápido posible aquello que no es de consenso y eso es un error. Yo creo que hay cierto privilegio por evitar cualquier conflicto, esta idea de privilegiar aquello que es negociable, el Chile de la concertación y yo creo que el problema responde a eso a ese Chile que</p>

	1	negocio con los militares la entrega del poder a
	2	cambio de no profundizar en temas polémicos.
	3	No hay presencia ni de los profesores ni de lo
	4	estudiantes en los ajustes curriculares, es cero,
	5	¿Quién lo discute entonces?, no se sabe.
	6	El error del programa es que es mirado desde una
	7	perspectiva casi cronológica, entonces tú no relevas
	8	actores, no aparecen, entonces tú relevas una serie
	9	de acontecimientos políticos y eso no ha cambiado en
	10	nada.
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	

ANTECEDENTES DEL ENTREVISTADO

Entrevistado: Andrés.

Edad: 28 años

Formación:-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

-Licenciado en Historia con mención en Ciencias Políticas.

Lugar de Trabajo: Comuna de Quilpue – Colegio A

Registro de la entrevista

		Texto
Pregunta 1	1	¿Qué concepción de la Historia y su enseñanza
	2	tiene usted?
El principal beneficio de enseñar y aprender historia, es que los alumnos pueden sentirse parte del mundo y tomar parte por temas importantes, contingentes.	3	Partiendo por la segunda parte para ordenarme un poquito, eh... la concepción de la enseñanza creo que es importante que los chiquillos aprendan historia y en realidad todas la personas. Primero porque ayuda a entender bastante el presente y también el contexto social y global donde vivimos, yo creo que es como el principal beneficio de enseñar y aprender historia, eh... en el sentido de que los chiquillos pueden sentirse parte del mundo y tomar parte por temas importantes, contingentes.
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	Ahora la concepción que yo tengo de la historia es bastante materialista por decirlo de alguna manera eh... y creo que la parte cultural y mas subjetiva de los seres humanos existe también, eso no quiere decir que no exista pero esta completamente subordinada al devenir de la circunstancia ,del medio físico y a su vez cierto... la cultura como resultado de una historia también existe, o sea también toma forma e influye también en el medio físico así hay una retroalimentación entre lo material y lo espiritual por
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	

Pregunta 2	1 2 3 4 5	decirlo de alguna manera que existen los dos en el mundo y mueven un poco la historia al mismo tiempo simultáneamente. ¿Qué entiende por enseñanza reciente de la historia?
El estudio de la historia reciente tiene que contextualizarse en un pasado más estructural, más grande y proyectarse también hacia el futuro.	6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	A ver... yo creo que tiene que ver con... estudiar el pasado más cercano, tal vez 50 años atrás hasta la actualidad, también lograr estudiar la actualidad, de temas que muchas veces no fueron abordados por la historiografía clásica, eh... son temas que muchas veces quedaron de lado porque son difíciles de dimensionar inmediatamente o sea la historia presente es la historia de la cultura de las tendencias, de los grupos sociales. Son cosas que tradicionalmente se estudiaban muy a posterior no cuando estaban sucediendo, entonces entiendo la historia como dar vuelta esa noción y comenzar a estudiar los procesos desde el presente para poder situarse en el presente y en un periodo corto de tiempo hacia el pasado, sin embargo igual el estudio de la historia reciente tiene que contextualizarse en un pasado mas estructural, mas grande y proyectarse también hacia el futuro, hacia las proyecciones de vida, las expectativas, las historias de vida de los niños en este caso.
Pregunta 3 Es bastante poco claro, porque hay una pequeña minoría que toma el protagonismo. Lo que debería	26 27 28 29 30 31	¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la enseñanza de la Historia Reciente de Chile? A ver... ocupan un lugar bastante poco claro, ya?... porque por un lado se intenta, se piensa y se cree que sean los protagonistas, los principales actores de la historia reciente, a través que se yo por ejemplo del

<p>ser es encontramos con alumnos que construyan su propio conocimiento y que el docente sea un guía en este proceso, pero la realidad es otra, estos alumnos están completamente desmotivados y no están dispuestas a asumir el rol protagónico del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24</p>	<p>estudio de la historia de su familia, del estudio de su barrio, la historia de su ciudad, ellos deberían ser los que construyen ese conocimiento, deberían ser los más interesados en construir ese conocimiento y ahí el profe debería ser como un guía que entrega el método para que ellos puedan investigar su propia historia, investigar la historia más cercana, la historia local. Sin embargo eso es lo que se piensa, lo que se quiere pero la realidad no es tan así, y la posición de los chiquillos está lejos de ser eso, ya yo creo que en la realidad nos encontramos con alumnos muy desmotivados y con alumnos que no toman ese rol protagónico, todavía muy anclado en lo que era la concepción antigua de la educación muy estructurada, muy jerarquizada, donde los chiquillos estaban súper dispuestos y todavía están súper dispuestos a reproducir y a copiar. Se portan mucho mejor cuando uno les dicta, cuando tienen que copiar de la pizarra y... sin embargo no toman ese rol. Ahora esa es la gran mayoría, pero hay un pequeño grupo, algún par de alumnos por curso, en este caso en este colegio por lo menos que si toman ese protagonismo, que si se motivan y que asumen este protagonismo, pero no es la mayoría, es la minoría.</p>
<p>Pregunta 4</p> <p>Si, pero no con estos estudiantes, ya que solo se les puede entregar herramientas básicas para el análisis histórico.</p>	<p>25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Es posible hacer del tiempo histórico y sus duraciones una herramienta didáctica?</p> <p>Difícil, ¿se puede? si... todos se puede, ya pero ahí se corre un riesgo grande de hacer muy tediosa la clase, los chiquillos están bombardeados por información y se acercan bastante bien a esa información, o sea ya no hay problema con recibir</p>

<p>Además elevar el nivel de análisis a los estudiantes es contraproducente, se debe bajar la exigencia porque sino aprenden menos y dejar las reflexiones para la universidad.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>mucha información, porque ya la tienen... por el hecho de vivir están bombardearlos de información. Entonces llenarlos de mas ideas y reflexiones no es algo que los motive mucho, ahora... sería lo ideal que ellos logaran teorizar en torno al tiempo y a las estructuras históricas, a los proceso pero en realidad sigo pensando en la realidad de este colegio.</p> <p>-Y respecto de esa realidad ¿no es mejor enseñar procesos más que los hechos aislados, sin conexión? Si es válido... pero a ver mi reflexión parte de una constatación, en realidad los chiquillos pueden trabajar muy bien pero en realidad si uno va al fondo del asunto, no aprenden mucho, de hecho creo que se ha mejorado mucho en metodologías, en nuevas tecnologías, trabajo en internet, pero en realidad en eso no hay ningún estudio y nada que compruebe que los chiquillos estén mejorando su aprendizaje, entonces ... frente a esa constatación elevar el nivel de análisis en la escuela es súper contraproducente, porque menos van a aprender, entonces para mí el énfasis tiene que estar por bajar el nivel del análisis y dejar el análisis y el pensamiento y la reflexión para la universidad y en el colegio enseñarles a buscar información, enseñarles a resumir textos, enseñarles a procesar información, enseñar a clasificarla, mas que ir al fondo del estudio y la reflexión de la historia.</p> <p>¿Cuál es la presencia de las duraciones del tiempo histórico en los textos escolares? (existencia e importancia)</p> <p>No o sea...los textos son el ideal que uno busca, los textos son súper completos, los textos son en</p>
<p>Pregunta 5</p> <p>En los textos sin ajustes están presentes, pero en el de este año no.</p>		

<p>Los textos escolares son muy completos, son el ideal que se busca, como material didáctico son muy completos, en general se ocupa mucho con los estudiantes.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>extensión... podemos encontrar textos con fuentes históricas corta, fuentes históricas largas, podemos encontrar textos explicativos cortos, largos, profundos, simples, imágenes, gráficos, mapas. Yo encuentro que como material didáctico los libros de la asignatura son fenomenales, ahora en qué sentido pueden contener las duraciones del tiempo histórico... mira yo me acuerdo de un par de libros que explican eso, ahora no viene tan así, pero me acuerdo de un libro de segundo medio, que cuando entraban a la historia, había una unidad que era introducción a la historia y hablaba de las coyunturas, acontecimiento, mediano, largo, corto plazo, cual era la tarea del historiador, como se investigaba la historia, había toda una unidad que era al principio del año que se trataba y luego ya se abordaba la materia...</p> <p>Ahora eso no lo he visto en los textos nuevos, esa parte se elimino como del curriculum.</p> <p>-¿Con que libro trabajan ustedes?</p> <p>En segundo medio no lo tengo claro, Santillana parece.</p> <p>-¿Usted lo ocupa?</p> <p>Yo lo ocupo harto, ahora si... si uno sabiendo acercarse al estudio de la historia claro uno toma el libro y hay procesos largos, cortos, por ejemplo la Historia de Chile, esta la primera parte los acontecimientos inmediatos, desde la captura del rey, después los acontecimientos... las causas estructurales, entonces todo lo que significo la colonia, lo que ayudo a la independecia de los criollos esta el análisis, está en los libros y está claro pero de ahí que</p>
---	--	---

<p>Pregunta 6</p> <p>Si completamente, si porque de partida es mucho más significativa para los chiquillos ya que ya de por si la historia reciente es más cercana a ellos, no solo en el tiempo, sino que en su familia</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>a los chiquillos reflexionen entorno a eso muy pocos lo van a lograr y lo lograrían y te aseguro que llegarían a ese nivel de análisis, pero terminaríamos haciéndole clases a dos personas y el resto del curso quedaría totalmente colgado, en torno al análisis, porque mas encima este tipo de análisis, ocupan mucho tiempo, porque no son análisis básicos, son complejos, son muy filosóficos.</p> <p>¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para Usted?</p> <p>Si completamente, si porque de partida es mucho más significativa para los chiquillos ya que ya de por si la historia reciente es más cercana a ellos, no solo en el tiempo, sino que en su familia, por ahí puede haber unos que su papa fue exiliado por ahí puede haber otro que su papa, fue carabinero durante la dictadura o pueden ser que se yo por ejemplo cuando se ve la pobreza hay unos que vienen de la toma y si nos toca estudiar el surgimiento de las tomas de terreno, se ven al tiro identificados, en ese sentido no hay que hacer mucho para que esos temas recientes sean más significativos con su vida que les toco, por eso creo que es importante.</p> <p>Ahora creo que también es importante porque la Historia Reciente de Chile es lo que nos está tocando vivir y así los chiquillos se sienten mas parte de la sociedad, sobre todo en una etapa los más grande que ya van a salir del colegio van a cumplir 18, nacen nuevos roles para ellos es importante que sepan donde se van a meter, en el sistema laboral, si van a tener tendencias políticas sepan cuáles son, un poco</p>
---	--	--

<p>Pregunta 7</p> <p>A nivel de los intelectuales yo creo que si, siempre hay un debate, dentro de las mismas universidades los mismos alumnos teníamos nuestras posturas, pero creo que queda circunscrito al círculo intelectual de historiadores, filósofos, sociólogos que existen en Chile.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19</p>	<p>preparalos para lo que se les viene luego.</p> <p>¿Existe en Chile un debate actual acerca de la Historia del Tiempo Presente?</p> <p>A nivel de los intelectuales yo creo que si siempre hay un debate, dentro de las mismas universidades los mismos alumnos, yo me acuerdo con mis compañeros discutíamos largamente sobre la Historia Reciente, teníamos nuestras posturas, pero creo que queda circunscrito al círculo intelectual de historiadores, filósofos, sociólogos que existen en Chile, los que estudiamos estas materias eso se difunde a través de las noticias de la tele, puede que hayan un par de programas que aborden los temas, se me viene a la mente "La Belleza de Pensar", reflexiona bastante en torno a la historia reciente... hay debate a nivel intelectual y a nivel periodístico pero creo que los que están debatiendo son como siempre una minoría con respecto a la gran mayoría de la gente que en realidad está interesada en otros temas.</p>
<p>Pregunta 8</p> <p>Las estrategias utilizadas son investigaciones que duran todo el semestre, que se realizan en la sala de clases y que se proyecta a veces con algunas técnicas simples</p>	<p>20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Cómo podemos enseñar esa Historia Reciente de Chile y hacer que sea algo significativo para los estudiantes? ¿Cuáles son sus estrategias?</p> <p>Básicamente este semestre voy a aplicar proyectos de indagación, que en el fondo son investigaciones que duran todo el semestre, que se realizan en la sala de clases y que se proyecta a veces con algunas técnicas simples, entrevistas a familiares, búsqueda de testimonios, monumentos, la otra vez fuimos al museo de la memoria entonces tenemos esas dos básicamente, a veces visitas a terreno y también a través de investigación. Le dedico de las 4 horas a la</p>

	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	<p>semana que tengo con un curso 2 horas de las 4 son para investigar, dentro de esa investigación, se plantea cierto un acercamiento a los temas del presente, por ejemplo no solo de historia familiar o local... el primer semestre investigaron sobre los pueblos indígenas, entonces por grupo eligieron un pueblo indígena y el grupo tenía que estudiar los orígenes del pueblo indígena, su situación durante la colonia, la situación durante el siglo XIX y la situación actual del pueblo indígena ... y cada grupo busca información, la clasifica, la procesa y genera un blog, un power point y eso lo presentan. Y eso lo complementamos con mas información que se yo... del Convenio de 169 de la OIT que se ratifico en Chile y se contextualiza con la actualidad o sea por ejemplo el conflicto mapuche, lo que pasa con los Aymaras en el norte y así cada grupo entonces tenía el deber de estudiar la historia del pueblo y su situación actual, estoy siempre trayendo en esta investigación el estudio de la historia proyectada en el presente.</p>
<p>Pregunta 9</p>	21 22 23	<p>¿Qué importancia le otorga a los aspectos económicos, políticos y socioculturales al enseñar esta Historia Reciente de Chile?</p>
<p>Trato de explicarle a los chiquillos que este análisis de dividir la realidad en distintos ámbitos es válido, pero que en la práctica estamos hablando de una realidad y que esos ámbitos están interconectados</p>	24 25 26 27 28 29 30 31	<p>Trato de dividir el análisis de los temas, por ejemplo si a un curso le toco la colonia, todo el proceso de la colonia, divido el estudio de la Colonia en el ámbito económico, ámbito socio cultural y ámbito político, entonces en cada uno de los temas se aborda cosas afines con ese ámbito, si es lo social los grupos étnicos, si es lo económico el monopolio, en lo político la división administrativa y territorial y su proyección</p>

	1	en la actualidad.
	2	Entonces lo que yo trato de explicarle a los chiquillos
	3	es que este análisis de dividir la realidad en distintos
	4	ámbitos es válido, pero que en la práctica estamos
	5	hablando de una realidad y que esos ámbitos están
	6	interconectados y que en realidad se incluyen
	7	mutuamente, entonces lo político influye en lo
	8	económico, lo económico influye en lo social y en ese
	9	sentido no hay un ámbito más importante que el otro,
	10	sino que son ámbitos de una misma realidad igual de
	11	importante, entonces... la importancia que le doy es
	12	igual a todos los ámbitos.
Pregunta 10	13	¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de
	14	Chile para el curriculum nacional? (sin ajustes)
Es importante para el	15	Si, si es importante para el curriculum, porque el
curriculum, porque el	16	curriculum es para los alumnos, en esa medida los
curriculum es para los	17	ajustes deberían estar pensados en la gente que
alumnos	18	queremos educar, entonces debe estar presente en la
	19	educación de los chiquillos, por eso creo que es
	20	importante.
Pregunta 11	21	¿Es posible abarcar todos los contenidos que
	22	indica el programa de 2° año medio en los tiempos
	23	estipulados?
No, porque los programas	24	No, es imposible, imposible por un simple hecho, yo
están hechos en base a un	25	creo que los curriculums y los programas están
ideal, a un año integro, que en	26	hechos en base a un ideal, a un año integro, que en la
la practica el año nunca es	27	practica el año nunca es integro, siempre hay un día
integro	28	que es la celebración de algún día y ya ahí hay días
	29	donde no hay historia, hay actividades extra
	30	programáticas, eso es un punto que lo hace
	31	imposible... lo segundo es que yo creo que el

<p>Pregunta 12</p> <p>No, no alcanzo a pasar todas las temáticas, pero si hago selección de los contenidos que me interesan que vean los estudiantes.</p> <p>El docente reconoce que a pesar de la selección curricular, no alcanza a llegar a los contenidos de historia reciente de Chile, por lo que solo los aborda en una clase.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>programa está hecho para que el colegio lo adapte a sus circunstancias y a sus contextos, entonces en un contexto en donde la mayoría de los chiquillos pueden ser marginales, pueden tener riesgo social, uno no avanza tan rápido, de hecho se avanza súper lento y eso impide que termine todos los contenidos. Un día viene uno y al otro día no viene, y vienen otros, entonces tienes que estar reforzando, retroalimentando volviendo atrás y eso te tranca y no te deja terminar todos los contenidos, mientras en más riesgo social es más difícil de terminar. Yo creo que el curriculum puede que se termine pero en un colegio mucho mas acomodado, en donde están condiciones dadas para terminarlas y no sé si exista algún colegio que lo pueda terminar, no creo... yo no conozco ningún colegio que lo logre.</p> <p>¿Alcanza usted a tocar las temáticas de la Historia Reciente de Chile en el desarrollo del curso de 2° año medio?</p> <p>Todas las que me interesan tocar yo creo que sí, porque no espero pasar la historia lineal para llegar a la Historia presente, como te dije, tome el tema de los pueblos indígenas y ya el primer semestre ya investigaron la situación actual de los pueblos indígena, siempre estoy yendo al presente... pero ver la parte de la historia que viene después por ejemplo la unidad popular, que antiguamente era toda la Historia en segundo medio, era súper difícil llegar al final, a la unidad popular por ejemplo..</p> <p>-Es que todavía es así, sin los ajustes.</p> <p>Ya pero yo jamás de todos los años que le hecho a</p>
--	--	---

<p>Pregunta 13</p> <p>La irresponsabilidad de los alumnos, estos están muy anclados en lo que fue la educación antigua.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>segundo medio he podido llegar... nunca llegue a la unidad popular, ni a la dictadura, nunca.</p> <p>-¿Y hasta donde alcanzaba a llegar?</p> <p>Mira generalmente, me acuerdo que lo que hacía, era llegar hasta el siglo XIX, la época del salitre, hasta ahí solamente... y ya después muchas veces los alumnos lo único que querían era ver el tema de la dictadura y ahí me hacía un salto gigante y lo veía como tema, en la última clase, así como para cerrar veía la unidad popular y la dictadura... una clase de eso para que un poco tuvieran una visión más o menos amplia de la situación porque era lo que querían ver, porque les interesaba, pero así por llegar porque se alcanzaba a pasar toda la materia, no. Solo hasta principio del siglo XIX.</p> <p>¿Y cuáles son esas temáticas a las que usted hacía referencia al inicio de esta pregunta?</p> <p>Me interesa mucho los pueblos originarios, la situación general durante la colonia, lo significa ser conquistados y sus proyecciones hasta el día de hoy... me interesa el proceso de independencia y también me interesaría mucho poder en algún momento llegar a ver el periodo de la dictadura y la Unidad Popular... pero en realidad no se me hace posible llegar hasta tanta materia.</p> <p>¿Qué dificultades ha notado cuando enseña historia reciente de Chile?</p> <p>En cuanto a la empleo de técnicas de historia local, el principal obstáculo es la irresponsabilidad de los alumnos de aquí, yo he hecho una lucha grande porque trabajen en clases y lo he logrado, pero no he</p>
--	--	--

<p>Pregunta 14</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>logrado que hagan tareas, entonces por ejemplo si los mandas a hacer una entrevista al señor del quiosco de la esquina no la van a hacer y si lo hacen son los menos, ese es un primer obstáculo, el aplicar técnicas, tendríamos que ocupar una clase para ir al barrio y yo llevarlos, salir al Canal Chacao a que hagan las entrevistas, yo creo que ahí resultaría... pero si lo mandas como tarea, ese es un obstáculo, la irresponsabilidad de los chiquillos. Y otro obstáculo...yo creo que hoy en día el gran obstáculo de la educación, no solo del estudio de la Historia Reciente es... el peso de la historia del sistema educativo, que pasa... históricamente el sistema educativo ha sido vertical, dirigido, el profe siempre tuvo la razón, el profe siempre mando, entonces cambiar esa concepción en los chiquillos, es súper difícil, les acomoda mucho que les dicten, les acomoda mucho copiar de la pizarra y les cuesta mucho tomar la iniciativa, ser protagonistas, está muy anclado lo que fue la educación antigua, esta forma de que el profe da los conocimientos y los alumnos lo toman como una verdad incuestionable , es súper difícil si les dices que opinen, hay algunos que lo hacen y tal vez tienen pensamiento y pueden generar sus propias ideas, pero... que lo lleven al papel, que lo hagan nuevo conocimiento, que lo recuerden, que no se les olvide, es súper difícil, no se está dando, lo que mejor hacen es imitar reproducir.</p> <p>¿Cuál es la principal crítica que usted le hace al curriculum actual de segundo año medio de Historia de Chile?</p>
--------------------	--	---

El programa es muy largo	1	¿Al actual?
	2	-Claro sin ajustes
	3	Bueno que la crítica no siempre es negativa, pero...
	4	puede ser la gran extensión, es muy largo, mucha
	5	materia y bueno también conocí el curriculum nuevo...
	6	se dejaron de lado algunos temas, no se profundizan
	7	tanto por ejemplo en América precolombina, en el
	8	curriculum antiguo (actual) si existía una
	9	profundización y eso lo considero súper bueno... aquí
	10	igual llegaron los libros de segundo medio con los
	11	ajustes, llegan solo hasta final del siglo XIX. Y yo creo
	12	que el curriculum antiguo profundizaba hartó en lo que
	13	era la América Precolombina, incluso venían temas de
	14	la civilización Maya, Azteca e Inca y eso para mí era
	15	bueno, ahora no viene.
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	

ANTECEDENTES DEL ENTREVISTADO

Entrevistado: Edgard.

Edad: 38 años.

Formación:-Universidad Católica de Valparaíso.

-Profesor de Historia Geografía y Ciencias Sociales.

Lugar de Trabajo: Comuna de Quilpue – Colegio A

Registro de la entrevista

		Texto
Pregunta 1	1	¿Qué concepción de la Historia y su enseñanza
	2	tiene usted?
Mi concepción de la Historia es un proceso; que, necesariamente, tiene que ser abordado desde la educación, como un proceso, un pasado común que repercute en la actualidad.	3	Concepción de la Historia y su enseñanza... a ver...
	4	concepción. Bueno, mi concepción de la Historia es
	5	un proceso; que, necesariamente, tiene que ser
	6	abordado desde la educación, con el fin de poder
	7	hacer crecer al alumno intelectualmente, pero también
	8	con una identificación con su pasado. Lo importante
	9	es que el alumno entienda que en la actualidad las
	10	cosas se le presentan de tal forma y eso es el
	11	resultado de un pasado que a él, de cierta manera,
	12	igual lo está tocando, o sea, si estamos viendo la
	13	Historia de Roma, Roma está en las bases de la
	14	formación de Occidente, de Europa, entonces para él
	15	es súper necesario entender cómo se forma Europa,
	16	del surgimiento de Europa va a surgir nuestra
	17	civilización, si bien es una mezcla, pero el
	18	componente Occidental existe, entonces entender que
	19	nuestro Chile es cristiano, es católico o hablan
	20	castellano o somos blancos o somos morenos, es
	21	necesario abordar el tema de la Historia, como un
	22	proceso, un pasado común que repercute en la

<p>Pregunta 2</p> <p>Cuando pienso en Historia Reciente, estoy pensando en diez años atrás. Para trabajar la Historia hay que dejar que el tiempo se convierta en el verdadero historiador</p> <p>Es necesario para el docente hacer abordar la historia por medio de un cruce interdisciplinario, una condensación de los hechos mas importantes.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>actualidad.</p> <p>¿Qué entiende usted por enseñanza de la Historia Reciente?</p> <p>Es complicado, sobre todo de pensar en una Historia Reciente. Yo, cuando pienso en Historia Reciente, estoy pensando en diez años atrás. Es complicado, porque la Historia aún, muchas veces, no es como tan objetiva. Estás muy bombardeado de información, entonces es un poco complejo. Por eso cuando yo busco abordar la Historia actual, la abordo más desde los temas de las Ciencias Sociales. No lo veo tanto por el lado de la Historia, sino que como problemas más sociológicos, que están ahí latentes en nuestro sistema social.</p> <p>-Entonces ¿usted cree que para abordar los temas de lo Reciente es necesario este cruce interdisciplinario?</p> <p>Claro, interdisciplinario. Por eso te digo, es muy difícil. Porque la Historia en el fondo es una condensación de los hechos como más importantes que han ocurrido y que son capaces de trascender, entonces la Historia Actual ¿qué va a trascender hoy día? ¿Va a trascender que haya mineros atrapados en un pique? Puede ser, pero hoy día, a lo mejor, esté latente el tema, pero puede que el próximo año no lo recordemos. Entonces ese es el problema, como de abordar la Historia muy actual. Es más factible verlo desde el lado económico, desde el lado de la Ciencias Sociales, de la Ciencia Política, que enfocarse desde el punto de vista histórico que, no sé... yo igual considero que para trabajar la Historia hay que dejar que el tiempo se convierta en el verdadero historiador</p>
---	--	--

	1	y pueda dosificar la cantidad de hechos que ocurren.
	2	Es muy extensa, por eso yo considero que es mejor
	3	abordarla desde el punto de vista económico, ver
	4	como Chile vive un proceso, hasta el '73, un proyecto
	5	distinto al actual y de ahí, ir trabajando de una forma
	6	más comparativa, para poder abordar la actualidad.
Pregunta 3	7	¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la
	8	enseñanza de la Historia Reciente de Chile?
El lugar que ocupan los	9	Es que, mira, aquí hay particularidades. Acá, nuestro
estudiantes no es tan solo	10	colegio es bastante especial. Muchas veces el
como agentes que aprenden	11	problema acá es teorizar. No siempre es el contenido
dentro de una sala de clases,	12	teórico y muchas veces eso acá dificulta mucho; por
sino que también el releva en	13	ejemplo, si tú miras los resultados del SIMCE y todas
la formación la entrega de	14	las evaluaciones que hay no son todas muy
valores hacia estos, es decir	15	satisfactorias. Y es por lo mismo, la calidad del
preocuparse de ellos como	16	alumno que tú tienes. Muchas veces esperas apuntar
personas, además así los	17	por el lado valórico que ser como tan rígido en los
acerca a la Historia Reciente.	18	contenidos. El alumno que viene acá, por ejemplo,
A través de estrategias de	19	tiene mucho problema. A veces tú te vas a desgastar
investigación el docente	20	buscando una motivación en este alumno más que
pretende acercar al estudiante	21	llenarlo de información, de contenidos. Entonces, en
al contenido y a su historia	22	ese aspecto, yo creo que hay que ver las
personal, ya que para facilitar	23	particularidades propias que tiene nuestro colegio, y
el aprendizaje es necesario	24	de ahí empezar con un trabajo teórico que, en el
buscar estrategias que	25	fondo, sea parte, de un porcentaje de lo que tú
mantengan la atención de	26	esperas conseguir con un alumno. Entonces, cuando
ellos.	27	hablamos de que la Historia, como un instrumento
A pesar de lo anterior el	28	para integrar al alumno o para hacerlo crecer o qué
docente reconoce que los	29	espero acá con él, es que ellos a partir de procesos
estudiantes carecen de	30	históricos tratar de hacerlos conscientes de su propia
conocimientos específicos	31	realidad. Acá hay gente que vive en "tomas",

<p>para rendir una buena PSU.</p> <p>Por medio de la práctica docente en el aula, el profesor reconoce que las clases deben ser más prácticas que teóricas, dado el contexto en el que se encuentra.</p> <p>A la vez releva la existencia de herramientas tecnológicas para hacer más significativo el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>entonces, muchas veces, la gente, lo que ve en su vida cotidiana la aplico, contándoles que en tal tiempo hubo “tomas”, que hoy siguen habiendo “tomas”, entonces ahí ya logramos una identificación y una toma de conciencia del alumno, que es lo que esperamos cambiar en él. Y que ojala, de aquí a que sale de 4° medio, sea una persona que, aparte de contenidos, haya obtenido valores, aprenda a comportarse, aprenda a relacionarse. Eso se mezcla y traspasa lo que es solamente la Historia, que sí, les sirve como una fundamentación valórica, social, donde hay que lograr que él se identifique también con este proceso, que lo haga parte. O sea, que esa Historia no está por perder, sino que a él también lo incumbe, lo compromete, lo afecta.</p> <p>-Que sea participante de eso...</p> <p>Claro, si. Lo ideal sería eso. Integrado a la sociedad más que... yo por ahí lo veo. Ahora, yo te digo, acá, muchas veces, lo que menos es hacer una clase de Historia. A veces uno trata, y se transforma en una clase de Orientación de no de Historia, o muchas veces un alumno te llegó con un problema, entonces uno tiene que ir jugando. Yo creo que el ser profesor de Historia y Ciencias Sociales te da la posibilidad de abrirte a un mundo que tú los has ido conociendo, lo has ido investigando, has ido observando el crecimiento. Si estamos viendo la Historia de Chile, se observa cómo estos cambios te han ido afectando a ti, te haces parte de ellos y de las propias condiciones que ha ido generando el sistema. Entonces, muchas veces hablar de neoliberalismo, a los chiquillos, es</p>
--	--	--

1	ubicarlos en aquello y ver qué lugar ocupan ellos. Que
2	les ha entregado a ellos el neoliberalismo. Por ahí veo
3	yo la integración del alumno a la disciplina.
4	Y lo otro, también, es lo práctico. A veces hemos
5	llegado a plantearnos proyectos para que ellos
6	investiguen, que ellos también se transformen un
7	poquito en historiadores, que hagan sus ensayos. Son
8	formas que, si bien a ellos, los estás buscando por el
9	conocimiento histórico, también los estás buscando
10	por algo más personal.
11	-Eso es tomado por el lado del desarrollo
12	permanente...
13	Claro, aquí tiene que ser así.
14	-Entonces ¿cómo podemos enseñar esta Historia
15	Reciente y cómo hacer que sea significativa para
16	nuestros estudiantes? ¿A partir de qué estrategias? El
17	trabajo personal ¿es una estrategia para abordar
18	estas temáticas?
19	Claro, por eso te digo. Acá el problema, muchas
20	veces, es la concentración de un alumno, su
21	disciplina, su comportamiento, entonces acá tú tienes
22	que llevarlos al lado más práctico.
23	-¿Los motiva? ¿Hace que el contenido les signifique
24	un poco más?
25	Si. Ahí hay un aprendizaje significativo, están
26	elaborando. Te voy a poner un caso. Acá, en estos
27	momentos, les hago clases a los técnicos, que son
28	Atención de Párvulos y Atención Social y Recreativa.
29	Entonces ahí estamos viendo legislación laboral. Yo
30	no voy a esperar que ellos se aprendan las leyes
31	laborales, entonces estoy trabajando con ellos una

	1	especie de tríptico, con información sobre los deberes
	2	y derechos, sobre algún derecho vulnerado a los
	3	trabajadores. Entonces, si te das cuenta, hay algo
	4	práctico, algo de leyes van a aprender, a lo mejor no
	5	de memoria, pero sí a aplicar leyes. O hacer una
	6	campana de difusión que les permita a ellos poner en
	7	el tapete o informar al resto de la comunidad sobre los
	8	problemas laborales. Ahora, si yo pensara que ellos
	9	van a salir recitando las leyes laborales, estoy
	10	equivocado, entonces por eso acá hay que apuntar a
	11	lo práctico. Cuando yo llegué, surgió el problema que
	12	tenemos todos los profesores, sobre todo de Historia,
	13	que creemos que los chiquillos, necesariamente, lo
	14	saben todo. Porque la Universidad es así, te llena de
	15	conocimientos y acá también. Queremos que los
	16	chiquillos se aprendan bien las fechas, los procesos,
	17	los cambios, las etapas que ha habido en la Historia
	18	de Chile, qué pasó, qué no pasó. Pero, después, te
	19	empiezas a dar cuenta que, por ese lado hay mucha
	20	frustración, sobre todo acá. No vamos a esperar que
	21	la gente que sale de 4° medio vaya, con toda la
	22	información que le entregamos y los contenidos que
	23	se les pasan, dé una PSU exitosa, porque hay otros
	24	problemas que está en medio y hay que remediarlos.
	25	Es un colegio éste, ustedes saben, tiene un proyecto
	26	institucional, que busca la integración, entonces es un
	27	juego, un juego de todo. Ahí tú disciplina o asignatura
	28	es una herramienta para trabajar con ellos. No te
	29	puedes avocar solamente a lo teórico.
	30	-Y específicamente, en 2° medio ¿cuáles fueron sus
	31	estrategias cuando le hizo cursos?

1	A 2° medio... uno ve Historia de Chile. Ahora, no sé.
2	Ha habido una modificación...
3	-Todavía no. Está suspendido, sólo se cambió en 1°
4	medio. Pero los libros acá llegaron con el ajuste
5	correspondiente.
6	La primera vez fue mi primer año en este colegio,
7	entonces uno aprende de los errores. Yo llegué como
8	muy teórico, esperando que, poco menos que, los
9	chiquillos daban una PSU, pudieran abordar toda la
10	parte de lo que es Historia de Chile en buena forma.
11	Pero ahí uno empieza a darse cuenta cómo, la función
12	que tiene la Historia en el colegio, no necesariamente
13	va a apuntar a que ellos sean futuros profesionales,
14	sino que, muchas veces la Historia sirve para generar
15	una persona mucho más íntegra. Entonces, el primer
16	semestre me costó, porque fue muy teórica la materia.
17	En el segundo semestre entendí que las cosas acá
18	son más prácticas. Hay que buscar que la alumna, el
19	alumno, elabore en sus trabajos, que ellos hagan la
20	línea de tiempo, aunque sea recortando, pegando,
21	dibujando. Que ellos elaboren un mapa, trabajar con
22	cartografía histórica. A mi me gusta trabajar con
23	hartas fuentes: escritas, visuales; que aprendan a
24	analizar fuentes, cuadros, pensemos en Pedro Lira,
25	en Subercaseaux. Fotos, que ellos las analicen, qué
26	pasaba con Pedro de Valdivia, O'higgins...
27	-Más hacia el siglo XX, al presente.
28	Mira, con ellos llegamos hasta el Golpe de Estado
29	(1973), cuesta avanzar. También, ahí vimos episodios
30	de "La Batalla de Chile". Yo siempre busco que el
31	alumno, más que se quede con la fecha en la cabeza,

	1	es ambientarlo en una época, que vea como se visten,
	2	como piensan. Muchas veces un documental o una
	3	película, te va a reflejar esos elementos, como vivían,
	4	un poco el proceso social que se estaba viviendo y ahí
	5	yo creo que el profesor tiene que ser virtuoso, tener la
	6	capacidad de seleccionar buenos materiales que les
	7	permita a los chiquillos analizar esta Historia Reciente.
	8	Hoy día la tecnología permite, yo creo, poder tener
	9	muchas más herramientas que antes. Antes la
	10	Historia estaba sesgada al libro y a unas pocas
	11	imágenes que te aparecían en este libro. Ahora
	12	cuentas con Internet, acá hay buenas salas de
	13	computación, entonces los llevas a realizar un “power
	14	point”, después la disertación, entonces ya el chiquillo
	15	está creando su metodología de aprendizaje o él está
	16	haciendo, está trabajando, está aprendiendo a utilizar
	17	estas herramientas, a preparar la disertación y
	18	también ciertos contenidos que, en la medida que él
	19	los ejercite, se le van a ir quedando. Entonces, una
	20	forma de abordar la Historia del Presente es desde el
	21	cine, textos, problemas... Mira, yo, cuando hay
	22	elecciones, me cuelgo mucho de las eventualidades
	23	que están pasando, entonces ahí hay buenas excusas
	24	de cómo trabajar. Ver la evolución del sistema de
	25	partidos y ahí empiezas con el presente y te vas hacia
	26	atrás. No sé, ver los candidatos que hubo para el
	27	tiempo del Frente Popular y ver el sistema de partidos
	28	en la actualidad y ahí vas trabajando de forma
	29	comparativa. Por eso te digo, yo creo que uno de los
	30	errores que se ha cometido es pensar que la Historia
	31	es el pasado y sólo del pasado y que no hay una

<p>Pregunta 4</p> <p>Yo creo que la temporalidad es necesario abordarla, y como herramienta didáctica también es necesario aplicarla, porque va a permitir al alumno entender los procesos.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>forma de proyectarla en el hoy en día. Yo creo que con la reforma (ajuste curricular) ha sido uno de los aspectos que a mí me han gustado, que al profesor lo orienta en el sentido que la Historia, en el fondo, importa en la medida que se hace presente, que está en la actualidad.</p> <p>Si hablamos del conflicto de Palestina, por ejemplo, podemos perfectamente hablar de la Segunda Guerra Mundial; si hablamos del Islam, podemos hablar de Osama y referirnos a la Edad Media, a la conquista de España por los musulmanes, a su expansión. Ese es el acierto al trabajar hoy día con Historia Reciente, te sirve para proyectarla hacia atrás.</p> <p>¿Es posible hacer del tiempo histórico y sus duraciones una herramienta didáctica?</p> <p>Sí, yo creo que sí, porque, necesariamente, el hombre vive a partir de tiempos, con distintos ritmos, con distintas expresiones, que se dan en cada época. Entonces, yo creo que la temporalidad es necesario abordarla, y como herramienta didáctica también es necesario aplicarla, porque va a permitir al alumno entender el proceso; o sea cómo, lo que ocurrió anterior al '73, lleva al país a una transformación que hoy día, en la actualidad, se refleja. Hay una expansión del mercado interno y hoy día, muchas veces, la situación actual de los trabajadores, es resultado de ese tiempo. Entonces, la temporalidad en ese aspecto te sirve, te sirve como material didáctico, para ver qué estamos hablando, qué época, cómo el alumno la hace suya, como la integra. Por eso les decía recién que lo importante es transportar, ojala, al</p>
--	--	---

<p>Pregunta 5</p> <p>En los libros están presentes, quizás no en el contenido pero si en los materiales de apoyo que estos traen.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>alumno a la época que se está estudiando. Eso tiene que ver con la temporalidad.</p> <p>¿Cuál es la presencia de las duraciones del tiempo histórico en los textos escolares? (existencia e importancia)</p> <p>Sí, yo creo que la usa, y de buena forma. Ahí hay mucha herramienta que yo rescato en los libros. Yo, por ejemplo, no soy fanático del libro, pero, acá en el colegio hay problemas de financiamiento; entonces, muchas veces, en vez de fotocopiar el mapa, tú tienes un mapa en el libro de Historia. Tiene líneas de tiempo y pueden ser trabajadas y analizadas. Ahora, el problema de acá es cómo el alumno capta o tú eres capaz de llamar la atención de él, entonces esa línea de tiempo, la transformas en algo más grande y la proyectas. Yo, las formas de trabajar la temporalidad es a través de imágenes, de líneas de tiempo. Hay dos conceptos que me gustan mucho, es la idea de cambio y permanencia. Cómo las cosas cambian y permanecen; hoy día se habla de un Chile posmoderno, pero en este Chile posmoderno, aún hay gente que vive como se vivía hace cuarenta años atrás; o aún está presente la sociedad tradicional y esta modernidad no es capaz de expulsarla. Es como la dialéctica en el desarrollo histórico. La dialéctica entre tradición – modernidad, o posmodernidad, si se quiere. Entonces, cuando se trabaja la temporalidad yo trato que el muchacho también piense a partir de lo personal: cómo vivía su abuelo, en qué trabajaba, en qué trabaja su mamá, en lo que irá a trabajar él. Son formas en las que tú vas abordando la temporalidad,</p>
--	--	---

<p>Pregunta 6</p> <p>Si es relevante, se debería empezar desde el presente y desde ahí proyectarse hacia el pasado.</p> <p>Esta sería la solución del docente frente a cubrir todos los contenidos del programa, sin embargo existen una serie de dificultades que imposibilitan la consecución para abordar dicho programa. Por un lado está el tiempo que limita al docente; por otro lado sostiene que el texto para el estudiante está hecho solo para estudiantes ideales.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>los cambios que van ocurriendo y lo que sucedió.</p> <p>¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para Usted?</p> <p>Si, es relevante, el problema es la dificultad que hay para abordarla. Uno tiene un problema, que es que siempre empezamos de atrás los profesores, eso podríamos cambiarlo. Empezar desde el presente y de ahí proyectarse hacia atrás, pero es difícil. Una, porque cuando tú empiezas desde la Prehistoria a los Tiempos Modernos o a la Edad Contemporánea, lo menos terminas trabajando es lo contemporáneo. Te pilla noviembre, diciembre. Muchas veces tienes que tener notas puestas, qué te puedo decir. Lo más seguro es que en otras escuelas ni siquiera pasen todas las unidades. Entonces uno dice "lo que no pasé en 3°, lo vuelvo a retomar en 4°. No sé qué profesores ven todas las unidades que manda el programa.</p> <p>Aparte, por lo general, los libros... no sé. Cuando los hacen ¿se piensa sólo en buenos alumnos? Porque los libros no vienen modificados para distintas realidades, sino que son todos los libros para los colegios municipales de Chile, son iguales. El problema es que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo de estudio. Entonces, yo podría ver todas las unidades: ver el siglo XX, llegar al siglo XXI, ver hasta la Concertación. Pero es difícil. A lo mejor, el acierto estaría por empezar del presente hacia atrás, como ya lo había dicho.</p> <p>Hace tiempo atrás, asistí a un seminario, y también se puso en discusión este tema. Era Pagès, vino a la</p>
--	--	---

	1	católica (de Valparaíso), yo era estudiante en ese
	2	tiempo. Él dijo que lo que más importa es el siglo XX,
	3	o sea, la Historia actual. Él decía “¡qué interés tiene
	4	un cabro chico de estar viendo Roma!”, entonces,
	5	puede ser que ahí esté la solución: que demos vuelta
	6	la Historia y que empecemos de adelante hacia atrás,
	7	ver que ocurre en la actualidad y de ahí proyectar. A
	8	lo mejor los colegios más potenciados logran ver la
	9	Historia actual, pero una de nuestras falencias es que
	10	no somos capaces de ver todas las etapas de la
	11	Historia. Entonces cuando hablamos de temporalidad,
	12	de tiempo histórico, necesariamente, uno debiera
	13	abordar todas las etapas. Yo, al menos, en eso trato
	14	de dejarlos claros: en una línea de tiempo, que
	15	peguen un recorte, que peguen ciertas fechas, que
	16	hagan una cronología, y eso les va a permitir que la
	17	Historia, para poder ser abordada, se debe dividir en
	18	etapas. Una etapa evolutiva, y de ahí en adelante. Así
	19	lo veo, pero cuesta... no sé si algún profesor trabaje
	20	tanto la Historia Reciente.
	21	Cuando hablamos de Historia Reciente, yo creo que lo
	22	que pasa más es la Historia del siglo XX, una parte.
	23	En general, hasta el Golpe de Estado (1973). Y eso,
	24	porque el año pasado, llegó gente acá a dar pruebas
	25	libres, venían de otro colegio. Se les tomó una prueba
	26	a partir de los contenidos que habíamos visto acá y
	27	ellos habían llegado hasta la revolución de 1891.
	28	Imagínate, si habían visto una parte del siglo XIX,
	29	siglo XX no lo vieron. No sé, ustedes tienen que ver
	30	qué énfasis ponen ahí... si bien estudiamos Colonia,
	31	también es importante estudiar actualidad.

<p>Pregunta 7</p> <p>El profesor pierde el contacto con la Historia y te transformas en un trabajador de la educación, se deja de lado la Historiografía.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20</p>	<p>¿Existe en Chile un debate actual acerca de la Historia del Tiempo Presente?</p> <p>Mira, después que uno sale de la Universidad, como que se aleja un poco de la discusión teórica y muchas veces, todo este debate historiográfico, uno como que lo deja de lado. Uno se convierte un poco en trabajador de la educación, entonces como que uno no está al tanto. Si me gustaría retomar ese contacto, es necesario. A mí me gusta la Historia como investigación, ahora yo sé que Salazar aborda la Historia Reciente, por ahí está Gonzalo Vial, que han hecho Historia más actual. Por eso te digo, cuando uno está en el colegio se pone a planificar, que las clases y la inquietud teórica empieza a verse mermada por tu actividad, que no es poca. Hoy en día aumenta. Te exigen un tipo de planificaciones que es clase a clase, un mes o el año entero. El profesor pierde el contacto con la Historia y te transformas en un trabajador de la educación, se deja de lado la Historiografía.</p>
<p>Pregunta 8</p> <p>A través de las experiencias de los alumnos y su entorno.</p>	<p>21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Cómo podemos enseñar esa Historia Reciente de Chile y hacer que sea significativo para los estudiantes? ¿Cuáles son sus estrategias?</p> <p>Como te decía anteriormente, trato de buscar en la vida de los chiquillos algunos elementos que sean importantes. Yo había mencionado las tomas que son propias del contexto duro del cual viene el alumno de acá y por ahí trato de darles la vuelta y motivar al curso a que participe, tratar de sacarlos un poco de la sala de clases para darle sentido a lo que ellos traen de sus casas, sus experiencias.</p>

Pregunta 9	1	¿Qué importancia le otorga a los aspectos
	2	económicos, políticos y socioculturales al enseñar
	3	esta Historia Reciente de Chile?
Son más moldeables, más	4	Son más moldeables, más que importantes. Es más
que importantes.	5	fácil para el niño hablar de economía en la actualidad,
	6	de hablar de TLC, de la relación exportación –
	7	importación, que estar hablando como de un punto de
	8	vista más histórico. La dificultad propia de la Historia
	9	que, no sé, mientras más años pasan, la Historia
	10	como que se nos aclara, también mueren muchos
	11	vestigios, que muchas veces te bombardean de
	12	información, entonces qué de objetivo es lo que te
	13	quedó en la Historia. Es un problema propio de la
	14	disciplina. Lo otro es lo que uno piensa, cómo yo,
	15	estratégicamente, pienso en otras disciplinas que me
	16	ayuden a hacer algo más entretenido o más
	17	entendible, que no por eso deje de ser Historia, que
	18	esa es la virtud que tiene, que es un poco madre de
	19	todas las ciencias, porque si estamos viendo la
	20	actualidad económica de Chile, necesariamente
	21	podemos hacer un trabajo comparativo de cómo era la
	22	economía anterior al '73; o desde la Antropología o la
	23	Sociología, podemos ver la pobreza, que también
	24	tiene una secuencia histórica, pero que hoy está más
	25	desarrollados desde estos otros campos.
Pregunta 10	26	¿Es relevante enseñar la Historia Reciente para el
No es relevante, porque no	27	currículum nacional? (Sin ajustes)
alcanza el tiempo.	28	No, no es relevante, porque no alcanza el tiempo ni
	29	son todos los estudiantes ideales como lo piensa el
	30	programa.
Pregunta 11	31	¿Es posible abarcar todos los contenidos que

<p>Yo creo que sí, pero no en la realidad del colegio.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16</p>	<p>indica el programa de 2° año medio en los tiempos estipulados?</p> <p>Yo creo que sí, pero depende en qué realidad tú estés inserto. Uno, como profesor, está capacitado para ver toda esa materia, no hay problema. El problema es cómo tú haces que tú alumno avance a un ritmo que te permita ver todos los contenidos, ahí se genera el desfase. Creo que si estuviéramos en un colegio óptimo, con selección, en el que entraran buenos alumnos, yo creo que perfectamente se puede ver, pero el colegio es complicado, entonces ahí yo creo que es necesario discriminar qué ves o no ves. Condiciona mucho el medio, en este caso. Imagínate, gente que viene acá con problemas desde delictuales hasta motivacionales, entonces tienes un zoológico bien variado. Es difícil ver acá todos los contenidos.</p>
<p>Pregunta 12</p> <p>No, no se alcanza a pasar. Pero para lograrlo se debería realizar de contenidos de acuerdo al contexto socio-cultural de los estudiantes.</p>	<p>17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Alcanza usted a tocar las temáticas de la Historia Reciente de Chile en el desarrollo del curso de 2° año medio?</p> <p>No, no se alcanzan a pasar. Yo creo que se llega hasta el Golpe de Estado, ahí llego yo (1973) y la solución es restarle importancia a las otras unidades y ahí tratar de avanzar, cosa que en septiembre empieces a ver Historia más posterior al '73, porque uno toca el tema, ve la expansión interna de Chile, el proceso de industrialización, la reforma agraria, pero ahí ya terminas. Porque después viene noviembre, empiezan las pruebas, las notas y quedas colgado. Mira, es complicado, porque ¿qué es lo que consideras importante pasar o lo que no? Yo creo que ahí está el problema. Porque si el alumno va a dar</p>

	1	una prueba (PSU) tienes que ver toda la Historia de
	2	Chile hasta la actualidad, pero si no es viable, yo creo
	3	que la idea sería acortar las otras unidades y llegar a
	4	que te queden unos tres meses para trabajar la
	5	Historia actual, que es más difícil pasarla.
	6	-Si lo hace, ¿Cómo lo aborda?
	7	Una de las estrategias es a partir de problemas que
	8	tienen los alumnos, o qué está pasando. Hoy día, por
	9	ejemplo, una forma de ver los cambios actuales,
	10	puede ser este cambio de gobierno: por qué perdió
	11	Bachelet, por qué ganó Piñera. En ese aspecto tienes
	12	metodologías buenas. Te cuelgas de un hecho
	13	puntual y que, sea como sea, todos conocen a Piñera
	14	y Bachelet, y los chiquillos tienen una opinión, buena
	15	o mala, la tienen, la persona de la que tú hablas es
	16	conocida. Si hablamos de la Declaración Universal de
	17	los Derechos Humanos, también los podemos
	18	aterrizar en el problema chileno, o para la Segunda
	19	Guerra Mundial también. Son hechos puntales o
	20	actuales. El problema de Israel con Palestina se
	21	puede ver a partir desde el bicentenario chileno y la
	22	formación del Estado, o cómo se formaron los
	23	Estados Nacionales, si se forma o no un Estado entre
	24	estos dos, se permite o no se permite, ahí hay un
	25	punto que es actual y que tiene una respuesta
	26	histórica y es contingente. Yo creo que esa es la
	27	forma.
Pregunta 13	28	¿Qué dificultades ha notado cuando enseña
	29	historia reciente de Chile?
Generar identidad, los	30	Si pensamos acá, hay problemas atencionales a... al
problemas atencionales de los	31	alumno cuesta identificarlo con la Historia, como que

<p>alumnos y el lugar secundario que le dan estos a la Historia.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21</p>	<p>siente que la Historia es menos importante que las Matemáticas, que Lenguaje, y como que eso les va a permitir crecer. En ese aspecto se dificulta tu ejercicio y... no sé, la forma de rescatar al alumno es integrándole Historia a su vida personal, ¿por qué soy colocolino? ¿Quién fue Colo – Colo? ¿Por qué a Colo – Colo lo relacionan con un indio? Entonces, muchas veces un colocolino... son formas o estrategias que uno va adquiriendo, tú las aprovechas ahí. Es complicado, generar identidad es una pega inmensa, sobre todo si hablamos de este Chile pasado. Muchas veces hablamos del tiempo de la Colonia y como que eso está muy lejos. Entonces es bueno buscar vestigios de la región, por ejemplo el Marga Marga, qué pasaba en él, lo que hacían los españoles, qué pasó acá con el Museo Vergara, salir a terreno, tratar de buscársela siempre como un vestigio más material, para poder trabajar con ellos de manera no tan abstracta, cómo el alumno se abstrae y es capaz de pensar el pasado, cómo se empapa de la Historia que para ellos, muchas veces, es un tedio.</p>
<p>Pregunta 14</p> <p>En 2° medio yo creo que es bueno ver Historia de Chile, pero una de las fallas es que el tiempo no alcanza para pasar todas las unidades del programa.</p> <p>Además, realiza una crítica al texto escolar ya que muchas</p>	<p>22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Cuál es la crítica que usted le haría al programa de estudios de Segundo Medio?</p> <p>No tengo tantas críticas. En 2° medio yo creo que es bueno ver Historia de Chile, ahí estamos bien. Ahora, como crítica, vendría a ser, cómo este curriculum es moldeable, cómo se adapta a una realidad, que no sea tan rígido para nosotros. La idea sería como poder desprendernos un poco de él, para poder trabajar la Historia de Chile en 2° medio y hacer que lo más relevante, lo principal, se aborde en los cursos.</p>

<p>veces carece de instrumentos didácticos.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>Porque, una de las fallas, es que el tiempo no te sirve para pasar todas las unidades que tienes que ver y muchas veces se está poniendo más hincapié en la Historia Reciente, entonces hay que ver cómo nos zafamos un poco de este pasado más remoto, que nos permita hacer esto más moldeable, que se pueda trabajar de mejor forma. A lo mejor, yo creo que trabajar con material más didáctico, más apoyo en ese sentido. Muchas veces el libro no es tan didáctico, contar con otros instrumentos que te saquen del libro, a un lugar más valórico, aquí hay que pensar en hacer funcionar a los alumnos hoy día. Es difícil pensar en un proyecto como más profesional para el alumno acá. Por mi, todos dieran la PSU y sacaran arriba de 600 o 700 puntos, pero no. La realidad aquí no es esa.</p> <p>A mí me encanta la Historia de Chile, entonces ahí también hay un prejuicio personal, entonces yo podría cometer un error al exigirles demasiado.</p>
---	--	--

ANTECEDENTES DEL ENTREVISTADO

Entrevistado: Catherine.

Edad: 32 años.

Formación:- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

-Licenciada en Educación con mención en Historia, Geografía y Educación Cívica.

-Magíster en Historia, Universidad de Chile.

Lugar de Trabajo: Comuna de Santiago – Colegio B

Registro de la entrevista

		Texto
Pregunta 1	1	¿Qué concepción de la Historia y su enseñanza
	2	tiene usted?
La Historia es volver a	3	Yo me guío por algo que es básico y creo que es la
construir un episodio una	4	definición más certera que he tenido de la Historia.
coyuntura, lo que está	5	Hobsbawm plantea que la Historia son las
abandonado.	6	representaciones sociales que ha tenido la humanidad
	7	durante el tiempo. El tema es cómo yo las represento
	8	y los fines con los cuales yo puedo llegar a hacer una
	9	representación es el cuento. Para mí la Historia es
	10	volver a construir un episodio una coyuntura, lo que
	11	está abandonado. A mí me gusta el Materialismo
	12	Histórico, aunque me queda grande aún, pero es la
	13	única corriente que me ha demostrado que, no es
	14	ciencia pura, pero que utiliza bien las fuentes, es una
	15	corriente bastante científica. Es más Historia que el
	16	resto. La tradicional está fuera de lo real; a mí me
	17	gusta también la nueva historia cultural, pero no tiene
	18	límites. No está claro el límite de la Sociología, hasta
	19	donde es Antropología. Me gusta que lo plantee
	20	desde un todo. Es casi posmoderna, pero lo que sí me
	21	gustan los análisis materialistas. Depende del nivel del
	22	curso el poder trabajarlos. En segundo medio en este

<p>Pregunta 2</p> <p>Lo importante de enseñar en la Historia Reciente es el espacio urbano, ver como el espacio ha construido al sujeto y ver cómo los ha influenciado en mayor medida.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>colegio no hay gente preparada, ni están las condiciones de recursos. Está lejos de la formación académica. No hay una buena biblioteca, hay siete computadores y si hay uno navegando, no se puede meter el resto a Internet.</p> <p>¿Qué entiende usted por enseñanza de la historia reciente de Chile?</p> <p>Se aleja del curriculum. Para mí lo ideal sería que estudiaran su propia historia. Piensa tú, en alguien que nace en una población. Sus papás trabajan cerca de la población. Su historia no pertenece a los aborígenes del extremo sur, entonces hay un choque cultural demasiado grande entre lo cultural y la realidad. A mí me gustaría que fuera la historia de su localidad, en el escenario que lo rodea, más local. Como lo hacen en Argentina. La localidad, la comuna. No verse reflejados en una macro estructura que no los representa. La historia es muy heroica y puede venir un retroceso. Los que se educan en Chile no son una elite, no hay una construcción desde el sujeto.</p> <p>Lo importante de enseñar en la Historia Reciente es el espacio urbano, ver como el espacio ha construido al sujeto y ver cómo los ha influenciado en mayor medida. Todas las demás también. Pero debe ser por región y no de manera nacional. Lo político se puede relacionar con el contexto internacional – regional. Ver que en Argentina pasa algo y Uruguay también. Se pasan los populismos, pero no los neopopulismos, está desactualizado. No hay desarrollo local.</p> <p>¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la</p>
<p>Pregunta 3</p>	<p>31</p>	<p>¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la</p>

<p>Podría responder “claro, sí, los alumnos tienen que ser los protagonistas”, pero de repente las condiciones materiales no están hechas para que cumplan ese rol.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26</p>	<p>enseñanza de la Historia Reciente de Chile?</p> <p>Lo que pasa es, insisto, el tema del medio en donde uno se desenvuelve. Por ejemplo, podrían ser protagonistas y, también, personas como que te acompañan en la formación del escenario histórico, pero el tema es que las condiciones no son suficientes, porque son muchos alumnos por curso, entonces hay precariedad de recursos y eso va impidiendo que se logre como una participación activa que debiera ser lo ideal. Lo otro que no se toma nunca en cuenta es la disciplina y, por ejemplo los problemas de aprendizaje que tienen algunos, o el poco interés por la Historia. Porque hay gente que, en realidad, la Historia no la pasa. Yo les podría responder “claro, sí, los alumnos tienen que ser los protagonistas”, pero de repente las condiciones materiales no están hechas para que cumplan ese rol. Ese es el tema.</p> <p>-En base a la experiencia con el 2° medio</p> <p>He tenido hartos 2° medio. He tenido unos que son de veinte personas y se ha podido establecer una relación más horizontal, pero el tema de la disciplina que hay, de alguna u otra forma, que hay en ese colegio, va obstaculizando el tema. Así que puede ser protagonista o espectador. En la sala se pueden dar las dos cosas a la vez, en la misma clase. Hay gente que está interesada y es protagonista...</p>
<p>Pregunta 4</p> <p>En la Historia de Chile si, las trabajo como inflexiones porque es más significativo</p>	<p>27 28 29 30 31</p>	<p>¿Es posible hacer del Tiempo Histórico y sus duraciones una herramienta didáctica?</p> <p>En Historia de Chile se puede hacer, yo creo. Por ejemplo, pensemos los temas de los trabajadores, las salitreras, cuestión social, proyectarlo hasta ahora,</p>

<p>ver como se quiebra la historia.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18</p>	<p>podría ser un proceso de larga duración. Pero de corta duración, por ejemplo, si se analiza el tema legal, reformas constitucionales, ahí podría ser de corta duración.</p> <p>Yo lo trabajo como inflexiones, porque tiene mayor comprensión, para la gente que le cuesta más la parte de comprensión de lectura, es más significativo ver cómo se quiebra la Historia. Yo sé que la Historia no es lineal, pero en el colegio uno la tiene que entender así como para acercarse a la Historia, es mejor entenderla así, para poder ver el quiebre de una estructura establecida. Es más llamativo.</p> <p>El tema de las coyunturas políticas los introduce en un tema del que están un poco lejanos. Las Constituciones, aunque eso ya no lo veo así, los trabajo como procesos en donde la sociedad ha convulsionado. Cuando desde la base han emergido fenómenos como más populares, por ahí.</p>
<p>Pregunta 5</p>	<p>19 20 21</p>	<p>¿Cuál es la presencia de las duraciones del tiempo histórico en los textos escolares? (existencia e importancia)</p>
<p>Los textos escolares son discursos políticos, en ningún caso hay una reconstrucción histórica de lo que paso.</p>	<p>22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>A mí me gustan las imágenes. Yo sé que la Historia se utiliza para formar ciudadanos y modelos ejemplares de personas que pertenecen al Estado, como es la idea del ajuste; el tema es que a mí me gustan las imágenes y los documentos que traen, porque en los contenidos traen muchos errores de cifras... pero, esa es la importancia que le doy al texto: documentos e imágenes. Los contenidos, además, son cada vez menores en volumen. Son contextuales y no abordan nada en profundidad, sino</p>

<p>Pregunta 6</p> <p>Si es relevante, porque entrega las herramientas para complementar y fundamenta las visiones que se traen desde los hogares.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>que son los documentos los que abordan las cosas en profundidad. El tema de los libros es, no sé... no es por citar a Villalobos, pero él dijo que, de alguna manera, los libros le daban permanencia al éxito de la Concertación. O sea, podrían consolidar a la Concertación por mucho tiempo más por el modelo de personas que están formando ahí, pero ahora quizás que pasé con los libros... el tema pasa por cómo usas el texto. Hay que usarlo de forma... porque es político, en ningún caso es neutro. Genera la misma bipolaridad, en ningún caso hay una reconstrucción histórica de lo que pasó, sino que hay dos posturas y no dicen que se acabó o se elaboró algo nuevo, hay una permanencia ahí implícita. Es increíble. El modelo triunfó y formó los ciudadanos, como querían.</p> <p>¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para usted?</p> <p>Si, pero, es relevante, porque de alguna manera... alejar a las personas de lo que dicen los grandes, a esa edad en que los niños son tan influenciados por los papás, cuando de repente los papás no tienen niveles culturales de gran conocimiento, la Historia se hace fundamental, porque los hace conocer una perspectiva distinta, a opiniones, que a veces no están bien fundamentadas, entonces uno refuerza el nacimiento de la experiencia en los estudiantes, más que nada. Yo creo que en los estudiantes eso es importante. Tienen que conocer una opinión histórica que sea diferente a la de prensa, de los medios oficiales, porque ahora están bombardeados por todas partes con opiniones de gente que no tiene estudios,</p>
--	--	---

<p>Pregunta 7</p> <p>Sí, pero este debate es un híbrido ya que la historia del tiempo presente se está abordando desde otras disciplinas.</p> <p>Para la docente el debate ya está sobre escrito, estaría agotado por la historia y asumido por otras disciplinas.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>que son irresponsables, porque cualquiera puede opinar... el tema es que igual, aunque el programa no entregue todo lo que se necesita, igual uno puede hacer más cosas. Pequeños aportes, pero se puede.</p> <p>¿Existe en Chile un debate actual acerca de la Historia del Tiempo Presente?</p> <p>Si, si hay. A ver, lo que pasa es que la moda de la Historia del Tiempo Presente es como construir nuevas perspectivas de análisis o de enfoques historiográficos. Eso es como lo que está de moda ahora, replantearse. Memoria, Estudios Culturales o la Nueva Historia Cultural. Cuál es el problema, no sabe diferenciar entre Antropología y Sociología, entonces llega a abarcar un tema que es muy multidisciplinario, que la Historia se aleja de su parte más tradicional, en torno a método de análisis. Es un híbrido. Entonces, la Historia del Tiempo Presente se transforma en un estudio muy cercano a estas dos disciplinas. Ese es el debate que está como ahora en veremos y que ha llevado a que se critiquen a varias personas.</p> <p>Por ejemplo, para muchos que están estudiando la Historia del Cuerpo del chileno, obviamente eso es Antropología, entonces, la Historia del Tiempo Presente, va a quedar en manos de estos campos de estudio. En la Universidad de Chile lo hacen, pero asociada a los sujetos populares: talleres, tomas de terreno, educación popular; entonces como que ya el tema de la dictadura se abordó así: primero, no había nada, un desierto; después se abordó mucho, entonces ya está sobre escrito y ahora es la Historia de los grupos que están ausentes y el sujeto popular.</p>
---	--	---

<p>Pregunta 8</p> <p>A través de la lectura del contexto del aula para poder diagnosticar cuales serian las estrategias más idóneas para abordar la Historia Reciente de Chile.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>Pero eso al colegio, a la escuela, no va a llegar. Por ninguna vía.</p> <p>El ciudadano que arroja el libro de 2° medio tiene que ser profesional, tiene que ser universitario, tiene que tener una opinión política, que acepte otras opiniones y más tolerante. De contención social y paz social.</p> <p>En la Universidad de Chile el debate está superado. Cualquier cosa puede ser Historia, puede ser del año pasado. Yo estoy en el doctorado y soy la única de Historia, los demás son sociólogos, periodistas, antropólogos, psicólogos. Y los teóricos, que no han pisado nunca una sala.</p> <p>¿Cómo podemos enseñar esa Historia Reciente de Chile y hacer que sea significativo para los estudiantes? ¿Cuáles son sus estrategias?</p> <p>Si, si es posible, pero, obviamente, van las estrategias que uno utilice para llegar a ellos. Porque universalizar estrategias que han sido exitosas... por ejemplo, de un año para otro, no son cien por ciento efectivos. Hay que diagnosticar la realidad con la que uno está trabajando, hay que ir cambiando. Hay 2° medios con los que he trabajado el debate súper bien; pero hay otros que son tímidos, no saben elaborar un argumento. De hecho, no les interesa hablar en público, entonces ahí hay que pensar en otra estrategia, y quizá ellos trabajan de forma individual, leyendo una guía, mejor que debatiendo. Es complicado. Siempre hay que diagnosticar.</p> <p>-No se puede hacer todo para todos...</p> <p>Claro, pero la Historia del siglo XX es significativa, yo creo que de por sí es interesante. Porque ellos han</p>
--	--	--

<p>Pregunta 9</p> <p>Son importantes, porque la historia es todo.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>escuchado cosas en sus casas, ya saben a lo que van. No es como la época precolombina, colonial, donde no están cercanos los conceptos. En cambio la Historia del Tiempo Presente, ellos saben, se manejan un poco.</p> <p>Hay generaciones que son distintas, porque hay 2° medios que les cuesta mucho. Por ejemplo, no saben escribir bien y tienen muy poca comprensión de lo que leen. Yo creo que están en un nivel mínimo para su curso. En cambio el 2° que ustedes conocen, es todo lo contrario, hay distintos niveles. Hay gente que está súper avanzada. Víctor sabe de todo y puede contradecirlo todo y hay niñitos que les cuesta que tengan hartos problemas de aprendizaje. De una generación a otra va cambiando la situación, pero hay figuras que no se olvidan y que son como temas de discusión, siempre.</p> <p>¿Qué importancia le otorga a los aspectos económicos, políticos y socioculturales al enseñar esta Historia Reciente de Chile?</p> <p>Para mí son importantes. Al programa le falta mucho que abordar, pero tampoco está el tema de la cultura popular abordado, siendo que la mayoría de las personas que reciben el libro pertenecen a estas culturas, entonces la distancia es cada vez más grande, entre el modelo educacional y la vida de las personas, entonces como que hay un desajuste. Yo estudio algo que está súper lejano del mundo. No hay identificación, no es una educación para todos.</p> <p>Pero yo creo que la Historia es todo, eso sí. No es separar, obvio, pero cuando tú trabajas con niños</p>
--	--	--

<p>Pregunta 10</p> <p>No es relevante. Porque no hay reconstrucción histórica, lo que hay son cifras y datos oficiales, además impide que los estudiantes asuman su rol como sujetos históricos.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>tienes que separar esos elementos, pero es todo conjunto. Es difícil utilizar taxonomías modernistas para enseñar Historia. Difícil. Son fenómenos que van mezclando cosas, la economía no está sola. Es imposible.</p> <p>¿Es relevante enseñar la Historia Reciente para el currículum nacional? (sin ajustes)</p> <p>No, no es relevante. Porque no hay reconstrucción histórica, lo que hay son cifras y datos oficiales. Entonces, a partir de ahí, memorizan, un par de ejercicios, pero no globalizan en ningún momento. No hay ningún escenario, entonces están como los cabos sueltos. Pienso que no se le da la importancia que debiera tener, por lo mismo. No hay una profundización en la situación que vivimos actualmente.</p> <p>Por ejemplo hay un texto de 2° medio, en el que sale el gobierno de la transición: gobierno – obras. Ahí toman detalles, cosas, pero no hay una construcción histórica. Los textos igual sirven en estratos pobres, como los que hay en el colegio, donde hay gente que está al borde de la vulnerabilidad. Entonces en sus casas no hay otro libro, no hay otra imagen, por eso sirve el libro.</p> <p>-El currículum, el programa ¿problematizan en algún minuto estos contenidos, les dan importancia?</p> <p>No, no les dan importancia. Porque no hacen que el estudiante sea un sujeto histórico, ahí estamos hablando de que la perspectiva que hay de construcción no es relevante. Lo imaginan solamente como un espectador, lejano. Entonces como no hacen</p>
---	--	---

<p>Pregunta 11</p> <p>Se puede, abusando de estrategias y recursos.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>una participación activa, eso va desvalorizando un poco el tema de la Historia del Tiempo Presente, porque sólo son datos que no están hilados. Eso es, más que nada. La última unidad son los hippies, la tele, "Música Libre". La cultura asociada a los medios de comunicación.</p> <p>Lo que pasa es cómo el sujeto construye su identidad, cómo lo que le entrega el libro ha influenciado su vida o ha influido en su familia, o la formación de un proyecto de formación al futuro. No hay Historia como experiencia, sino que hay Historia como de datos oficiales y avances tecnológicos, así es como del 70' en adelante, entonces no hay una participación activa. Ese es el punto. Lo último que tienen que hacer es una monografía y ahí el tema es el de la comunidad, no los llaman a escribir desde ellos, que es lo debiera hacer un plan de estudios coherente desde la Historia del Tiempo Presente, algo que sea desde mi propia experiencia, no está.</p> <p>¿Es posible abarcar todos los contenidos que indica el programa de segundo medio en los tiempos estipulados?</p> <p>Se puede, con un gran esfuerzo documental, se puede. Si yo me guiara por el programa y los planteamientos del programa, no podría, porque las sugerencias del MINEDUC son irreales y no contemplan los problemas de indisciplina, la postergación de pruebas, los paros, las huelgas. Eso no lo contemplan. Yo ocupo hartos recursos en el siglo XX, los que más puedo. Hartas imágenes, pero igual quedo con vacíos, que son importantes, que</p>
--	--	--

<p>Pregunta 12</p> <p>Si, a través de fuentes documentales y visuales.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>igual se tratan de solucionar en 4° medio, igual trato de complementar con la perspectiva de la Guerra Fría, que en 2° medio no se aborda, en Chile está ausente. Es complejo, pero sí trato de hacerlo todo. El tema es cómo. Puede ser una práctica poco limpia el documental, pero tampoco puedo darles un libro para que lo lean, porque no lo hacen y no todos tienen plata para las fotocopias y así todas las cosas que pasan cuando uno da un libro de Historia como control de lectura. Hay más problemas que beneficios.</p> <p>¿Alcanza usted a tocar todas las temáticas de la Historia Reciente de Chile en el desarrollo del curso del 2° medio?</p> <p>Eee, si, si alcanzo</p> <p>-¿Cómo logra abordar todos los contenidos?</p> <p>A través de fuentes documentales, visuales. El documental de Salvador Allende, que narra el tema de la guerra fría y que proyecta el tema hasta el inicio de las violaciones a los derechos humanos. Hay otro documental, que se llama “Imágenes de Dictadura”, son imágenes que no tienen un tratamiento de edición sino que son recopilaciones que se hicieron; y otro, el “Estadio Nacional” y otro, que un año lo vi que es el “I Love Pinochet”, pero ese es “Historia del siglo XX” volumen uno y dos, que yo creo que esa es la gran posibilidad que se plantea para ver la Historia del siglo XX chileno, a través de lo visual, porque te da los elementos de construcción de un gran siglo. No hemos trabajado documentales de movimientos sociales, como “Actores Secundarios” porque dura tres horas. Entonces el horario impide, pero no puedo</p>
---	--	--

<p>Pregunta 13</p> <p>La opinión de los padres, los estudiantes no manejan datos históricos previos.</p> <p>Además reconoce trabas en su ejercicio docente por parte de directivos, los que niegan la utilidad de ciertos materiales tecnológicos por desconocer el uso de éstos.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>editarlos. Lo he pensado, pero es imposible.</p> <p>Reconstruye lo que es un movimiento social, pero ellos no se entienden dentro de la guerra fría. No se reconoce el nexo entre ellos y lo que está en el documental. Y desde el cine, "Machuca", que lo que sirve es para tratar la polarización, la lucha de clases. Y valores. Aquí se da también en Religión.</p> <p>El problema del cine es que queda como un elemento histórico en éstas cabezas poco formadas y que están madurando. No se entiende la metáfora. No distinguen los mundos que están en el cine.</p> <p>¿Que dificultades ha notado cuando enseña Historia Reciente de Chile?</p> <p>La opinión de los padres. Uno, de repente, no tiene o no construye el mismo relato que tienen desde sus familias. Entonces ahí hay un desfase entre la tradición y el curriculum. Hay pocos de derecha, pero los hay y también hay de extrema izquierda, entonces se puede encontrar a alguien que justifique la vía violenta y alguien que justifique que estuvo bien que Pinochet diera el Golpe de Estado. Entonces ese es el tema de la Historia. No es ideología política y ahí aparece el desfase del curriculum con la tradición y la experiencia.</p> <p>-¿En los estudiantes cuál es la mayor dificultad?</p> <p>Son cosas de aprendizaje, comprensión de lectura. No manejan datos históricos previos. Nada. Ahora, con el tema de los medios, los toman de mejor manera que la lectura, por un tema del uso de Internet y la imagen, les es más familiar, por el uso y su costumbre cotidiana. Ahí se forma algo más</p>
--	--	--

<p>Pregunta 14</p> <p>La escasez de contenidos, de información y que la información, sólo ve el enfoque oficial, deja de lado a la contraparte. No hay estudios de otras visiones historiográficas.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>significativo que trabajando con fuentes textuales: libros, discursos de la época. Están lejanos de la cultura de la lectoescritura, son más visuales. Ahí no hay discusión. He tenido suerte, porque no me ha llegado ninguna censura de la institución. Sé que en otros colegios hay políticas de conducción en cuanto al curriculum, especialmente en temas del Tiempo Presente, pero aquí no. El jefe de UTP anterior criticaba el uso de fuentes audiovisuales porque no sabía cómo se trabajaba de forma didáctica o analítica el tema de las imágenes, para él no eran clases. No era nada. Yo aprendí técnicas para trabajar archivos documentales, pero el tiempo y el exceso de contenidos, no dejan trabajar bien, desde el punto de vista documental. Se pueden trabajar elementos, aspectos centrales, pero otra cosa no. Así como un trabajo de investigación, pero no se puede abordar.</p> <p>¿Cuál es la principal crítica que usted le hace al currículum actual de segundo año medio de Historia de Chile?</p> <p>La escasez de contenidos, de información y que la información, sólo ve el enfoque oficial, deja de lado a la contraparte. No hay estudios de otras visiones historiográficas. Lo que sí se hace en la crisis de 1891, o como le llamen, ese se ve con todas las perspectivas historiográficas. Hasta ahí se trata bien. Pero acercándose al 73' o al 89', no hay otra visión. Ibáñez está disfrazado, nunca es un dictador, González Videla nunca exilió gente, nunca persiguió homosexuales. Pero lo que más me sorprende es la Concertación, es el gran logro de un eje político</p>
--	--	---

	1	importante, siendo que estaba conversado y
	2	planificado de antes, entonces es concertacionista el
	3	modelo, ahí hay un enfoque. Lo hicieron con lo que
	4	pasó hace cincuenta años atrás, pero ahora no han
	5	podido hacer. Esa es mi principal crítica, la falta de
	6	información, de otra perspectiva y de un análisis
	7	crítico. Hay una sola línea de construcción y esa es la
	8	que tiene que aceptar. Ese es el gran error, la
	9	transición, no está bien trabajado.
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	

ANTECEDENTES DEL ENTREVISTADO

Entrevistado: Leyla.

Edad: 23 años.

Formación:- Universidad de las Artes y de las Ciencias Sociales (ARCIS)

-Profesora de Historia y Ciencias Sociales.

Lugar de Trabajo: Comuna de Santiago – Colegio B

Registro de la entrevista

		Texto
Pregunta 1	1	¿Qué concepción de la historia y de la enseñanza tiene?
	2	
La historia debe tener un trasfondo en la formación y como se crea un sujeto social potente, que en este momento son los estudiantes en el contexto del docente.	3	Como lo desarrollaba en el relato la concepción de la
	4	historia y su enseñanza está totalmente ligada con
	5	posicionamientos epistemológicos que debe tener un
	6	profesor, enseñar historia no es lo mismo que enseñar
	7	matemática y pasar contenidos solamente; considero
	8	que la historia debe tener un trasfondo de la formación
	9	y como se crea un sujeto social potente, que en este
	10	momento son los estudiantes en el contexto de
	11	docente; por lo tanto, enseñar a observar la sociedad
	12	de manera distinta y sentirla como apropiada por los
	13	estudiantes es el principal objetivo de la historia, en
	14	cuanto a su enseñanza a mi parecer
	15	-¿Cuándo se refiere al posicionamiento
	16	epistemológico, se refiere específicamente a alguna
	17	corriente del desarrollo historiográfico?
	18	Por supuesto, me acerco mucho a la corriente de la
	19	<i>historia social</i> en definitiva, el considerar las
	20	transformaciones sociales, los actores sociales,
	21	pertenecientes a las coyunturas que se analizan, y a
	22	criticar a la sociedad en su conjunto son unas de las

	1	herramientas de la historia más crítica, de la historia
	2	social en sí, es como yo intento posicionar el
	3	contenido y los contextos históricos
	4	-¿Y funciona eso con los estudiantes?
	5	Sí, me ha funcionado hartito; en los niveles más
	6	pequeños es más complicado, séptimos, octavos,
	7	primeros medios, es muy difícil potenciar la crítica y la
	8	pregunta en sí, los cuestionamientos; pero si en
	9	tercero y cuarto medio es mucho más fácil el ir
	10	vinculándolo con sus contextos cotidianos de vida es
	11	mucho más relevante la historia para ellos
Pregunta 2	12	¿Qué entiende por enseñanza reciente de la
	13	historia?
Puede presentar distintas	14	La enseñanza de la historia reciente, si bien algunos
críticas y distintos	15	colegas consideran que uno se debe objetivar
posicionamientos pero	16	totalmente, políticamente y de su compromiso, yo creo
siempre fomentando	17	que uno tienen una posición, la que más allá puede
cuestionamientos de la	18	ser compartida o no, puede presentar distintas críticas
sociedad actual	19	y distintos posicionamientos pero siempre fomentando
	20	cuestionamientos de la sociedad actual en la historia
	21	reciente, y como se actúa como persona y sujeto
	22	-¿En este sentido no omite la historia reciente, asume
	23	que es necesaria enseñarla y trabajarla?
	24	Yo creo que es totalmente relevante en la formación
	25	ética y de la construcción social que uno está
	26	formando de una u otra manera en el aula, es muy
	27	importante fomentar los cuestionamientos de la
	28	sociedad en la que vivimos.
Pregunta 3	29	¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la
	30	enseñanza de la Historia Reciente de Chile?
Es súper importante que ellos	31	Como decía anteriormente, es súper importante que

se apropien de los contenidos que van a desarrollar, creo que uno de los cuestionamientos que falta en los docentes es democratizar, en cierto sentido, los contenidos y lo que van a aprender en definitiva los estudiantes.	1	ellos se apropien de los contenidos que van a desarrollar, creo que uno de los cuestionamientos que falta en los docentes es democratizar, en cierto sentido, los contenidos y lo que van a aprender en definitiva los estudiantes.
Existen herramientas tecnológicas que permitirían que el alumno desarrolle habilidades y que el pueda orientación al aprendizaje.	2	
	3	
	4	
	5	
	6	-¿A qué se refiere con democratizar los contenidos?
	7	A que ellos, pongan en tela de juicio que es lo que van a aprender y que es lo que no van a aprender, por ejemplo, enseñar una gama de contenidos que ellos puedan profundizar en algún trabajo, alguna disertación, cual sea el elemento didáctico que tu vas a utilizar, es importante que ellos se sientan con el sentido de que ellos puedan optar que profundizar, a eso me refiero con democratizar los contenidos, como ellos se pueden involucrar con lo que están aprendiendo, que es una de las cosas que considero importante
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	-Y en el caso de la historia reciente, ¿Los estudiantes participan, son parte del proceso, se entusiasman?
	19	Claramente hay personas que son más involucrados o sienten una empatía con la historia reciente de Chile, sin embargo si uno sabe abordar las temáticas y las opciones, creo que se pueden involucrar todos activamente y fácilmente los estudiantes, tienen un potencial que hay que incrementar y constantemente ir incentivando
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	-Y en el caso de las estrategias para enseñar esta historia reciente de Chile, ¿Cómo podemos enseñar esta historia, cuales son las estrategias que utiliza o podría utilizar para eso y hacerlo significativo para los estudiantes?
	28	
	29	
	30	
	31	

<p>Pregunta 4</p> <p>Sí, porque uno de los problemas que presentan los estudiantes, es que no logran ubicarse en la temporalidad. Entonces es totalmente necesario trabajar constantemente lo que es la ubicación temporal, y entender cuáles son los elementos de larga data o mas acotados en los</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>Lo que yo he ido desarrollando en este año específicamente es utilizar elementos tecnológicos en la apropiación misma del trabajo que ellos van a realizar, por ejemplo <i>moviemaker</i> ha sido un elemento fundamental porque permite el uso de dos elementos: desarrollar un trabajo investigativo y además ir desarrollando otras habilidades así ellos le van dando la orientación, ellos se manejan a la perfección con los aspectos tecnológicos; la creatividad y la apropiación en lo que ellos están desarrollando con los elementos que van a trabajar es uno de los elementos que me ha funcionado mejor y me ha dado muchos resultados lo que es la creación</p> <p>-¿Siente que así se aprende “distinto” de esa manera? Se aprende totalmente distinto porque se profundiza en una temática que es de su interés, se va desarrollando y además presentan una visión de lo que ellos trabajan</p> <p>¿Es posible hacer del tiempo histórico y sus duraciones una herramienta didáctica?</p> <p>Yo creo que es totalmente necesario utilizarlo, porque uno de los problemas que presentan los estudiantes, es que no logran ubicarse en la temporalidad, entender los procesos es uno de los conflictos que hasta uno mismo tiene a nivel universitario, es una de las complicaciones mas fuertes ir posicionándose en los tiempos, entonces para ellos es aun más complejo, es una operación muy abstracta, entonces es totalmente necesario trabajar constantemente lo que es la ubicación temporal, y entender cuáles son los elementos de larga data o mas acotados en los</p>
--	--	--

contextos históricos.	1	contextos históricos; entonces es fundamental que a
	2	medida que toda la historia que se va desarrollando,
	3	es ir fomentando la temporalidad
	4	-Y en ese sentido, ¿Cuáles serían las estrategias
	5	temporales, por llamarlas de alguna manera que
	6	utiliza en sus clases?
	7	La más tradicional, pero que sin embargo da los
	8	mayores frutos es la <i>línea de tiempo</i> , creo que es una
	9	“lata”, porque uno ve que generalmente los profesores
	10	utilizan la línea de tiempo, que es muy monótona, que
	11	no tienen una visión más constructiva de la historia,
	12	que es muy lineal, pero sin embargo desarrolla una de
	13	las mejores estrategias para la temporalidad y para
	14	desarrollarla en ese sentido con los estudiantes.
Pregunta 5	15	¿Cuál es la presencia de las duraciones del tiempo
	16	histórico en los textos escolares? (existencia e
	17	importancia)
Están totalmente abstraídos y se ponen a disposición solamente del docente,	18	Yo creo que son totalmente abstraídos y se ponen a
	19	disposición solamente del docente; considero que
	20	solamente se presentan los contenidos segmentados
	21	y la linealidad que se le pueda desarrollar no se
	22	encuentra presente como una didáctica de
	23	temporalidad en los textos, creo que es muy poco, no
	24	se presentan; creo que es una tarea que debe ir
	25	desarrollándose solamente en la práctica, donde uno
	26	con ingenio debe ir vinculando los contenidos con la
	27	temporalidad
Pregunta 6	28	¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de
Es relevante	29	Chile para usted?
	30	Es completamente relevante
Pregunta 7	31	¿Existe en Chile un debate actual acerca de la

Existe un debate pero creo que muchas veces queda en la ambigüedad de reconocer distintas opiniones.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	historia del tiempo presente? Existe un debate pero creo que muchas veces queda en la ambigüedad de reconocer distintas opiniones, pero creo que se deberían influenciar aun mas las visiones acerca del tema, porque creo que existe un consenso acerca de las visiones historiográficas en este momento, aun así existen diferencias teóricas, o analíticas, pero aun así es muy difícil revisar la historia reciente ya que los elementos están como muy “encima”, entonces es difícil dimensionar las herramientas para su análisis
Pregunta 8	21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	-¿Por ejemplo en su Universidad (Arcis) y en la comunidad academia de la escuela de historia existe un debate? Yo creo que no hay mucho debate, creo que en otras universidades existe el debate, como en la <i>Academia</i> (Uahc), pero en mi universidad no, es todo de una línea. Creo que en la <i>Academia</i> existen diversas opiniones, existen otros debates, otros discursos y te enriquece aun más la discusión
Aprovechando los conocimientos tecnológicos que tienen los estudiantes.	24 25 26 27 28 29 30	¿Cómo podemos enseñar esa Historia Reciente de Chile y hacer que sea algo significativo para los estudiantes? ¿Cuáles son sus estrategias? Como comenté anteriormente me aprovecho de los conocimientos tecnológicos que tienen los estudiantes, uso videos y también internet como una forma de motivar el conocimiento de ellos. En ese sentido trato de ver qué cosas llaman su atención en cuanto a la historia reciente, que casi siempre se ve reflejada en los contenidos sobre el golpe militar.
Pregunta 9	31	¿Qué importancia le otorga a los aspectos

<p>Es necesario comenzar a desarrollar estas visiones de análisis, que también son un incentivo para los estudiantes, aprender otras cosas que no sean solamente fechas o personajes.</p> <p>Además es importante que el docente se posicione de manera clara en el aula, desde una posición política personal.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>económicos, políticos y socioculturales al enseñar esta Historia Reciente de Chile?</p> <p>Son totalmente importantes porque uno cuando comienza a desarrollar lo que es una visión de la sociedad se plantea los niveles de análisis e incorporar todas las herramientas actuales para poder criticar a la sociedad; lo económico es totalmente importante, enseñar a mirar por ejemplo el área económica de los periódicos es fundamental para los estudiantes para sentirse apropiados de lo que pasa en la sociedad; muchas veces nos fijamos solo en lo que pasa políticamente pero es necesario comenzar a ver la economía, las estadísticas, los aspectos culturales ir considerándolos en la historia y en el desarrollo de las transformaciones es totalmente relevante</p> <p>-¿Eso pasaría por que no están presentes siempre los elementos económicos o políticos, o se transforman quizás solamente en un dato?</p> <p>Claramente, entonces comenzar a desarrollar estas visiones de análisis también son un incentivo para los estudiantes aprender otras cosas que no sean solamente fechas o personajes, creo que para ellos es relevante incorporar estos elementos</p> <p>-Por ejemplo, y en algunos casos que hemos revisado anteriormente, hay profesores que pasan el contenido del golpe de estado directo al año noventa, a la democracia, omiten todo ese periodo, ¿Cree que los profesores deben manifestarse de alguna manera, no de una manera radical quizás, pero si manifestar cierto nivel de posicionamiento crítico?</p>
---	--	---

<p>Pregunta 10</p> <p>En el segundo medio con el currículum antiguo, sin ajustes, es relevante pero no siempre se aborda con el énfasis que debiese.</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p>	<p>Yo creo que mas allá que un docente reconozca que se posiciona, siempre tienen una postura política en el aula, o como se presente con sus estudiantes, mas allá de que una lo reconozca o no, siempre tiene un posicionamiento, eso es lo que creo yo, que siempre cuando se hace una clasificación de que es lo que va a profundizar, o de lo que pasará por alto, creo que ya eso es un posicionamiento; en mi caso, es necesario no enfrentarse de golpe a los estudiantes, por que el tema de la política es un tabú, es un tema fuerte y estigmatizado, pero si ir desarrollando lo que uno cree que son experiencias importantes en la historia de Chile, como lo fueron por ejemplo los movimientos de los años 80 que fueron bien potentes.</p> <p>¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para el currículo nacional? (sin ajustes)</p> <p>No, yo creo que se dividió ahora el ajuste curricular, se deja totalmente a la deriva un siglo entero.</p> <p>Creo que en el segundo medio con el currículum antiguo, sin ajustes, es relevante pero no siempre se aborda con el énfasis que debiese, generalmente se profundiza lo que es colonia, guerra del pacifico, pero no siempre se da la importancia que debiese tener, se pasa por obvio</p> <p>-¿Y por qué pasaría eso?</p> <p>Primero que hay una visión totalmente errónea de lo que es la temporalidad y de lo que realmente pasa en el aula, hay una disociación en cuanto al planteamiento que se realiza y en lo que efectivamente se hace con el currículum en la práctica, no hay un correlato.</p>
---	--	---

<p>Pregunta 11</p> <p>Claramente no se puede, sobre todo con el ajuste actual.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9</p>	<p>¿Es posible abarcar todos los contenidos que indica el programa de segundo año medio en los tiempos estipulados?</p> <p>Ahí creo que está la astucia del profesor, de que tu determines cual será la temporalidad y cuál es la importancia y la profundidad de los contenidos, pero claramente no se puede, sobre todo con el ajuste actual, se deja a la deriva todo lo que es la pre-colonia y siglo XX</p>
<p>Pregunta 12</p> <p>No, con la división que uno realiza y la profundidad que le da a ciertos aspectos ahí se puede lograr.</p>	<p>10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>¿Alcanza usted a tocar todas las temáticas de la historia reciente de Chile en el desarrollo del curso de 2º año medio?</p> <p>Creo que se necesita primero una planificación estricta del año escolar para poder ahí recién abarcar los contenidos, pero creo que es totalmente imposible considerar un trabajo que sea serio y comprometido con los estudiantes para desarrollar la historia reciente de Chile</p> <p>-¿Entonces no sería posible como lo propone el programa?</p> <p>No, pero con la división que uno realiza y la profundidad que le da a ciertos aspectos ahí se puede lograr</p> <p>-¿Cómo haría entonces para que esa flexibilidad se torne en una herramienta para administrar bien el tiempo?</p> <p>Como lo decía anteriormente, es necesario presentar una gama de temáticas que sean relevantes para los estudiantes, que sean de incentivo para estudiar y trabajar, es selección curricular totalmente, dejaría cosas afuera relevando otras, que sean interesantes</p>

<p>Pregunta 13</p>	<p>1 2 3 4 5 6</p>	<p>para ellos, porque es muy “fome” que uno presente temas que para ellos son una “lata”, porque para varios profesores es una “lata” pasar historia de Chile, a casi nadie le gusta y es un problema también</p>
<p>Existe una estigmatización que no permite un posicionamiento político por parte del docente, además los alumnos tienen opiniones preconcebidas sobre ciertos hechos.</p>	<p>7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26</p>	<p>¿Qué dificultades ha notado cuando enseña historia reciente de Chile?</p> <p>Lo primero es la estigmatización que se tiene con la palabra política, es un tabú muy fuerte como profesor posicionarte políticamente, no está permitido, entonces esos tabúes de no poder empezar una discusión crítica te imposibilita de repente, te cohibe, por lo tanto tienes que abordar otras temáticas para poder profundizar en eso, u otro dialecto no sé, otro tipo de herramientas</p> <p>-¿Cree entonces que los estudiantes tienen opinión?</p> <p>Tienen opinión, muchas veces se te va a presentar que ellos repiten opiniones, reputen memorias también, repiten discursos generalmente de sus casas, pero también están creando ellos su opinión, y eso es totalmente relevante cuando estás en la temporalidad de la historia reciente de Chile, de que ellos van a llegar con un discurso que generalmente es de su hogar, pero ellos también están construyendo su pensamiento y su visión de la historia reciente, entonces ahí es donde uno puede influenciar en las visiones más abiertas</p>
<p>Pregunta 14</p> <p>Existe una falta de didáctica y una cantidad excesiva de</p>	<p>27 28 29 30 31</p>	<p>¿Cuál es la principal crítica que usted le hace al currículo actual de 2º año medio de Historia de Chile?</p> <p>Una de las cosas es la falta de didáctica, falta didáctica totalmente porque solamente son contenidos</p>

<p>contenidos.</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31</p>	<p>que se tienen que pasar, es un currículum que se debe programar para todo el año y no se amplía la discusión de que sí y que no; a lo largo de la historia en general es esa discusión, de que si es lo relevante y que no es relevante, una discusión constante</p> <p>-Recordando palabras anteriores, dijo que el profesor debía ser astuto, ¿de qué manera eso se hace evidente?</p> <p>Con la ética que uno también debe tener, porque de todas maneras uno está creando un estudiantado que va a dar la PSU, que van a ser evaluados de alguna u otra manera.</p> <p>Tienen que existir un equilibrio de no te “coma” el programa, creo que mas allá de lo que tu tengas responsabilidades como profesional, de pasar los contenidos, creo que también tiene que ir la ética personal de cómo va a abordar los contenidos, porque no es posible que te “coma” un programa</p> <p>-¿Y eso pasa?</p> <p>Pasa demasiado, creo que generalmente a todos los profesores en algún momento los sobrepasa el programa, pero es necesario “pegarse una aterrizada” y decir no a ciertas cosas, por lo menos cuando uno tiene la libertad en el aula de optar por eso, es necesario hacerlo</p> <p>-Con los ajustes de segundo medio se llega solamente hasta el siglo XIX y en tercero medio se retoma siglo XX, ¿Cree que con los ajustes que deberían venir ahora, se lograría pasar toda la historia de Chile?</p> <p>Claramente en un año no se puede, y sobre todo el</p>
--------------------	--	--

	1	tema de lo que es pre-colonial lo eliminaron
	2	totalmente del currículum de segundo medio, creo que
	3	ese contenido es fundamental sobre todo para los
	4	profesores que se atañen solamente al programa, y
	5	sobre todo de que se traspasó casi todo a básica, es
	6	una pena que esos contenidos ya no se pasen, ahora
	7	es relevante pasar la construcción nacional y el
	8	estado nacional, legitimidad y esas cosas; pero
	9	bueno, siempre están las oportunidades como
	10	docente de ir modificando las cosas.
	11	
	12	
	13	
	14	
	15	
	16	
	17	
	18	
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	

11.2.- Análisis de los Resultados de las Entrevistas.

Pregunta 1. ¿Qué concepción de la Historia y su Enseñanza tiene usted?		
EXPERTOS	DESESPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Ignacio considera que frente a la Historia y su enseñanza la centralidad pasa por sentirse protagonista, sentirse sujeto y que tienes algo que hacer como un agente transformador (122,10-12), por su parte Fernando reconoce que la educación debería ser una herramienta que humanice (138,4). En este sentido el docente pretende enriquecer los mundos, activar a las personas y darles un rol protagónico (138,5-6) a los alumnos para entender la Historia.</p>	<p>Andrés explica que el principal beneficio de enseñar y aprender Historia es que los alumnos pueden sentirse parte del mundo y tomar parte por temas importantes, contingentes (152,9-12). Por otro lado Edgard explica su concepción de la Historia como un proceso que necesariamente tiene que ser abordado desde la educación (165,4-6). En este sentido este proceso es visto desde un pasado común que repercute en la actualidad (165-44,22-1). Catherine comenta que la Historia es volver a construir un episodio, una coyuntura, lo que esta abandonado (183,9-11).</p>	<p>Leyla explica que la Historia debe tener un trasfondo en la formación y en cómo se crea un sujeto social potente (197,8-9).</p>
Análisis Integrado		
<p>Hay un encuentro claro entre Leyla e Ignacio en colocar a los estudiantes como protagonistas, especialmente desde una perspectiva de sujeto activo de la Historia. Si consideramos que la Historia Reciente de Chile es parte de lo que han vivido colocarlos al centro de la enseñanza termina siendo fundamental para que el contenido curricular cobre sentido.</p>		

Por otra parte Andrés releva el rol de la contingencia del presente para los estudiantes; no así Edgard quien solo propone una mirada más epistemológica frente al Tiempo Presente. Así mismo Catherine plantea también una opinión más científica, especialmente desde la oportunidad de hacer relato con el tiempo vivido.

Finalmente Fernando toma una posición más romántica si se quiere al considerar que la Historia del Presente humaniza y quiebra sobre el cristal en que los estudiante se desenvuelven.

Entre las tres categorías es posible encontrar encuentros que son muy potentes, especialmente entre Expertos y Esperanzados también una similitud entre lo que proponen desde fundamentaciones mas historiográficas de los Desesperanzados. Es importante señalar que ambos Catherine y Edgard tienen una mirada pesimista frente a los estudiantes, lo que conduce a que su praxis pedagógica frente al presente no tenga el mismo objetivo que los Expertos.

Sin embargo Fernando demuestra que el contenido curricular del Tiempo Presente tiene, en sí mismo, una finalidad más formativa que una simple definición epistemológica. En Ignacio podemos encontrar visiones similares.

En suma, queda claro que las visiones de los profesores, de acuerdo a las categorías utilizadas son diferentes, en un tema tan importante como la concepción que se tiene sobre la enseñanza de la Historia y Ciencias Sociales.

Pregunta 2. ¿Qué entiende por Enseñanza Reciente de la Historia?		
EXPERTOS	DESEPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Frente a esta pregunta, Ignacio propone que el Tiempo Presente no es solo lo que estamos viviendo hoy día, sino que hay que tomar en cuenta las últimas décadas (123,6-8), en este sentido y de manera concreta explica que la Historia Reciente se establece desde el gobierno militar en adelante (123,19). Para Fernando finalmente toda Historia es Historia reciente (139,20-21), entendiendo que es la posibilidad de entregar las herramientas que les permitan entender, a los estudiantes, lo que viven hoy día (139,12-14).</p>	<p>Para Andrés el estudio de la Historia Reciente tiene que contextualizarse en un pasado más estructural, más grande y proyectarse también hacia el futuro (153,20-23). Por su parte, Edgard centra un poco más su visión en algo más consensuado ya que menciona que cuando piensa en Historia Reciente, está pensando 10 años atrás (166,6), pero también afirma que el tiempo se debe convertir en el verdadero historiador (166,31). Finalmente Catherine menciona que lo importante de enseñar esta Historia es el espacio urbano y la mediación que ha existido entre lo material y los sujetos (184,21-24).</p>	<p>Para Leyla la enseñanza de la Historia Reciente puede presentar distintas críticas y distintos posicionamientos pero siempre fomentando cuestionamientos de la sociedad actual (198,18-20)</p>
Análisis Integrado		
<p>Desde la mirada de los Expertos se muestran divergencias entre sí. Ignacio se atreve y coloca que el presente tiene un inicio onomástico producto del Golpe de Estado de 1973. Por otro lado Fernando destaca una visión holística al significar los acontecimientos del pasado a partir de sus consecuencias en el presente. Ambos Expertos destacan su rol como docentes actores, empoderados de su devenir, pudiendo identificar que ellos son parte del contenido.</p>		

Desde la posición de los Desperanzados, Edgard reconoce la existencia de un presente y su historicidad, pero al mismo tiempo aboga por una visión tradicional de la historiografía, especialmente al destacar la importancia de la distancia temporal de los procesos a estudiar en el aula. Empero Andrés considera el presente algo más dinámico, posible de ser proyectado, de hacer juegos temporales, pero siguiendo una lógica de articulación más del consenso, que de la reconstrucción del relato. Por otro lado Catherine rescata que el presente no solo es el mundo de los acontecimientos, sino que también es la transformación del contexto espacial en el cual se generan estos procesos.

Respecto de esta pregunta Leyla no logra abordar el tema planteado, pero insiste en el perfil crítico y social que debe tener el enseñar nuestro Pasado Reciente. Aquí se nota con mucha claridad el perfil del docente Esperanzado.

3. ¿Qué lugar ocupan los estudiantes en la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile?		
EXPERTOS	DESEPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Ignacio tiene una visión clave de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos de Historia Reciente. Les asigna un lugar central, ya que ellos se sienten actores dentro de la sala de clases y fuera de ella (124,1-2). Fernando declara que es absolutamente fundamental, porque no hay clases sin ellos (140,8-9). Sin embargo siente que sus estudiantes buscan un sentido muy utilitario en la Historia (140,21).</p>	<p>Para Andrés el rol de los estudiantes es bastante poco claro (153,28), ya que solo existiría una pequeña minoría que asume ese protagonismo (154,23-24). Para Edgard el lugar que ocupan los estudiantes no es tan solo como agentes que aprenden dentro de una sala de clases, sino que también releva en la formación, la entrega de valores hacia estos (168,11), es decir preocuparse de ellos como personas, porque además así los acerca a la Historia Reciente . En este contexto, para Catherine los alumnos no son protagonistas porque las condiciones materiales no están hechas para que cumplan ese rol (185,16-17).</p>	<p>Para Leyla es importante que los estudiantes se apropien de los contenidos que van a desarrollar (199,1), sin embargo si se saben abordar las temáticas y las opciones, es posible involucrar a todos los estudiantes activa y fácilmente (199,22-24).</p>
Análisis Integrado		
<p>A pesar de que los Expertos siempre destacan el rol de los estudiantes en la construcción del conocimiento Fernando avisa del interés pragmático de sus estudiantes que buscarían información por sobre la reflexión. Cabe destacar que los Expertos comparten el mismo contexto escolar. Como lo ilustra Fernando es al “grupo de los ganadores” al que ellos se refieren.</p>		

Andrés, por el lado de los Desesperanzados, también reconoce una diversidad negativa entre los estudiantes y su rol dentro del aula. En una postura más radical Catherine niega la capacidad de los estudiantes, principalmente desde aspectos objetivos de su formación como recursos o el capital cultural que traen desde sus casas.

Edgard se desmarca, en esta ocasión, de la categoría asignada al destacar la importancia de la formación Actitudinal más que el mero traspaso de contenido. Debemos destacar un elemento objetivo en la afirmación de Edgard.

La institución en la cual se desempeña Edgard desarrolla planes de integración para estudiantes en vulnerabilidad social, lo que lo impulsa a destacar lo Actitudinal en función de lo conceptual. Aquí si encontramos una identificación con la relevancia de destacar el rol del estudiante dentro del aula y el contenido.

Si bien es cierto Leyla también destaca al estudiante –sujeto activo de la Historia, también reconoce que las capacidades de comprensión y reflexión de los estudiantes no siempre son las ideales.

4. ¿Es posible hacer del Tiempo Histórico y sus duraciones una herramienta didáctica?		
EXPERTOS	DESEPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Para Ignacio el Tiempo Histórico es parte importante de la enseñanza de la Historia, no solo desde la elaboración didáctica, porque no solo es más significativo, sino que es mucho más motivador, más desafiante para los alumnos (127,14-15). Por su parte Fernando cree que es posible porque en la Historia todo es posible, la subjetividad es un elemento absolutamente clave y por lo tanto casi todo tiene cabida (141,20-23).</p>	<p>Para Andrés solo se les pueden entregar herramientas básicas para el análisis histórico, para él el énfasis tiene que estar por bajar el nivel de análisis (155, 21). En cambio Edgard expresa que es necesario abordar la temporalidad como herramienta didáctica y que también es necesario aplicarla porque va a permitir al alumno entender los procesos (173,19-22). Para Catherine es posible hacer del Tiempo Histórico y sus duraciones una herramienta didáctica dado que lo trabaja como inflexiones porque según su perspectiva tiene mayor comprensión y es más significativo ver como se quiebra la Historia (186,5-8).</p>	<p>Desde la perspectiva de Leyla es totalmente necesario utilizarlas porque uno de los problemas que presentan los estudiantes es que no logran ubicarse en la temporalidad (200,21-23). Es necesario trabajar constantemente lo que es la ubicación temporal y entender cuáles son los elementos de larga data o mas acotados en los contextos históricos (200-201,29-1).</p>
Análisis Integrado		
<p>El ánimo de transformar e intervenir permanentemente en la motivación de los estudiantes es esencial en el rol de los Expertos, Fernando considera que el campo de lo Reciente es inagotable, así mismo Ignacio coloca expectativas altas frente a sus estudiantes y que la temporalidad y su juego son inherentes al desafío que plantea en sus clases.</p> <p>En los Desesperanzados hay divergencias importantes. Principalmente porque Andrés plantea que</p>		

los estudiantes no tienen las aptitudes y habilidades necesarias para comprender el Tiempo Histórico, mientras Edgard sostiene que el Tiempo Histórico es primordial a la hora de analizar y comprender la Historia. Para Catherine también tiene un papel relevante, ya que los quiebres propios de los procesos históricos entregan preguntas que apuntan a una construcción más crítica de los contenidos. Aquí está la importancia de las coyunturas o inflexiones ya que serían más abordables desde los contenidos del currículum.

Para Leyla sin embargo la temporalidad también es un punto relevante dentro de la enseñanza de la Historia, ya que apoya e ilustra continuidades y cambios que le son propias a la hora de elaborar estrategias didácticas que sean significativas dentro del aula.

5. ¿Cuál es la presencia de las duraciones del Tiempo Histórico en los textos escolares? (existencia e importancia)		
EXPERTOS	DESESPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Ignacio es muy crítico con los textos escolares, ya que considera que se quedan mucho más en la descripción, enciclopedista total (127-128,31-1), esto se aprecia permanentemente en él ya que considera el contexto del aula y lo que traen sus estudiantes como el capital cultural. Así mismo Fernando tampoco considera el texto escolar como el pilar de la clase, ya que menciona que el Tiempo Histórico se inmediateza a través de la tecnología (142,23-24). Él va mas allá, incluso considerando que son una “lata” (142,25).</p>	<p>Andrés proyecta su visión, del texto escolar, en una situación muy particular que se dio este año, él recibió el texto con ajustes curriculares el que no hace mención al Tiempo Histórico pero si rescata que el anterior lo incluía (156,17-18). Edgard toma distancia del texto escolar pero rescata la presencia de la temporalidad histórica y el buen uso que se le puede otorgar al material de apoyo como fuentes o documentos (174,7-11). Catherine con una visión más disciplinar menciona que el texto escolar es político y en ningún caso neutro (187,9-10). Critica que esa situación impide una reconstrucción histórica (187,11).</p>	<p>Para este caso, Leyla es muy directa ya que considera que están totalmente abstraídos y se ponen a disposición solamente del docente (201,18-19) con esto Leyla critica los textos escolares ya que no desarrollan duraciones de la temporalidad histórica que le sean útiles en lo procedimental a los estudiantes.</p>
Análisis Integrado		
<p>Frente a esta pregunta los Expertos tienen una completa sintonía ya que ambos no consideran a los textos escolares como una herramienta útil dentro del aula, ya sea porque esperan interpelar permanentemente a sus estudiantes o porque consideran que ellos poseen mayores recursos bibliográficos y visuales que los que les pueden aportar los textos escolares.</p>		

En la categoría de los Desesperanzados Andrés considera que el texto es una herramienta potente e imprescindible dentro del aula, a pesar de que ha tenido problemas este año con la ausencia de contenidos específicos respecto del Tiempo Histórico, lo que lo hizo volver a ediciones anteriores para no perder dicho enfoque. Edgard también destaca principalmente el recurso de fuentes que proveen los textos y así considera que pueden ser tomados como un apoyo y una guía dentro de la clase, siempre con una mirada más práctica. Sin embargo lo anterior, Catherine muestra una total distancia frente al texto, ya que para ella es un discurso político servil a la clase política dirigente que reconstruye su propio discurso triunfalista en los textos escolares. Esto último amerita una reflexión ya que Catherine habla desde la crítica de la comunidad de historiadores chilenos, que ve con malos ojos el “heroísmo” de la Historia escolar.

Desde los Esperanzados Leyla también reconoce que la temporalidad histórica esta abstraída y no se presentan como elementos de conocimiento para los estudiantes, esto bajo la perspectiva de que están al servicio solamente del docente y además de manera muy básica, lo que por obviedad no permite que se transformen en una herramienta de análisis didáctico.

6. ¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para usted?		
EXPERTOS	DESEPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Ignacio, de manera tajante, asigna un imperativo moral (128,24), además le reconoce una importantísima vigencia hoy en día (128,25). Fernando también considera trascendental enseñar la Historia Reciente de Chile, debido a que no están conectados con el contexto chileno y latinoamericano (144,10-15).</p>	<p>Andrés contradictoriamente con todo lo anterior, resalta la enseñanza del tiempo presente ya que es mucho más significativa para los chiquillos (157,12). Incluso dado el contexto familiar de cada uno de ellos (157,13). También Edgard le reconoce importancia a la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile, al mismo tiempo que reconoce dificultades (175,4-5). Incluso él propone empezar desde el presente para proyectarse hacia el pasado (175,7-8). Además Catherine también rescata la misma relevancia incluso fundamentando que lo reciente no es solo propio de la escuela sino que también del hogar y de la escuela.</p>	<p>Para Leyla la importancia de lo reciente es simple y precisa para ella es el centro porque es completamente relevante (201,30).</p>
Análisis Integrado		
<p>Para los Expertos la relevancia se representa por el deber ser del profesor de Historia y Ciencias Sociales en el contexto del pasado reciente de Chile. De todas maneras Fernando se adentra un poco en las necesidades de un estudiantado globalizado y más próximo al hemisferio norte que al devenir regional de Chile y América Latina, principalmente porque el entorno privilegiado en lo económico y social escolar le propone esta contradicción, que no deja de ser interesante.</p>		

Esta pregunta devela un importante encuentro entre los Desesperanzados ya que los tres docentes destacan la importancia de enseñar la Historia Reciente de Chile, considerando todos el componente motivacional que tiene para los estudiantes, ya sea porque son parte del presente, son las historias que escuchan en sus casas o la información que reciben desde distintos medios. Edgard destaca en este grupo al relevar la idea de invertir la cronología lineal y empezar los contenidos y temáticas proyectando el pasado desde el presente.

Desde los Esperanzados, y a pesar que la afirmación de Leyla es breve, no deja de ser importante, ya que para ella el presente es lo más relevante que se debe enseñar, más aun si nos referimos al presente chileno.

Es interesante hacer notar que las respuestas de los profesores están mediadas por su posicionamiento respecto de lo que es la historia y las ciencias sociales. En ese sentido, la situación de los Expertos es de alguna manera, se hacen cargo disciplinariamente de un vacío latente en cuanto a la visión del entorno más próximo, independiente del posicionamiento historiográfico.

7. ¿Existe En Chile un debate actual acerca de la Historia del Tiempo Presente?		
EXPERTOS	DESESPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Ignacio reconoce que él se encuentra alejado de las discusiones, debido a lo que él llama “encapsulamiento” del docente en la institución escolar (130,30-31), ya que no está al tanto de las discusiones que sostienen alumnos de Historia en las universidades (131,1-3). Fernando destaca algo que es sumamente importante, releva que el debate historiográfico respecto del presente es parte del modelo educativo de su colegio (145,20-21).</p>	<p>Andrés evidencia la posibilidad de que exista ese debate (158,4-5), incluso destaca sus propias discusiones como estudiante pero que aun así la discusión es un tema de intelectuales propio de las ciencias sociales (158, 9-10). Edgard por su parte considera que existe un distanciamiento de estas discusiones debido a que se ha transformado más en un trabajador de la educación (177,7). Catherine a pesar de que tiene una formación historiográfica más acabada también reconoce dificultades en el debate especialmente en que se ha tomado un híbrido del resto de las ciencias sociales (188,16-18).</p>	<p>Para Leyla existe un debate a nivel universitario pero cree que muchas veces ese debate se queda solo en la ambigüedad de reconocer distintas opiniones (202,2-4).</p>
Análisis Integrado		
<p>Los Expertos tienen la ventaja de vivir y ser parte de ese debate al contar con sus exponentes, a veces en sus mismas clases por lo que el contexto escolar vuelve a aparecer como articulador en la enseñanza del Tiempo Presente chileno. Incluso destacan que el debate está inserto en sus contextos familiares ya que muchos estudiantes son hijos de destacados personeros políticos. Sin</p>		

embargo Ignacio no considera tanto la relevancia del debate aunque si identifica parte de él en el Sistema de Partidos Políticos chileno.

Esta respuesta tiene muchas aristas dentro de la categoría de los Desesperanzados. En primer lugar Catherine demuestra toda su experiencia como doctorante en Historia al sostener que el debate de la comunidad historiográfica frente al Tiempo Presente en Chile está *superado*, ya que las respuestas a estas inquietudes han empezado a abordarse desde otros campos de las Ciencias Sociales como la Antropología, Sociología, entre otras. Luego Andrés destaca que como estudiante participo de estas discusiones pero que una vez entrado al campo escolar no ha seguido ahondando sobre ellas, cosa que también se aprecia en Edgard pero con la distinción del tiempo disponible para estas actividades, especialmente porque el acusa que el docente se transforma en un “trabajador de la educación” casi a tiempo completo. Cabe destacar, de todas maneras que ambos profesores desconocen la contingencia de este debate producto del mismo divorcio entre profesional y universidad.

Para los Esperanzados, Leyla considera que el debate existe, que se desarrolla en el ámbito universitario pero que no traspasa esa frontera, lo que impide que le sea actual a los estudiantes.

8. ¿Cómo podemos enseñar esa Historia Reciente de Chile y hacer que sea algo significativo para los estudiantes? ¿Cuáles son sus estrategias?

EXPERTOS	DESESPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Para Ignacio la forma de enseñar la Historia Reciente parte por rescatar los conocimientos previos de sus estudiantes (131,19-20) y además dado el contexto escolar en el que está inmerso aprovecha el capital cultural y bagaje intelectual de sus estudiantes (131,29-31). Sin embargo Fernando cree que lo que se les enseña no es un simple hecho, lo que se les enseña es cómo entender el mundo y como plantearse frente al mundo (147,24-26), en este sentido para él todas las estrategias sirven (146,21) en la práctica docente.</p>	<p>Andrés aplica sus estrategias por medio de investigaciones que duran todo un semestre realizadas en la sala de clases y desarrolladas por medio de técnicas simples como entrevistas y salidas a terreno (58,24-27). Para Edgard las estrategias pasan por el rescate de los elementos de la vida misma de sus estudiantes (177,24-26). Finalmente Catherine diagnostica sus estrategias para posteriormente conocer “en que están los estudiantes” (189,20-21). A partir de esto escoge las estrategias más idóneas para abordar la Historia Reciente de Chile según las necesidades de los estudiantes.</p>	<p>Desde la perspectiva de Leyla la forma de enseñar la Historia Reciente de Chile pasa por aprovechar los conocimientos tecnológicos que tienen los estudiantes, tratando de llamar la atención de estos (202,24-27).</p>

Análisis Integrado

Para los Expertos, y en especial para Fernando, insiste en una concepción más universal de las estrategias ya que para el todo es posible. Frente a esto Ignacio también concuerda ya que aprovechan el inmenso capital cultural de sus estudiantes lo que les permite desarrollar las más variadas estrategias.

El tema de las estrategias para abordar la Enseñanza del Tiempo Presente chileno es muy complejo entre los docentes Desesperanzados. Andrés sostiene que una manera efectiva de desarrollar estos contenidos es la indagación personal por la vía de la investigación personal y orientada por el docente, aunque se entiende que la finalidad última de esto es combatir la indisciplina de sus estudiantes y hacer más concreto y menos reflexivo el desarrollo de estas temáticas. Para Edgard lo importante es el contexto de sus estudiantes, a pesar de que utiliza estrategias similares a las de Andrés busca significar la Historia Reciente desde las vivencias e historicidad del entorno de sus estudiantes. Esto sin desconocer los mismos fines que Andrés. Catherine, por su parte, prefiere diagnosticar a partir de los resultados de las estrategias y desde ahí hacer una selección de contenidos que sea acorde a esas necesidades, pero con fines muy pragmáticos, ya que destaca la eficiencia de sus instrumentos para el aprendizaje en función de sus éxitos y fracasos.

En el caso de Leyla, la importancia en la selección de las estrategias tiene que ver con las competencias de desenvolvimiento en entornos virtuales por parte de los estudiantes. Desde luego que esto evidencia un elemento que no es menor, ya que los recursos tecnológicos son mucho más masivos y útiles que terrenos o vistas guiadas a lugares de interés, al menos en este caso.

9. ¿Qué importancia le otorga a los aspectos Económicos, Políticos y Socioculturales al enseñar esta Historia Reciente de Chile?		
EXPERTOS	DESEPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Ignacio expresa que los tres aspectos son absolutamente necesarios y por lo mismo están muy unidos, muy entrelazados dando cuenta que sin lo uno no podemos entender lo otro (133,12-13). Lo anterior es muy cercano a la apreciación de Fernando al explicar que al hablar de los procesos económicos, políticos y sociales, en el fondo estás hablando de la construcción de una cultura (148,13-16).</p>	<p>Andrés explica que es válido dividir cada uno de estos ámbitos para analizarlos, pero que en la práctica estos están siempre interconectados y que se incluyen mutuamente (160,3-7). Para Edgard la importancia de estos aspectos pasa por su “moldeabilidad” (178,1) dado que es más fácil reconocer aspectos de la cotidianidad que de un punto de vista histórico. Esto también lo asocia al trabajo de otras disciplinas como la Antropología y la Sociología (178,19-20). Desde la perspectiva de Catherine los tres aspectos son importantes (190,21) dado que están inmersos dentro de la Historia entendiendo a la vez que la Historia es todo (190,30).</p>	<p>Leyla expresa que es necesario comenzar a desarrollar visiones de análisis que también son un incentivo para los estudiantes y que represente un nuevo aprendizaje que incorpore estos tres elementos (203,20-24).</p>
Análisis Integrado		
<p>Esta pregunta permite reconocer que los tres aspectos son de suma importancia para el análisis de la Historia Reciente de Chile de parte de todos los docentes. Todos destacan la conexión y relación entre lo Económico, Político y Social, diferenciándose solo en la forma de enseñanza. Esto debido a que cada uno de alguna manera releva uno de los tres aspectos en mayor medida</p>		

en el análisis para posteriormente conectarlo con los demás en la síntesis del contenido.

Este análisis en cuanto a la interconexión entre los tres temas se concretiza tanto en las palabras de Fernando como de Catherine donde el primero señala que los tres aspectos en el ámbito de la construcción histórica forman una cultura y que de alguna manera estos aspectos junto con la cultura son la Historia en sí misma, según las palabras de Catherine.

10. ¿Es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile para el curriculum nacional? (sin ajustes)		
EXPERTOS	DESESPERANZADOS	ESPERANZADOS
Ignacio responde que para el curriculum nacional no es relevante enseñar la Historia Reciente de Chile y que además no está explicitado (134,8-9) para él la no relevancia pasa por la relación que mantienen los grupos de poder con la creación de los programas de estudio (134,19-23). Por su parte Fernando explica que el Tiempo Reciente en el curriculum nacional es inexistente (148,26), para el este curriculum está construido a partir de las negociaciones de los grupos de poder (148,19-21).	Frente a la pregunta Andrés explica que si es importante para el curriculum la Historia Reciente de Chile, dado que este (curriculum) está hecho para los alumnos (150,15-16). Para Edgard no es relevante porque el tiempo programado no alcanza (178,25). Por su parte Catherine hace explicito que para el curriculum nacional no es relevante enseñar Historia Reciente De Chile, porque no hay reconstrucción histórica y solo se basa en cifras y datos oficiales (192,8-9).	Para Leyla el programa de segundo medio antiguo sin ajustes es relevante pero no siempre se aborda con el énfasis que debiese (204,19-21)
Análisis Integrado		
<p>En el desarrollo de esta pregunta nos encontramos con que tanto para Andrés como para Leyla el curriculum si se hace cargo de la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile, pero desde distintas perspectivas, por un lado vemos en Andrés que esta Historia si es importante porque esta programa para el aprendizaje del estudiante, mientras que para Leyla la forma en que están abordados esos contenidos no son los correctos por lo que están muy parcelados.</p> <p>Por otro lado y en total concordancia Fernando e Ignacio explican que la Historia Reciente de Chile no tiene relevancia ni peso en el curriculum nacional, ya que quienes programan los</p>		

contenidos son grupos de poder que buscan dar a conocer una visión de la Historia que a ellos les acomode y que no dé cuenta de procesos “conflictivos”. Esto se entrelaza con la perspectiva de Catherine ya que lo más cercano a Historia Reciente de Chile en el curriculum son datos y cifras oficiales.

Edgard también reconoce la inoperancia y objetivación de la Historia Reciente en el curriculum nacional pero desde un enfoque más simple, que da cuenta de los tiempos programados para revisar contenidos demasiado extensos no logrando así abordar de la forma que se debiese la Historia Reciente de Chile. En palabras simples se desprende que el curriculum está programado para abordar de manera muy básica y somera dichos contenidos.

11. ¿Es posible abarcar todos los contenidos que indica el Programa de Segundo año Medio en los tiempos estipulados?		
EXPERTOS	DESEPERANZADOS	ESPERANZADOS
Ignacio reafirma la poca relevancia de estos contenidos al ser consultado por el tiempo que tienen asignado, apunta a que solo puede llegar hasta el periodo que termina en 1925(134,28), proyectando que el ajuste podría solucionar esta falencia (135,4). La afirmación del profesor Fernando es aun más tajante, para él es imposible abarcar todos los contenidos (149,24), incluso destaca que existen contenidos que no tienen ninguna importancia (149,25).	Andrés afirma que es imposible porque los programas están hechos en base a un ideal anual que no existe (160,24-27). Por su parte el profesor Edgard lo cree posible solo si estuvieran en un colegio óptimo, de selección (178,23-24). Catherine destaca la posibilidad de alcanzar a abarcar todos los contenidos resaltando que es posible a partir del esfuerzo documental y el uso de estrategias y recursos (192,23-24).	Leyla condiciona la posibilidad de abarcar los contenidos con astucia (205,4)pero destaca también la imposibilidad frente a los contenidos propuestos(205,7-8)
Análisis Integrado		
<p>Catherine destaca que si es posible abarcar todos los contenidos de segundo año medio utilizando todos los materiales y recursos que le posibiliten alcanzar dicha meta, aquí claramente apreciamos la existencia de un sobre abuso de recursos, que en ningún caso garantizan un aprendizaje significativo en los estudiantes.</p> <p>Por otro lado Leyla reconoce la posibilidad de abarcar todos los contenidos solo por medio de la selección curricular. En este sentido encontramos que Edgard también cree posible alcanzar a revisar todos los contenidos del programa pero no en su institución educativa, dado el contexto en el que están inmersos sus estudiantes, por esto él lo piensa posible solo en una “institución</p>		

idealizada". Sin embargo los profesores Expertos que se encuentran en una "institución idealizada" no logran abarcar todos los contenidos debido por una parte a la extensión del programa y la existencia de contenidos que son poco relevantes para estos profesores pero no así para el discurso oficial.

12. ¿Alcanza usted a tocar las temáticas de la Historia Reciente de Chile en el desarrollo del curso de Segundo año Medio?		
EXPERTOS	DESEPERANZADOS	ESPERANZADOS
Ignacio no alcanza, aun si se realizara una selección de contenidos no se podría (135,9-11). Fernando es categórico, para él es imposible pero considera que el uso y abuso de materiales (150,1-3) si permitiría alcanzar a revisar estos contenidos pero no está garantizado el aprendizaje.	Andrés considera que el tiempo no es el óptimo pero que si selecciona los contenidos que son relevantes para él y para sus estudiantes (162,12-14). El profesor Edgard también afirma que es imposible abarcar todos los contenidos (179,17) agregando que los contenidos debieran tener un correlato con el contexto socio-cultural de los alumnos (180,4-5). Por su parte Catherine alcanza a pasar sus contenidos a través de fuentes documentales y visuales (193,14-16).	La profesora Leyla propone que el tiempo no es el adecuado, pero que otorgando menor o mayor profundidad en los contenidos es posible (205, 21-23).
Análisis Integrado		
<p>Tanto Fernando como Ignacio son categóricos al decir que es imposible tocar las temáticas de la Historia Reciente de Chile y quizás solo se podría lograr por medio de la selección curricular como también el excesivo uso de recursos que faciliten la labor docente, pero aun así no está garantizado un aprendizaje significativo para los estudiantes.</p> <p>Al igual que en la pregunta anterior aquí Catherine reconoce la posibilidad de abarcar los contenidos de Historia Reciente de Chile en su totalidad a partir del uso de materiales tanto visuales como bibliográficos, una vez más se da cuenta de un interés por parte de la docente de</p>		

entregar la mayor cantidad de contenidos en desmedro del aprendizaje. Por otro lado, Leyla hace hincapié en la relevancia de seleccionar contenidos, por lo que le otorga distinta importancia a cada una de estos, solo así sería posible cumplir con el programa.

Andrés en su discurso plantea la necesidad de seleccionar contenidos que sean relevantes tanto para él como para sus estudiantes, pero esa selección es solo por parte del docente, no existe una participación activa de los estudiantes a la hora de decidir qué es lo que se quiere aprender, ya que es el profesor el que decide por él. A pesar de esto Andrés afirma que no es posible entregar todos los contenidos de Historia Reciente de Chile debido al poco tiempo con el que se cuenta. También Edgar afirma que es imposible abarcar todos esos contenidos expresando que estos son alejados de la realidad de los estudiantes, no existiendo empatía ni dialogo entre estos últimos y el contenido.

13. ¿Qué dificultades ha notado cuando enseña Historia Reciente de Chile?		
EXPERTOS	DESEPERANZADOS	ESPERANZADOS
<p>Para Ignacio la principal dificultad es el tiempo dado que hay que sacrificar contenidos y temas interesantes para los estudiantes (135,14-16). Por su parte Fernando ve en la política la principal dificultad para enseñar Historia Reciente de Chile (150,14), dado que es un tema problemático y resalta que es más importante la propia Historia y la de los estudiantes (150,16-18).</p>	<p>La principal dificultad que Andrés destaca en sus estudiantes es la irresponsabilidad de los alumnos de su establecimiento (162,29-30). Edgard es mucho más positivo en su análisis ya que para él la gran dificultad es generar identidad (161,7). Sin embargo para Catherine es el problema principal son las ideas preconcebidas que heredaron los estudiantes de sus padres (194-14).</p>	<p>Leyla profundiza mucho sobre el tema planteado, ya que para ella existe una estigmatización que no permite un posicionamiento político por parte del docente (206-7-9).</p>
Análisis Integrado		
<p>Todos los docentes subrayan diversas dificultades propias del contexto laboral de cada uno de ellos. Para Ignacio la principal dificultad pasa por no alcanzar a abordar todos los contenidos de la forma que se debiese, omitiendo temas de relevancia para los estudiantes. Fernando presenta una visión distinta ya que el la enfoca en la propia labor del docente en cuanto al posicionamiento político de este en el aula, lo que podría generar discordancias entre el pensamiento personal y el curriculum. Por esto señala la relevancia que tiene la Historia personal tanto de él como de sus estudiantes. En esta misma línea Leyla ve en lo político una imposibilidad de dar a conocer sus preferencias personales dentro del aula respecto de la Historia Reciente de Chile, ya que es un tema problemático, no superado, en donde el docente debe presentarse con un discurso neutro a la hora de abordar estas temáticas.</p> <p>Por otro lado la principal dificultad para Andrés pasa por el comportamiento del estudiantado que</p>		

en su contexto no permite revisar los contenidos de Historia Reciente de Chile de la forma que se debiese según su perspectiva. Finalmente para Edgard y en contraposición a ideas más críticas devela que la principal dificultad pasa en como generar identidad en los estudiantes, dado que en el contexto en el que se encuentran es mucho más difícil poder lograr posicionamientos políticos, sociales y económicos por parte de sus alumnos.

14. ¿Cuál es la principal crítica que usted le hace al currículum actual de Segundo Medio de Historia de Chile?		
EXPERTOS	DESESPERANZADOS	ESPERANZADOS
Ignacio considera como principal crítica la tradicionalidad de los contenidos (136,2-3). Por otra parte Fernando considera que el currículum es un instrumento negociado y que por lo tanto le es funcional a los grupos de poder (150,24).	Andrés considera que el programa es demasiado extenso (164,4). Para Edgard una de las fallas es que el tiempo no alcanza para pasar todas las unidades del programa (182,1-2), además critica la rigidez curricular del programa (181,27-28). Todo lo contrario Catherine que profundiza respecto de los discursos que se encuentran en los contenidos, que solo son parte del discurso oficial (195,22-23).	Para Leyla el problema principal radica en la excesiva cantidad de contenidos en donde a los profesores en algún momento los sobrepasa el programa (207,21-22).
Análisis Integrado		
<p>En concordancia en cuanto a las críticas al currículum, encontramos a Leyla, Andrés y Edgard que apuntan a lo extenso que es el programa imposibilitando ver contenidos que puedan ser relevantes para los estudiantes.</p> <p>Por otro lado Fernando y Catherine concuerdan en su crítica y la enfocan hacia la negociación y funcionalidad del currículum con los discursos oficiales, los que niegan y ocultan a actores y realidades conflictivas para el <i>establishment</i>. Ignacio realiza una crítica similar, apuntando a la tradicionalidad y objetivación de los contenidos de segundo año medio en Historia de Chile.</p>		

FOCUS GROUP

- **Cuadros de Análisis Focus Group**

XII. FOCUS GROUP

12.1.- Cuadros de Análisis Focus Group

COLEGIO A

VIERNES 18 de Junio de 2010

Hora de Inicio 10:50 am

Hora de Término: 12:10 pm

Cantidad de Participantes: 12 Estudiantes.

1.- ¿Cuáles son sus preferencias o visiones frente a las clases de Historia de Chile?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	Las clases de historia son entretenidas y educativas, el profesor enseña mucho y explica toda la materia.	Frente a esta pregunta, las y los estudiantes reconocen elementos de diversa índole. Algunos de ellos positivos, como la importancia que le otorgan a la asignatura y a como el docente aborda su disciplina, destacando las elaboraciones colectivas de actividades mediadas por profesores que relevan el dialogo y la reflexión por sobre el simple traspaso de materia. Al mismo tiempo reconocen buena comunicación con los docentes, producto de la disposición que este tiene frente a ellos.
Estudiante 2	-Yo creo que la mayoría de los problemas no viene de parte de los docentes sino de los alumnos, en cuanto a aprendizaje todos tienen que poner de su parte porque las clases se componen por alumnos y profesores; en este caso el profe de historia es súper abierto de mente y enseña súper bien el tema de la historia de Chile y de los demás países del continente, y bueno, todo lo que se basa en historia. - Y más que nada las clases se basan en líneas de tiempo de toda la historia de Chile, una línea de	Por otro lado, los aspectos negativos que resaltan en esta pregunta tienen que ver con aspectos específicos del contexto escolar. Frente a la mencionada disposición del docente, yace una actitud indisciplinada por parte de las y los estudiantes, que no aprovechan la

	<p>tiempo con todo lo que ha acontecido en el periodo que ha sido la republica de Chile.</p> <p>- Da hartos proyectos de indagación para la unidad entre los compañeros, hartos talleres grupales y eso hace que el curso se una y no que anden unos por acá y otros por allá y puro pasar materia, en vez de ser más teórico.</p>	<p>postura y voluntad del docente. Los estudiantes que responden esta pregunta desarrollan esta contradicción como un problema institucional y no reducido a un curso en específico.</p>
<p>Estudiante 3</p>	<p>-No sé, yo creo que el problema del colegio son los alumnos, porque igual el colegio tiene muy buenos profesores y uno lo puede ver que son demasiado buenos, el problema es que los alumnos casi siempre en este colegio no se toman en serio las clases, o sea también es por el hecho de que pueden venir con ropa de calle piensan que en el colegio no hay disciplina, entonces muchos ya se “farrearón” las clases, por ejemplo el año pasado pasó mucho eso, que los profes de historia dieron muchas oportunidades para que nos vaya bien en los trabajos, dan trabajos que a veces son fáciles para sacarse buenas notas, pero se las farrearón, no le tomaron la</p>	

	<p>importancia real a las clases y menos a las de historia.</p> <p>- Por ejemplo el profe siempre basa sus clases en conversaciones, entonces son mucho más didácticas, no es pura materia o dictar, sino que intenta que nosotros aprendamos la historia por medio de conversación con nosotros, y la vamos entendiendo bajo nuestro punto de vista, nos conversa, nos da el momento para equivocarnos, nos corrige, o de repente nos dice ya vamos bien y nos explica más cosas de lo que nosotros le decimos, entonces igual eso es bueno de su parte.</p>	
--	---	--

2.- ¿Existiría una visión positiva de la historia de Chile, es interesante para ustedes?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Si es interesante, porque nosotros obviamente nacimos aquí, y nos interesa nuestra historia.	A pesar de lo breve de los comentarios, el interés por la historia de Chile es relevante, no solo por ser la historia nacional de la cual ellos se sienten parte, sino que además por la importancia que demuestran con su propio devenir. No es importante solo por su peso disciplinario, sino que lo es porque para ellos es significativo.
Estudiante 4	-Es interesante porque sabemos nuestro pasado con la historia de Chile.	

3.- ¿Qué parte de la historia de Chile es la que más les gusta? ¿La historia actual, la del Chile de la colonia, la de los pueblos originarios, etc.?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 4	-A mí me gusta la historia sobre el golpe de estado, porque ahora hemos estado viendo eso, hemos ido mucho a museos e investigado mucho esa "cuestión" y mi mamá me ha contado mucho porque ella vivió esa época, entonces me interesa mucho más.	El estudiante que contesta esta pregunta, resalta la importancia de la Historia del Tiempo Reciente en el aula, situando incluso sus preferencias en los contenidos referidos al golpe de estado de 1973, especialmente con las posibilidades de interacción con distintos espacios como el familiar y el público. Esto no deja de ser importante ya que hay un cruce de contenidos formales e informales que de una u otra manera terminan desembocando en el aula.

4.- ¿Qué materiales encuentran "interesantes" para trabajar y cuales serian estos?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 3	-El se desenvuelve mucho con el data, las fotos, nos apoya toda la información que nos da con fotos, mapas, y analizamos mapas en clase, también las transparencias. Todas las clases partimos analizando una imagen y a raíz de eso pasa la materia que toca ver.	El uso de la imagen es destacado por los estudiantes como una herramienta de problematización por parte de los docentes que hace que los contenidos sean más interesantes de ser debatidos, siguen destacando la importancia del dialogo en la sala ya que para ellos la imagen y los mapas (no sabemos si conceptuales o cartográficos) permiten que el análisis sea más complejo y se abra a partir de un problema. Destacan también la importancia que el texto para el estudiante tiene dentro de la práctica
Estudiante 5	-Usamos los libros de clase que nos da el gobierno, porque igual el profe se guía con eso para hacernos clases.	
Estudiante 6	-Igual la historia de nosotros se	

	basa en Chile con todo el mundo, el tiempo que han estado las personas en la tierra, por ejemplo hemos visto el fascismo italiano, la industrialización, las guerras mundiales, crisis económicas y todos esos temas que son relevantes para el estudio.	del docente, ya que ellos consideran que este usa dicha herramienta para guiar sus contenidos. Las y los estudiantes no profundizan mucho más en el uso del texto por lo que podría ser poco relevante para ellos.
--	--	--

5.- ¿Qué es lo que entienden o creen ustedes que es el Tiempo Histórico? ¿O si han escuchado o tienen conocimiento de lo que podría significar el Tiempo Histórico?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Tiene que ver también yo creo con los hechos que han ocurrido, no tanto con las fechas, por ejemplo la alta y baja edad media, que son cosas distintas que después se le ponen fechas, cosas más cronológicas.	La respuesta frente a esta pregunta es contradictoria. Hay un notable desacuerdo ente los estudiantes: mientras uno reconoce que la temporalidad histórica daría cuenta de procesos que son más relevantes que las fechas, apunta a significar el relato y a considerar la misma historia más dinámica. Sin embargo la otra opinión destaca una temporalidad fáctica que comprende una serie de fechas y acontecimientos que reducen el relato histórico a un compendio onomástico.
Estudiante 3	-Yo creo que tiene que ver más con los procesos históricos, con los cambios que van ocurriendo y después a eso se le ponen fechas.	
Estudiante 4	-Por ejemplo el profe nos pasa las fechas y de ahí empezamos a ver lo que pasó.	

6.- ¿Qué entienden por Tiempo Presente?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Nos hace pensar que nosotros vivimos en el presente en base a	Hay que reconocer en esta pregunta que el presente si existe para los estudiantes

	lo del pasado, el pasado siempre va a influir en el presente.	como historia, son capaces de proyectar el pasado en el presente, especialmente
Estudiante 3	-Yo creo que tiene que ver con la época contemporánea o algo así. -Si también puede ser eso, cosas más del presente, que influye en lo que estamos viviendo ahora, las cosas que han pasado hace algunos años nos pone ahora en esto, en lo que estamos viviendo en el nuevo gobierno, los problemas que hemos tenido últimamente, por ejemplo los problemas de fronteras y problemas con otros países siguen vigentes ahora, entonces eso nos hace pensar que no ha pasado tanto tiempo.	en problemas propios del acontecer nacional, referidos a lo político, pero no por ellos menos importante, reconociendo que el pasado y sus efectos tienen evidencias claras en el presente y además es posible que sean proyectados hacia el futuro. Por los tanto, exhiben nociones claras frente al tema que se les plantea. Por otra parte, también existe una visión propia de la periodificación tradicional de la historia, la mencionar y proponer que el presente es la época contemporánea, concepto del cual nadie se hace cargo.
Estudiante 7	-Quizás también tiene que ver con cosas más actuales notando los avances que ha tenido el país en el tiempo.	

7.- ¿Qué esperan aprender y cuales serian los materiales ideales para trabajar la historia reciente de Chile?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Salidas a terreno, cosas más practicas, para no estar tanto en la sala de clases y pasar materia es como mucho hacinamiento.	Lo más importante que desarrolla esta pregunta es que ellos (las y los estudiantes) aspiran a contrastar posturas a partir de actores sociales que son parte del proceso histórico reciente,
Estudiante 3	-Es súper interesante escuchar	

	otras versiones, porque hay una versión en los libros, pero prefiero escuchar la versión de alguien que estuvo viviéndolo ahí.	pero que al mismo tiempo no son reconocidos por la oficialidad, actores que fueron parte del proceso y que enriquecerían aun más el desarrollo histórico-educativo de las y los estudiantes al conocer directamente a los personajes invisibilizados por la historia tradicional pero que vivieron directamente los cambios y transformaciones producidos en el país.
Estudiante 4	-O que viniera gente a explicar cosas, no sé como con lo del golpe militar traer a alguien que vivió las épocas, o traer un historiador, como un militar retirado o un familiar de detenido desaparecido.	Además visualizan la relevancia que existe en sacar el aprendizaje del aula y generarlo en otros espacios que son igual de significativos.

8.- ¿Qué les gustaría a ustedes ver en las clases en cuanto al siglo XX chileno, alguna temática específica o algo más general?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Queremos ver la historia en nuestro presente, a base de alguna persona que ha vivido los hechos, transportarnos a lo que era, lo que pasaba, a lo que era Chile, como la política. -Para mí la política es el poder que rige al país, siempre se están peleando porque tienen distintas ideas y creen llevar un país siendo que ellos solamente se rigen por lo que ellos creen, sacar provecho; un político va a preferir	Aquí las y los estudiantes vuelven a destacar la importancia de los actores y visualizan al componente político como un motor de conflictos dentro de la historia del presente. Está desvalorizada la política por parte de los estudiantes ya que solo reconocen en ella un juego de poderes y un conflicto ideológico que se desprende completamente de la verdadera contingencia social de Chile.

	ser millonario y asegurar a todas sus generaciones en vez de asegurar a todas las generaciones del país, eso es lo que deberían hacer, no asegurarse ellos, sino que asegurar a todo su pueblo, a todas las personas, más que nada salir adelante.	
Estudiante 4	-A mí no me gusta la política. - Para mí todos los políticos son doble cara, porque en la "tele" los muestran y dicen: no si estamos haciendo esto, y al final no hacen nada; o con los mismos colegios, dicen: no si estamos arreglando los colegios por lo del terremoto, y cuantos meses se han demorado.	
Estudiante 6	-A mí tampoco	

9.- ¿Entonces la importancia de los últimos cincuenta años en la historia de Chile ha sido producto de la política?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Es como un poder de convencimiento, es como un engaño para las personas, para que las personas piensen que esa va a ser la mejor opción política.	Es contradictorio, se aprecia un conflicto porque hay dos visiones que no son lo mismo pero que apuntan a un mismo objetivo: la política. Al mismo tiempo de denostarla como actividad de lo público le reconocen importancia en
Estudiante 7	-O sea si, tiene que ver la política porque cuando llegó la democracia el pueblo pudo dar su opinión, antes nadie la podía dar,	acontecimientos relevantes del presente como la salida pactada de la dictadura en la cual el proceso democratizador es

	antes era lo que el poder decía y nada mas.	clave. Ambos apuntan, por distintos caminos, al mismo elemento pero de manera muy problemática.
--	---	---

10.- ¿Que características debe tener un docente que enseñe tiempo presente?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Y el gran problema es que el 80% o el 90% depende del alumno, imagínense 40 alumnos por clase con desorden.	Para los estudiantes es primordial que el docente logre “captar” su atención con la utilización de distintas estrategias didácticas. Ya que ellos buscan que se destaquen sus potencialidades y que se pueda extraer lo mejor de cada uno, a pesar de lo anterior los estudiantes también esperan de sus docentes cobertura curricular en el sentido de que el docente se haga cargo de la mayor cantidad de contenidos posibles a revisar.
Estudiante 3	-Que pueda abordar la historia del pasado, los hechos, lo más importante que hay que saber, que sepa y pueda relacionarlo bien con el presente, y sepa hacer a nosotros los alumnos, sobre todo los de este colegio, que se interesen por la historia, porque aquí es súper difícil que los alumnos se interesen realmente por el estudio, pero hay profes que lo logran hacer, usando actividades didácticas, haciendo salidas a terreno o trabajos de investigación que logran captar la atención de los estudiantes, eso tiene que tener un profe, captar la atención y al mismo tiempo pasar toda la materia que se necesita pasar. -Por ejemplo que nosotros no	Se destaca en esta respuesta que gran parte en la comprensión de los contenidos radica el compromiso personal y colectivo de los estudiantes frente a los contenidos.

	<p>estemos esperando que llegue el recreo luego, sino que se nos pase la hora prácticamente “volando”, porque igual hay veces que nos pasa eso, que estamos tan “metidos” en el asunto que tocan la campana y se hace súper corta la clase, pero otras veces se hace muy tedioso y eso no hace que capturemos la atención, y eso produce desorden y todos los problemas en la sala porque se capta la atención de los alumnos solo por una parte de la clase y después se pierde todo eso.</p>	
--	--	--

11.- ¿Cómo creen ustedes que se enseña la Historia Reciente en escuelas de otras partes de Chile frente a otras realidades socioeconómicas?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	<p>-Lo que pasa es que la situación socio-económica en distintos lados es muy diferente, porque usted no va a comparar la educación que se puede lograr en la Dehesa, en esas partes en que los niños, los adolescentes no han vivido con balazos, o tráfico de drogas, ni nada de eso en sus poblaciones, ellos pueden desarrollarse mucho mejor a base de una mentalidad que puede</p>	<p>Llama mucho la atención que los estudiantes destaquen permanentemente la comunidad que tienen en su escuela, especialmente porque ella permite un dialogo abierto y sin exclusiones con los docentes lo que los lleva a creer que existe una educación burbuja en otras realidades socioeconómicas. Además es muy contradictorio dar cuenta que ellos han vivenciado estas otras realidades y son muy críticos de ellas. Las y los estudiantes están inmersos en los temas</p>

	<p>estar mucho más liberal, y eso hace que la persona pueda estar mucho más enfocada en salir adelante y tener un estudio futuro, en cambio, si a ti desde chico se te enseña y te estás desarrollando no en un ambiente propicio es más difícil poder salir adelante y que esa persona pueda lograr estudiar, solo depende de la persona y de cómo se ha llevado a cabo su vida, así sería muy distinto, se podrían lograr muchas cosas diferentes.</p> <p>-Yo creo que ellos quieren lograr prestigio por medio de los alumnos para renombrar sus colegios.</p> <p>- a lo mejor ellos tienen más recursos estatales y más posibilidades de hacer aprender a los alumnos que están interesados, a lo mejor tienen más gente para reforzar lo que quieren lograr.</p>	<p>de la actualidad y son capaces de participar en los desafíos académicos que se proponen para ellos, de una manera abierta y reflexiva que guarda distancia con la enseñanza mecanizada de estas otras realidades.</p> <p>Además se desprende la importancia que se le da a la formación en valores, donde destacan la relevancia de las horizontalidades con el profesor, sumado a los aprendizajes lógicos que se pueden obtener y que quizás en otras realidades solo están enfocadas en este último ámbito, omitiendo la entrega de valores.</p>
Estudiante 3	<p>-No sé, por ejemplo yo lo vi ayer que fuimos a un concurso de actualidad en las olimpiadas de la actualidad que se está realizando acá en Valparaíso y en varias regiones más y nos tocó competir</p>	

	<p>con el “Rubén Castro” y la “Alianza Francesa”, y lo que pudimos notar es que los del “Rubén Castro” son así como robots, muy mal, en el colegio les meten la información no sé, como obligándolos, para mí en este colegio te dan la oportunidad de interactuar con el profesor, interactuar en las clases, dar opinión acerca de las clases, sugerir clases; por ejemplo al principio del año todos los profes nos dicen lo mismo, nos dicen como quieren que sean las clases, si les gustó la metodología del año pasado cuando estuvimos, que igual trabajamos bien; entonces a mí como que todos los otros colegios es como todos robots, todos niñitos sentaditos escribiendo y escuchando al profesor, y como que no tienen su propia opinión acerca de los temas, no me parece buena esa parte de la educación.</p> <p>- Igual en ese concurso pasamos a la siguiente ronda, quedamos segundos en toda la jornada, e igual yo encuentro que para</p>	
--	--	--

	<p>nuestro nivel, porque igual siendo realistas el nivel de este colegio comparado con el “Rubén Castro” es como mucha la brecha, para nosotros igual es un logro y como una “echá para adelante” de nosotros haber pasado y competir con colegios súper buenos, son seis los que ahora quedamos y estar compitiendo al mismo nivel “pa” nosotros igual es un logro, nos hace pensar que quizás no por la parte de conocimiento específicos que sepamos fechas y cosas así, pero si por el lado que sabemos argumentar, sabemos decir las cosas o de alguna forma las sacamos, por ejemplo habían preguntas que nosotros las sacábamos por conclusión, e igual nos iba bien, no con todo el puntaje pero nos iba bien, igual quiere decir que nosotros en este colegio como que nos abren las perspectivas de pensar de otra forma para llegar al mismo resultado que al final llegan los otros colegios.</p> <p>- Es que ahí todos tienen que estar interesados y el que no está interesado se va nomás.</p>	
--	---	--

Estudiante 4	<p>-Yo creo que en el colegio que uno esté o donde tú pagues millones en cualquier parte, el que quiere estudiar, estudia nomas.</p> <p>-Es que acá en este colegio hay una diferencia, hay algo bueno que quizás no pasa en otros colegios y es que acá los profes te dan confianza, yo venía de otro colegio y con otros profesores no les podía contar mis problemas, porque no tengo un nivel de confianza, acá yo les cuento todos mis problemas, no se “po” si llevo mal a la clase me dicen: pero hablemos, y eso encuentro que es mucho mejor acá que en otros cole.</p>	
Estudiante 7	<p>-Yo estuve en un colegio así y la historia no es como acá, los profes acá son buenos porque acá los que quieren estudian, allá no, allá todos estudian y escriben.</p> <p>-El colegio en el que estuve uno llegaba a la sala el profe entraba, se sentaba, pasaba materia y era eso nomas.</p> <p>-por ejemplo yo estuve un mes en el “Rubén Castro”, y es la misma materia la que te pasan, lo que pasa es que ahí se fijan mas en el</p>	

	uniforme, que estén ordenados, como que el profesor te obliga a hacer algo, no sé un profe de ese colegio viene hacer clases acá y no dura “ni una” semana, no aguanta.	
--	---	--

12.- ¿Cómo ven ustedes la Historia de Chile de los últimos 50 años?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Yo opino que la enseñanza debería ser igual para todas las personas de Chile, porque todos deberían aprender lo mismo sobre la historia y sobre todas las materias, tiene que ser un país desarrollado en todos los sentidos.	Se reconoce que existe una educación diferenciada, según el progreso de cada estrato de la sociedad, y que esa educación que es diferenciada es propia de una sociedad se desarrolla en una sola dirección. El progreso que enarbola los últimos cincuenta años de la historia
Estudiante 2	-Avances tecnológicos, cambios en el censo, cambios en las tasas de mortalidad y natalidad, todo va cambiando, nada es estable, antes casi todos los recursos que tenía Chile era a base del cobre, ahora para el sur se suman las cosas de la agronomía y muchas más cosas. -Que exista un cambio en las leyes, en las generaciones, antes, hace 50 años atrás los padres de alguna manera adiestraban a los hijos, ahora son más liberales, antes era “vay” al colegio, “y vay”	de Chile es disfrutado solo por algunos. Lo destacable de esta crítica social es que también se encuentra con la discriminación académica que se genera en el ámbito profesional. A pesar de que son opiniones muy divergentes para la pregunta, no dejan de ser parte de la “fotografía” del Chile actual. Sin embargo reconocen en estos cincuenta años una acelerada y diversa transformación de la sociedad chilena, tanto en lo económico como en lo cultural.

	<p>al colegio, los profesores fumaban en las salas, había agresión a los alumnos, y eso era aceptado, ahora ha cambiado la sociedad y la economía; en 50 años se pueden hacer muchas cosas.</p>	
Estudiante 4	<p>-Yo creo que el tiempo que ha pasado la gente se ha expandido mas de mente, ya no es todo de una sola línea, comparado con 50 años atrás ya hay menos discriminación, no sé un niño que viene de una población comparado con uno de plata, igual la hay, pero ya es menor, ahora uno es como mas revolucionario, piensa por si mismo.</p>	
Estudiante 6	<p>-En el ámbito estudiantil han cambiado las metodologías para enseñar, en la economía se ha avanzado radicalmente, en lo social las formas de pensar de las personas han cambiado viendo la manera de pensar de las personas hace 50 años atrás, que eran de una mente más cerrada, los jóvenes de ahora son más liberales en lo que hacen y en las formas de expresarse, y ojalá que todo siga cambiando pero para mejor.</p>	

Estudiante 7	-La historia ha sido buena, pero falta a partir de la economía como un cambio de mente, por ejemplo un ingeniero que sale de la “Santa María” no es lo mismo que uno de la “Andrés Bello”, hay discriminación, eso creo que falta.	
---------------------	--	--

13.- ¿Qué rol juegan ustedes en esta Historia del Presente? ¿Se sienten protagonistas de esta historia?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 3	-No sé, yo creo que es muy importante lo que piensan ahora los jóvenes, porque muchos dicen que hay puro “carrete”, mucho “tomar”, muchas “fiestas”, pero realmente si tu le preguntas a un joven en la calle si está preocupado de las cosas que están pasando ahora, se preocupa por las personas más pobres, tiene su propia opinión acerca de la política o del gobierno, aunque cueste sacarles su opinión igual todos la tienen, yo creo que los jóvenes si están súper interesados en lo que pasa, y si seguimos así creo que tendremos un buen futuro.	Los estudiantes que contestan la pregunta se hacen cargo de la proyección e importancia de la juventud como un actor social. Se sienten sujetos de transformación, activos participantes de su propia historia y la colectiva, tienen conciencia de sí mismo y del entorno que los rodea.
Estudiante 4	-Obvio si somos el futuro del país, nosotros vamos a ser no sé,	

	profesores o vamos a hacer cualquier otra profesión.	
--	--	--

14.- ¿Les interesa que el profesor pase los contenidos del tiempo presente de Chile?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 7	-Sí, yo estuve en segundo el año pasado pero en otro colegio y alcanzamos a ver hasta la vuelta de la democracia, pero el profe se saltó la parte de la dictadura, llegamos hasta el 73' y ahí se pasó directo a la democracia, evitaba dar su opinión personal y política, no pasó ni ideologías ni bandos políticos.	En primer lugar hay un contraste frente a otras realidades docentes, el estudiante reconoce que no todos los profesores tienen posición frente a la Historia del Tiempo Presente chileno, especialmente sobre aquellos temas que no generan consenso y que son peligrosos para el común de los profesores.

15.- ¿Y ustedes creen que los profesores deben tener opinión política?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Si, todos deberían tener opinión política.	Ellos tienen una necesidad de dar cuenta de que es imposible abstraerse de lo político y del debate de ideas frente a las expectativas que tienen los alumnos. Aquí es importante representar que las y los estudiantes tienen un anhelo de exigirles a los profesores que aborden aquellas temáticas que les interesa.
Estudiante 2	-Mal que mal, es la materia que tiene que pasar en un respectivo año, sea o no la ideología del profesor o de los alumnos, tiene que pasarlo igual, le guste o no, es su trabajo, aunque quiera evitarlo, tiene que informar.	
Estudiante 7	-En un taller de humanista-historia yo tuve un debate sobre el golpe de estado del 73' y tuve que defender a los militares con mi	

	grupo, pero fue con otro profesor.	
--	------------------------------------	--

16.- Algunas Conclusiones e ideas finales sobre la discusión

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Es una muy buena estrategia a los nuevos docentes del país, conocer a los alumnos, conocer distintos establecimientos para saber la mentalidad de las distintas regiones.	Las y los estudiantes valoran el espacio que ofrece el desarrollo de la investigación porque demuestran permanentemente una necesidad de ser escuchados.
Estudiante 3	-Creo interesantes estas instancias de conversación fuera de lo escolar, o sea, sería distinto a que estuviera un profe entre nosotros, no hubiéramos podido decir las cosas que dijimos acá, es interesante que venga gente de afuera a plantear una conversación o nos hicieran charlas.	

COLEGIO B

VIERNES 9 de Junio de 2010

Hora de Inicio 9:40 am

Hora de Término: 10:55 pm

Cantidad de Participantes: 14

1.- ¿Qué es lo que opinan ustedes de esa Historia que se les cuenta en los libros para el estudiante? ¿Qué les dicen los materiales que ocupa el profesor para trabajar la Historia?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Que es bueno saber la Historia de Chile, saber de las raíces que uno tiene: saber de qué país viene, por qué pasan las cosas, cómo se formaron las cosas.	Los estudiantes tienen una visión positiva tanto de los materiales como de la Historia que se les enseña, rescatando elementos más del sentido común que de una perspectiva más crítica. Pa ellos la utilidad de la Historia se conecta con la pertenencia a una comunidad nacional.
Estudiante 2	-Yo creo que nos da mucho favor los materiales que usan los profesores. El libro ayuda, los materiales que le da el colegio a los profesores nos sirve harto para nuestro estudio.	

2.- ¿El libro es buena ayuda entonces?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Si, ayuda. - Pero para eso hay que ir a la biblioteca, ahí hay más cosas. Es cosa de uno de la voluntad de querer estudiar o no.	El texto de estudio es cuestionado por los estudiantes principalmente porque ellos plantean que requieren de mayor información para aprender y comprender, resaltando la necesidad de proyectar la indagación sobre otras fuentes bibliográficas, al ir a estas fuentes
Estudiante 3	-Es interesante el libro que nos da el gobierno porque tiene harta	

	Historia, harta información que uno, de repente, no sabe.	cuestionan la veracidad de los planteamientos del libro, incluso discutiendo su vigencia.
Estudiante 4	-¿Cómo sabes tú si lo que dicen los libros es verdad? Yo no creo que los libros sirvan, porque en realidad son re pocos los profesores que los ocupan. Te pasan un libro del 2010 y es igual al del 2007. - La información es muy comprimida para mí y algunos no entienden cuando leen otros libros.	

3.- Los materiales, en general que utilizan, aparte del libro, ¿Cuáles son?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 5	-No salimos porque somos muy desordenados. -Yo fui al Bellas Artes, lo típico.	Destacan la importancia del trabajo fuera del aula, pero reconocen que su indisciplina les impide participar de estas actividades.
Estudiante 6	-Con otro colegio íbamos al Museo Precolombino, ese que está ahí en Bandera.	
Estudiante 7	-Yo también, pero era cabro chico, ya no me acuerdo.	

4.- ¿Qué percepción tienen ustedes, opinión, acerca de los profesores de Historia y Ciencias Sociales que han tenido?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-También hay que ver el curso, si es muy desordenado, si no deja hacer la clase al profe.	En general tienen una percepción positiva del profesor de Historia como un sujeto que les permite dar a conocer sus

Estudiante 5	<p>-Yo he tenido buenos profesores.</p> <p>-A veces los buenos profesores uno los ve como amigos, así.</p> <p>- Pero eso depende de cada uno, unos que son muy molestosos, que molestan toda la clase y que no entienden nada. Uno tiene que tener la voluntad de estudiar toda la materia, de estudiar todo.</p>	<p>opiniones. Pero también existen opiniones negativas en cuanto a la voluntad para enfrentar la enseñanza de algunos docentes.</p> <p>Hay una valoración positiva del profesor de Historia en cuanto a que ven un buen profesor como el que esta dispuesto a ayudarlos a entender los contenidos, además de la cercanía que se puede producir entre el docente y ellos fuera del contexto escolar.</p>
Estudiante 9	<p>-En el colegio en donde estaba antes, había un profesor que recién se había licenciado como profesor de Historia y lo hacía más bien que cualquiera que llevara más años de carrera, porque traía material, lo hacía con proyectores y explicaba súper bien. Tenía la gracia que nos hacía escribir un poco y nos explicaba y quedaba todo claro.</p>	
Estudiante 10	<p>-Pero tenías materia y podías entender, se podía aprender. Yo tuve un profesor que no hablaba nada, hablaba de la oración, de Dios. Nada de Historia.</p>	
Estudiante 11	<p>-Yo he tenido buenos profesores, que pasan materia y que si uno no entiende, tú les preguntas y te explican y ahí queda todo claro.</p>	
Estudiante 12	<p>-Pero un buen profesor de Historia es el que explica la materia.</p>	

	<p>Porque hay profesores que uno les dice “no entiendo” y saltan y dicen “¡pero cómo!”, te golpean la mesa y una queda así como “ah, disculpa”.</p> <p>- Como que los profesores de Historia son más pacientes.</p>	
--	---	--

5.- ¿A todos ustedes les gustan las clases de Historia?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 5	-Yo creo que la profe es muy simpática, y eso hace bien. Pero hay algunos alumnos que abusan de la confianza y eso hace mal.	Se reconoce que hay confianza con la profesora, que confían en sus conocimientos, pero que también reclaman por el tedio que produce la asignatura, lo que les permite desarrollar actividades paralelas al ramo como dormir. Además también reconocen que la docente tiene algunos momentos en los cuales la motivación en la clase decae.
Estudiante 9	- <u>A mí me da un poco de sueño, pero igual me gusta. La profe no explica mal, pero lo hace “fome”.</u> <u>La clase de Historia para mí es perfecta para dormir.</u> - Si poh, y la profe les aguanta todo también.	

6.- Y si algún profesor les propone el Tiempo Presente como tema, y ahora están viendo la Colonia ¿hay una conexión de esos contenidos con el ahora? ¿Existe una proyección temporal?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Yo cacho que sí. Imagínate que si no llegan los españoles, todavía estaríamos en la época de los indígenas. -Pero igual somos capaces de	El tiempo presente de alguna manera lo relacionan con la evolución, con el sentido transformador de la Historia en donde nada es estable y permanente. Mas que tener una perspectiva del

	<p>evolucionar. Podría haber llegado cualquiera.</p> <p>-Quizá en el año 3000 esté pasando lo mismo que ahora, como que todo se repite y vuelve a ser lo mismo.</p>	<p>presente, tienen visiones a futuro, por ende no visualizan una proyección temporal desde el presente hacia el pasado.</p>
Estudiante 5	-¿Pero tú estás hablando de la evolución del mono?	
Estudiante 6	-Ya, pero no es tan así tampoco. Los mayas y todo eso ya estaban.	

7.- Pero el Tiempo Presente para ustedes ¿lo ven como algo hacia atrás? Diez años, veinte años ¿o eso es pasado?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 5	-Para mí todo ayer es pasado y todo mañana es futuro	<p>Los estudiantes claramente no reconocen el tiempo presente, no hay una visión de procesos temporales, sino que solo prima la visión inmediata de la Historia lo que dificulta que ellos tengan una visión del presente.</p>
Estudiante 12	-Pasado.	

8.- Si hablamos de Tiempo Presente ¿qué es lo que saben ustedes de eso? ¿Cómo lo proyectan o ven en la materia?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 3	<p>-Lo que marca mucho el siglo actual fue la primera mujer que fue presidente de Chile. Fue algo importante que va a quedar, para todo el mundo porque fue la primera mujer en Latinoamérica.</p> <p>-Pero si había otra mujer. La</p>	<p>Implícitamente las y los estudiantes y en contraste con la pregunta anterior si reconocen elementos de la Historia Reciente, dando cuenta de procesos que los afectan directamente ellos y a sus familias y es por esto que les resulta interesantes, ya que se sienten</p>

	<p>Perón, en Argentina.</p> <p>- El terremoto, que fue como quinientas veces más fuerte que el de Haití.</p>	<p>identificados con lo que sucedió porque es parte de sus historias personales.</p>
Estudiante 4	<p>-Si, el SI y el NO.</p> <p>-Aquí todo está mal. Cuando salió Piñera todo estaba mal, todo se había hecho mal.</p> <p>-A mi no me hablen de derecha. Para mí la derecha es toda mala.</p>	
Estudiante 6	<p>-Bueno, porque todo eso es lo que nuestros papás han vivido. Todo lo que nos cuentan de los tiempos de los presidentes o la Historia que ellos vivieron. Por lo menos a mi me interesa por lo que mis papás pasaron. Todo eso del golpe de Estado, todo eso es importante para mí porque mis papás lo vivieron. Porque igual fue algo terrible para el país, porque Chile se dividió en dos. Si es verdad.</p> <p>-Mejor no nos pongamos a hablar de política, porque todos tenemos pensamientos distintos en política y nos vamos a poner a pelear. Es lo mismo que hablar de equipos y de barras.</p>	
Estudiante 7	<p>-Sí, pero estamos hablando de Chile.</p>	

	- Si, pero no estamos hablando de política aquí.	
--	--	--

9.- ¿Cómo les gustaría aprender a ustedes la Historia Reciente de Chile, la del Tiempo Presente?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Algo más entretenido, algo así como documentales de años atrás.	Los estudiantes dan a conocer sus preferencias por los elementos visuales, ya que consideran que así aprenden más y es mucho más enriquecedor el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Estudiante 4	-El año pasado tuve una profe que enseñaba así, con videos, y a mí me iba súper bien en Historia. Pero igual me gusta como enseña la profesora de ahora.	
Estudiante 7	-Con videos, imágenes.	

10.- ¿Qué características debiera tener un profesor que enseña la Historia Reciente de Chile?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 4	-Que sea innovador, que siempre busque hacer cosas nuevas.	Se reconocen de parte de los alumnos el encuentro con un profesor actualizado, que este en constante búsqueda de nuevas estrategias para la enseñanza de la Historia. A pesar de esta afirmación no le entregan toda la responsabilidad a la hora de aprender solo al docente, ya que reconocen que está en ellos y su disposición el lograr aprendizajes significativos.
Estudiante 5	-Claro, no una profe que diga “ya chiquillos, anoten, tomen apuntes” y dicte.	
Estudiante 8	-Si, pero las cosas cambian, por algo estamos en media y ya no somos cabros chicos. Todo depende de nosotros.	

11.- ¿Cómo creen que se enseña la Historia Reciente de Chile en otras realidades socioeconómicas o fuera de la capital? En escuelas distintas

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 2	-Yo no podría decir nada de eso, porque nunca he estado en uno de ellos.	Si bien no responden la pregunta, ejecutan un juicio de valor desde el prejuicio asumiendo la presencia de una relación clientelista entre la educación y el estudiante, ya que ven la primera como un servicio por el cual se debe pagar para acceder a ella, en donde el profesor tiene solo un rol utilitario, como instrumento de dicho servicio.
Estudiante 4	-Yo he estado en colegio particular y todo gira en torno a la plata; y al profesor, aparte, lo tratan súper mal. - Pero no les ponen notas 2.0. Porque van a alegar y capaz que los echen a los profesores.	
Estudiante 5	-Por eso, porque creen que como le están pagando al profesor, pueden hacer lo que quieran.	

12.- No estamos hablando del trato, les queremos preguntar por una clase ¿cómo sería una clase acerca de los temas que les hemos preguntado?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 3	-Yo creo que es igual que aquí, son seres humanos, igual que nosotros. Tenemos los mismos pensamientos, pero yo creo que no deben tener las mismas peleas y discusiones que nosotros, yo creo que son más respetuosos.	Se desprende que en según las condiciones socioeconómicas varían las relaciones profesor-alumno. En un nivel socioeconómico alto, reconocen que existe mayor voluntad, respeto y disposición frente al aprendizaje, mientras que en un contexto socioeconómico bajo, la violencia impide que se puedan establecer las condiciones necesarias para el desarrollo de relaciones de confiabilidad, respeto y disponibilidad al aprendizaje.
Estudiante 5	-Yo creo que tienen respeto. Que participan más. No porque los papás tengan empresas van a	

	ser más...	
Estudiante 10	-El año pasado yo estaba en un colegio así ultra bajo. Había una profesora a la que le pasó de todo. Le tiraban papeles, le pegaban con el libro, le corrían la silla. Le pasó de todo, lloraba siempre. Yo quería entenderla y nadie pescaba nada, nada, nada. Llegaba la inspectora y nada. La molestaban porque hablaba así como gangosa. Era un colegio de mujeres y eran malas, malas, malas. Una vez rajó a una compañera y la loca le sacó un cuchillo.	

13.- ¿Cómo ven ustedes los aspectos económicos, políticos y sociales en la Historia Reciente de Chile?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 3	-Es como el trabajo de los temporeros, se gana súper poco y ellos se rompen el lomo trabajando y ganan un moco; y las personas que están sentadas así en su escritorio ganan millones. Entonces yo digo ¿por qué es así tan injusto? Ellos también se rompieron el lomo estudiando cuando eran cabros chicos, y así	Los estudiantes no vinculan estas temáticas desde los procesos históricos, sino que solo desde el sentido común y sus experiencias personales. Implícitamente reconocen estos tres aspectos, los entrelazan de manera inconsciente vinculándolos con las dificultades personales y familiares.

	<p>cosechan lo que siembran no más.</p> <p>- Lo peor es que uno pasa el mes como raspando, así es la clase media. No sé si me entiendes.</p>	
Estudiante 4	<p>-A ver, yo creo que, no sé cómo decirlo, pero está claro que aquí hay tres Chile: los ricos, clase media y clase pobre.</p> <p>- La mayoría es así. Cabros chicos que trabajan y así.</p>	
Estudiante 5	<p>-Lo otro que quieren hacer es, como hay tanto, lo que quieren entregar es tanto en ayuda social que por ahí la van cagando. Ahí empiezan con la cuestión de que los ricos, que la plata y no sé qué otra cosa. Empiezan a decir lo mismo de siempre. Entonces un gobierno de derecha me asusta más en ese caso. Toda esa gente que tiene plata no hace nada, no es como el trabajo de los pobres. Eso es discriminación.</p> <p>- Si, pero igual hay diferencias que se notan, que son re feas.</p>	
Estudiante 10	<p>-Otros lo tienen de familia. No necesariamente, pero la mayoría.</p>	

14.- ¿Ustedes ven esos elementos en las clases?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 4	-Nunca.	Respecto de lo anterior aquí se reafirma la ausencia de la enseñanza de estos factores en el aula, no existe una visión procesual y todo es visto desde lo común de la inmediatez.
Estudiante 6	-Pero eso es más como actualidad, no Historia.	
Estudiante 7	-No, nunca.	
Estudiante 10	-No, la verdad es que no.	

15.- Si ¿pero qué Historia es la que ven ustedes? ¿La que escriben los pobres o los ricos? ¿Cuál es el enfoque que ustedes creen que se le da a la Historia?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-No sé quién la escribe.	En su gran mayoría reconocen que la Historia que ellos conocen es tradicional, propia de los discursos oficiales y cercana a los grupos de poder y muy alejadas de su realidad.
Estudiante 3	-Yo creo que es obvio que la de las clases altas, porque los pobres se dedican a puro andar leseando. Si fueran más aplicados y se dedicaran a estudiar o a trabajar.	
Estudiante 4	-Yo creo que la Historia de los presidentes.	
Estudiante 5	-Hay mucha gente que dice "no saco nada estudiando"... -... y todos empiezan que no podemos porque somos pobres.	
Estudiante 7	-La Historia de los dos, yo creo que...	

16.- La opinión personal de cada uno acerca de los últimos 50 años de Historia de Chile

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 3	-Yo creo que todo, los zambos, los españoles, los militares, los mestizos, son parte de lo que es	Reconoce aspectos del pasado que se ratifican en el presente, lo ve como una evolución, lo que somos hoy día es

	Chile hoy.	producto de lo que fuimos en algún momento.
--	------------	---

17.- Entonces todo lo que sucedió en el pasado se ve en el presente...

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Si, igual. Yo pienso lo mismo que él. Cuando todo el mundo estuvo dividido en dos, o sea, Estados Unidos con Rusia, entonces a nivel mundial hubo como un cambio político. Había comunistas y capitalistas y por eso pasó lo de Allende. Tuvo que ver con que había socialistas y por eso se produjo en nuestra Historia el golpe de Estado.	Contradictoriamente en esta pregunta surgen elementos propios de la Historia Reciente, por ejemplo produciéndose un análisis de esta a partir de la Guerra Fría. Ven los sucesos del pasado reciente como un efecto de lo que hoy día es el país. Sin embargo siguen teniendo una visión evolutiva de la Historia sin reconocer explícitamente los cambios, permanencias, transformaciones, que se han producido en los últimos 50 años.
Estudiante 2	-Están muy marcadas las clases sociales. Por eso se rinde la gente pobre, porque no tiene la fuerza o el apoyo. La idea es que surjamos todos juntos.	
Estudiante 4	-Si, hay que ayudar a la gente pobre, ser más desarrollados.	
Estudiante 5	-Hemos cambiado, hemos evolucionado, nos caemos, nos paramos, pero seguimos igual no más. Se ha progresado.	
Estudiante 6	-Ha evolucionado, pero la economía... por otro lado, se ha puesto todo más caro. Antes todo	

	era más barato, ahora todo es más caro.	
Estudiante 7	-Hay que ver el futuro.	
Estudiante 8	-Ha evolucionado hartoo, han ocurrido cosas que han cambiado radicalmente al pueblo chileno. El golpe de Estado o el terremoto, que dividieron y unieron gente.	
Estudiante 9	-Ahora es lo mismo que hace cincuenta años, pero ahora como que estamos más actualizados. Eso.	
Estudiante 10	-La tecnología es lo único que ha cambiado. Económicamente, en la política.	
Estudiante 12	-Han ocurrido hitos muy fuertes. Nos hemos caído y levantado todos juntos, aunque estemos divididos. Lo que me gustaría es que suba el sueldo mínimo, porque todo sube menos el sueldo.	
Estudiante 13	-Por eso no me gusta Piñera. Estoy trastornada por todo lo que está pasando. El clima, todo. Como que va a ser otra era.	
Estudiante 14	-Hemos surgido como sociedad, pero no como país. Seguimos marcando el paso.	

COLEGIO C

VIERNES 28 de Julio de 2010

Hora de Inicio 14:00 pm

Hora de Término: 15:10 pm

Cantidad de Participantes: 12 Estudiantes

1.- ¿Qué les parecen las clases de su profesor actual o de los profesores que han tenido para la asignatura?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	<p>-Yo creo que depende mucho de lo que se esté pasando en clases. A mi me gusta mucho la Historia de América, lo que estamos pasando ahora me gusta. La verdad es que lo de Europa no me interesa mucho y entonces encuentro las clases más fomes, entonces no sé cómo... cada uno va a encontrar algo distinto.</p> <p>- Ahora eso es cuando eres más chico y sólo te pasan la materia. Pero ahora que estás más grande, se dan más espacios de opinión.</p>	<p>Los estudiantes reconocen en su profesor actual la posibilidad de interactuar tanto con él como con los contenidos de Historia, valoran los espacios de opinión y discusión que se presentan en la clase. Esto a la vez enriquece el aprendizaje en el aula.</p> <p>Esto también está condicionado porque los mismos estudiantes exigen participar activamente de las clases, proponiendo temas de su interés según el contenido que se esté revisando.</p>
Estudiante 2	<p>-Es un ramo que abarca muchas áreas, ramas... es Historia, es todo.</p>	
Estudiante 3	<p>-Depende también de cómo se dé la clase. O sea, a mi me han tocado profesores que hacen clases como más de opinión, en el</p>	

	que todo el curso pueda hablar; y hay otras clases en las que el profesor habla no más y no es muy entretenido.	
Estudiante 4	-Es mucho mejor cuando se genera un dialogo, una discusión, hay más puntos de vista, con nuestro profesor actual pasa eso.	
Estudiante 5	-Si, yo creo que el profesor actual logra generar diálogo desde él y entre el curso, entre los que participan de las clases.	

2.-¿Consideran la asignatura de Historia y Ciencias Sociales como la más relevante?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Claro, en las Ciencias Sociales no es sólo memoria, es relacionar hechos con eventos.	Los estudiantes le dan un rol preponderante a la Historia ya que les permite generar actitudes y habilidades para enfrentar el mundo, dando cuenta de una visión utilitaria de la Historia, ya que les entrega herramientas para desarrollarse en otras áreas, además valoran y reconocen la importancia de conocer la Historia para culturizarse y no hablar solo desde el sentido común.
Estudiante 3	-La Historia crea actitudes de poder pensar... no sé... crea capacidad de poder pensar y opinar. De poder redactar las ideas. Creo que también tiene la persona de ser, que nos desarrolla mentalmente mucho.	
Estudiante 4	-Eso es lo bueno, yo creo que es importante para lo que está pasando ahora.	
Estudiante 5	-Yo lo considero como algo principal también.	
Estudiante 6	-Yo también lo considero	

	<p>importantísimo, porque aunque alguien no vaya a estudiar algo relacionado con Historia, es cultura general, igual tenemos que saber.</p>	
Estudiante 7	<p>-Más que nada saber de dónde venimos o en el entorno en el que estamos ahora. Porque, por ejemplo, el año pasado, en Historia y Ciencias Sociales nos pasaban cosas del relieve. Entonces es como saber bien quienes somos. Es la conciencia colectiva.</p> <p>- desde distintos puntos de vista, no desde un punto de vista neutro.</p>	
Estudiante 8	<p>-Por ejemplo, respecto a Historia, puede ser que muchos hechos históricos del pasado puedan explicar los procesos históricos y las cosas que pasan en el día a día, en el hoy, por lo tanto lo encuentro súper importante.</p> <p>- El ver como es la sociedad desde distintos puntos de vista. Es como ver a la sociedad desde los más ricos o los más pobres, te entrega información más completa, no una mirada tan general.</p>	
Estudiante 9	<p>-Yo creo que mucho de lo que</p>	

	nosotros entendamos, depende de cómo se nos pase la materia.	
--	--	--

3.- ¿Ustedes creen que la Historia puede ser neutra?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Nunca va a ser neutra, pero debe ser lo más neutra posible. - Pero hay que buscarlo... - No. No siempre hay un punto neutro, pero siempre hay dos puntos extremos. A las clases sociales hay que verlas desde las distintas personas: verla desde los ricos, desde los pobres.	Reconocen que existen visiones diversas en la Historia, pero destacan en ellos mismo un posicionamiento lo más neutro posible como sujeto histórico, ya que la radicalización sería un elemento nocivo para comprender la Historia dado de que por si esta genera divergencias, para ellos es muy importante ver la Historia desde las distintas realidades y no abanderizarse por una u otra postura.
Estudiante 2	-Yo creo que hay de los dos. De los puntos radicales y de los puntos neutros.	
Estudiante 3	-Pero es que depende, no puede ser neutra... - Si estás viendo algo radical, no vas a buscar el punto neutro.	

4.- Respecto al cómo el profesor les hace a ustedes las clases ¿Utiliza mucho el texto? ¿Qué materiales utiliza a la hora de abordar los contenidos?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Llevamos dos años sin ocupar el texto.	Por un lado reconocen la no utilización del libro y por otra parte no ven necesario su utilización tampoco, porque admiten que el profesor cuenta con las capacidades intelectuales necesarias para poder guiar la clase a partir de sus
Estudiante 3	-Hay profesores que leen mucho del texto y cuesta mucho más entenderles bien lo que están tratando de decir.	

	- De hecho, el profesor del otro curso utiliza mucho el libro y el de nosotros no lo usa nada. Yo, por ejemplo, en 8° me pasó que usábamos harto el libro y al vivir las dos cosas prefiero mil veces más tener un profesor que hable a uno que lee libros.	propias palabras, ya que así entienden más y surgen mas opiniones que si solo se leyera desde el libro. Reconocen que el texto escolar de por si contiene un discurso y que por lo tanto es solo una visión de la Historia la que está inserta en él y lo ven solo como un apoyo, ya que carece de significado para ellos debido a que no hay una visión personal de los hechos.
Estudiante 5	-De hecho, de sus propias palabras, podemos opinar más. Porque el libro es como la base. No tiene un punto de opinión personal.	

5.- ¿A ustedes les pasaba que el profesor sólo leía? ¿No lo utilizaba como material para hacer actividades?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-El año pasado lo usábamos para la parte del relieve, ahí usábamos más el libro. Igual no te puedes generar una opinión sobre él.	Para ellos sirve más como apoyo y búsqueda de datos más que una herramienta de uso imprescindible.
Estudiante 3	-Con este profesor no.	
Estudiante 6	-Muy rara vez hacemos una actividad con respecto al libro.	

6.- ¿Cual es la opinión que tienen del profesor como experto en Historia y Ciencias Sociales?.

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Y es bueno que eso se enseñe en Ciencias Sociales, porque en Matemáticas no puedes formar un	Es visto como un sujeto activo, que utiliza metodologías actualizadas y que propicia los espacios para el análisis

	<p>dialogo o, suponte, en Química o una cosa así. Es una de las pocas materias que te permite hacer una cosa así, es como distinto.</p>	<p>histórico. En este sentido el profesor centra el aprendizaje en los estudiantes y no en el contenido, lo que permite la generación de discursos propios por parte de los alumnos, generando instancias de discusión sobre la Historia.</p>
Estudiante 3	<p>-Él usa como otro método de enseñanza. No lee ni dicta todo el rato, sino que habla y uno no se da cuenta de que está todo el rato memorizando o aprendiendo lo que él dice.</p> <p>- A mí, antes de este profesor me cargaban las Ciencias Sociales, porque me iba mal, no me gustaban. Y ahora, que estamos con él, me empezó a gustar mucho más y ahora es como mi ramo favorito.</p>	
Estudiante 4	<p>-Lo mejor es la importancia que le da a los alumnos.</p> <p>- A mí me pasa exactamente lo mismo. Era uno de mis ramos débiles y ahora es de los más fuertes.</p>	
Estudiante 6	<p>-Es buen profesor por la forma en que hace clases. Habla, te dice la materia.</p> <p>- No usa el libro, es un dialogo.</p>	
Estudiante 7	<p>-Él hace las clases en base a su sabiduría, entonces cuando uno llega a estudiar, ya casi te sabes todo, porque lo escuchaste y</p>	

	provoca que la gente se concentre en sus clases.	
--	--	--

7.- ¿Qué entienden ustedes cuando les dicen tiempo histórico? ¿Tienen alguna idea? Si les dicen “tiempo histórico” ¿Qué es lo primero que se les viene a la cabeza? ¿Qué significa?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Pasado, porque histórico es como... como línea del tiempo. - Es como la Historia en el tiempo, lo importante.	Los estudiantes si tienen nociones sobre el concepto de Tiempo Histórico, dado que interrelacionan los procesos del pasado que desembocan en la actualidad e influirán en el futuro. Relevan el proceso por sobre la fecha, pero sin embargo también existen visiones de una Historia cronológica, lineal propia de visiones mas positivistas.
Estudiante 3	-A mi, tiempo histórico, me suena como un tiempo importante. Algo como en lo que vamos a estar...	
Estudiante 5	-Yo lo veo como la Historia del ser humano.	
Estudiante 6	-Podría ser también la relación de los seres humanos entre ellos y el medio a través del tiempo, en el presente y el pasado.	

8.- ¿Y si hablamos de tiempo presente?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 6	-Lo que pasa hoy en día.	No tienen claridad frente al tema del tiempo reciente y solo lo asocian a lo que sucede en la actualidad, o sea a hechos inmediatos.
Estudiante 8	-En la actualidad.	

9.- ¿Pero ustedes creen que el tiempo presente es el hoy en el 2010?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 3	-Es que todo lo pasado tiene que ver con lo actual.	En esta pregunta se complementan las opiniones anteriores ya que aquí se hace

Estudiante 5	-Hay que mirar atrás también.	alusión a la relación permanente entre pasado y presente para entender el tiempo reciente.
---------------------	-------------------------------	--

10.- El tiempo presente, en las definiciones de la Historiografía, es, más o menos, cincuenta años atrás, cien años... para los españoles, por ejemplo, el tiempo presente es desde la toma del poder de Franco ¿Dónde se colocarían ustedes?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 3	-Es cuando cambian radicalmente las cosas, ahí empieza el tiempo presente. Cuando se cambia de periodo.	Se hace alusión a la linealidad del tiempo, ya que se entiende que el tiempo presente se inicia a partir de un quiebre, de un cambio de periodo.

11.- ¿En Chile siempre se considera el Tiempo Reciente desde los inicios de la dictadura (1973)?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Somos todavía muy chicos para opinar de eso.	La respuesta del estudiante queda en la ambigüedad, ya que por un lado se puede deducir que no quiere dar a conocer su posicionamiento político, mientras que por otro está la posibilidad de que no tiene mayor conexión por el tema
Estudiante 3	- Ya...	

12.- Han pasado treinta y siete años desde el Golpe de Estado ¿Podríamos asociarlo con el hoy?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Pero todavía es muy poco...	Tienen conciencia de lo que paso y del tiempo que ha pasado y junto a eso reconocen que esos hechos aun repercuten en la actualidad.
Estudiante 4	-Lo que pasó fue un hecho relevante en la Historia, es parte de un proceso. Pudo mejorar o	

	empeorar el país, pero no podemos justificar lo que pasó por eso.	
Estudiante 5	-Pero no podemos dejar de pensar en que las noticias que hay hoy en día muchas son respecto a eso.	

13.- ¿Existe una distancia para ustedes con la Historia vista con los ojos del hemisferio norte?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	<p>-La Historia es latinoamericana, que la escribamos nosotros. No un tipo que es de afuera. A mi me gusta más el contexto desde nosotros. Podría significar más de una consecuencia.</p> <p>- Pero pasa lo mismo. Nos pasan este programa de TVN que empezó hace poco. Es la misma materia que nos pasaron el primer semestre, es siempre lo mismo, como que no hay otros puntos de vista. Es el punto de vista de lo que dice el gobierno.</p>	<p>A pesar de que inicialmente se proponen ver la Historia Latinoamericana los contenidos revisados quedan sujetos igualmente a visiones tradicionalistas y oficiales muy cercanas a lo que dicen los programas de estudio del ministerio. Los estudiantes desean revisar la historia desde los mismos sujetos afectados y no de personajes que cuentan sobre estos sujetos.</p> <p>A la vez existen visiones que rescatan el aporte de la historiografía occidental y lo ven como una ventana para el dialogo entre ambas visiones.</p>
Estudiante 2	-Un poco de la visión latinoamericana, de identificación.	
Estudiante 3	- Yo siento que igual vemos harto el punto de vista de Latinoamérica. El profesor nos lleva todo el año diciendo que quiere ver la Historia desde la	

	<p>parte de los indios, entonces creo que igual estamos viendo harto el punto de vista.</p>	
Estudiante 4	<p>-Igual es importante verlo desde afuera, porque los hechos siempre ocurren de diferente manera, cuando uno está dentro de la situación que cuando está afuera y creo que es interesante conocer los dos ámbitos o los dos puntos de vista para poder uno llevarlo, para poder uno pensar y crearse una idea, no solamente guiarse de una fuente.</p>	
Estudiante 5	<p>-Yo creo que es súper importante el punto de vista europeo. No creo que sea malo tampoco, porque si lo piensas, todo partió de allá. Incluso el proceso de Colonia partió de allá.</p> <p>- Si siguiera la disposición del MINEDUC sería totalmente distinto.</p>	
Estudiante 6	<p>-También estar buscando unos puntos de vista de afuera, para que nosotros critiquemos, porque nosotros estamos adentro, y de ahí hacer un dialogo. Porque también se ha madurado.</p>	
Estudiante 7	<p>-El punto de vista europeo lo recalcan más, porque así están</p>	

	<p>escritos los libros.</p> <p>- Bueno, como una parte del libro, igual aparece lo que sentían ellos. Yo me acuerdo que salía una parte que producto de la Revolución Francesa, la parte adinerada de acá tenía mucho miedo, porque podían perder lo suyo producto de esto, si se reproducía esto acá.</p>	
--	--	--

14.- ¿Cómo ustedes se imaginan que son las clases en colegios de La Pintana, por ejemplo? ¿Cómo serán las clases de Historia en esos colegios, en estas otras realidades? Un curso también de 2º medio ¿cómo se lo imaginan, los mismos contenidos que ustedes están viendo ahora?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Yo no tengo idea, pero depende mucho de los profesores que tengan. De la formación que tengan ellos, de sus puntos de vista, de su manera de ser.	Tienen una visión negativa de los docentes que imparten clases en otras realidades socioeconómicas, de alguna manera se desprende que estos docentes serían funcionales a la educación, ya que solamente se interesan por entregar los contenidos cumpliendo con sus horas y con los programas oficiales, no existiría una búsqueda de aprendizajes significativos.
Estudiante 3	-Yo creo que los profesores que están ahí deben seguir al pie de la letra lo que dice el MINEDUC, o sea lo que tiene que ver con cierta cantidad de horas, entonces no alcanzan a pasar lo que tienen que pasar. - Pasan lo que tienen que pasar no más. Sería. Yo creo que ocupan mucho el texto y los	

	profesores se apoyan siempre en el texto y si hay un alumno que no entendió no va a persistir tanto para que el alumno realmente aprenda cómo es realmente la Historia de Chile, sino que dice como es en el texto y eso era y no hay nada más que decir.	
Estudiante 6	-Yo creo que cualquier comentario que se haga anexo a la materia no crea discusión dentro del curso.	

15.- ¿Cuál es la opinión que tienen ustedes de los sucesos que han acontecido desde hace, más o menos, cincuenta años atrás, y desde ellos hacia adelante? Quizá no vivieron toda esa época, pero si tienen las experiencias de sus padres y abuelos ¿cómo han visto ustedes la evolución de la Historia de Chile en esos años?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Esto se vivió ya en otros países. O se ve lo que dio resultado en ellos. Se aprende de otras experiencias. -Económicamente hemos crecido. Ahora, o sea, las ciudades son mucho más grandes. Pero sí encuentro que también hay más desigualdad, la brecha entre los pobres y los ricos sigue estando. Creo que la sociedad ya no es de pensamiento tan radical, casi todo es parte de una misma línea, más equilibrado.	Reconocen grandes transformaciones en el periodo desde distintos ámbitos, destacando por sobre las demás el ámbito político, en cuanto a las transformaciones generadas desde la UP, la dictadura militar o la vuelta a la democracia. Esta evolución no es vista desde una perspectiva negativa, ya que asumen que lo que están viviendo hoy es consecuencia de las malas y buenas decisiones tomadas en antaño, ven en los errores la oportunidad de aprender y mejorar para construir un mejor país.

Estudiante 3	-Yo creo que todo va evolucionando o mejorando a medida que pasa el tiempo, en todos los criterios, en lo que es calidad de vida.	
Estudiante 4	-Yo creo que el cambio ha sido muy radical. O sea, se ha hecho, en ciertos periodos, más radical, y en otros ha tomado más tiempo o ha cambiado de manera más lenta, me refiero. O sea, primero había un gobierno más popular, en donde gobernaba el pueblo, después viene una dictadura, en donde es más autoritario y después se vuelve a una democracia, un poco más conservadora que la de Allende, pero todo eso produce un cambio en la sociedad. Cambia la cultura, cambia la economía, la política. Se busca rescatar lo bueno de lo anterior, entonces se pueden corregir cosas que fallaron en ambos periodos.	

16.- ¿qué pasa con lo político y social? ¿Cómo se comporta lo político y social en la Historia de Chile Reciente?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	-Más individualista. Con la guerra fría, la división del mundo	Se reconoce una lucha de clases que no ha mermado en el tiempo, a pesar de ser

	<p>capitalista con el comunista, quedamos para el lado capitalista y eso ha cambiado la sociedad.</p> <p>- Cada vez los pobres quieren aparentar cosas que no son. O sea, yo veo a personas, los "flaites", ponte tú, que se visten con pura ropa de marca por puro exhibicionismo y no es tan difícil. Es cosa de ir al Persa y te compras a mitad de precio una cuestión robada y sería.</p>	<p>menos publica, está presente y esto se ve reflejado en que la clase acomodada busca alejarse cada vez mas del común de la sociedad, mientras que la clase media y baja constantemente están tratando de acercarse y aparentar una similitud entre ellos y la clase alta.</p>
Estudiante 2	<p>-Lo político es mucho más conservador que antes de la dictadura y la sociedad tiene un punto de vista más centrado en el consumo.</p>	
Estudiante 3	<p>-Yo creo que lo que dice mi compañero es cierto, pero yo siento que, por lo menos es al revés, que hoy en día se está centrando más en lo pobre y en la periferia. Si nosotros vemos La Dehesa, no podemos decir que es centro, es absolutamente periférico, cosas así, pero creo que todo eso es fruto del individualismo y creo que hoy en día hay una, por decirlo así, lucha de clases mucho más oculta, que no es tan directo. Hay</p>	

	resentimiento, pero sin acciones concretas que demuestren eso.	
Estudiante 5	-Sigue siendo una sociedad en donde la pobreza está muy marcada, se ve una concentración de la riqueza hacia fuera y el cambio que hay hacia la periferia es muy notorio.	
Estudiante 6	-Es una sociedad exhibicionista.	

17.- ¿cómo se están viendo esas transformaciones hoy en día? Voy a tomar un concepto que propusieron ustedes ¿tiene algo importante esta sociedad exhibicionista e individual, cercana al consumo, acerca de cómo se comporta esta Historia Reciente de Chile? Y la relación que tienen ustedes con eso, como estudiantes...

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	<p>-Y hay que ver prioridades. O sea, quizá tener una mejor casa, una mejor cama, en vez de andar con poleras caras.</p> <p>- La sociedad te presiona a eso, pero uno tiene que saber estar dentro de sus límites. Si tú ganas tanta plata, no puedes gastar más que eso, tratar de mantenerte en el margen. Al menos tratar de hacerlo, yo sé que a veces con el sueldo mínimo no se puede no más. Pero, si uno se controla y sabe que si tiene una casa mala, no puede tener una antena de televisión satelital. Tiene que tener</p>	<p>El consumo es el mal que reconocen todos los estudiantes a la hora de analizar las transformaciones presentes en la sociedad. De alguna manera critican tanto a la clase baja como a la sociedad en general por la imagen que se proyecta en cuanto a la preferencia de bienes materiales innecesarios por sobre necesidades básicas de sobrevivencia.</p>

	prioridades en otras cosas.	
Estudiante 3	<p>-Hay cosas que yo veo bastante mal. Si, es una sociedad exhibicionista, pero veo que no sacan nada con exhibir con ropa de marca, si en el fondo igual la calidad de vida es pésima. No se logra nada así, porque aparentan en la calle, pero después llegan a su casa y en el invierno pasan frío, se mojan, o sea creo que se está tapando un poco lo que está pasando.</p> <p>- La culpa es de esa gente, que se siente presionada a ser cualquier cosa. Creo que es culpa de cómo está funcionando...</p>	
Estudiante 6	<p>-Claro, lo anterior, la sociedad busca que seas exhibicionista por los bienes materiales, más que un hogar bueno, más que una calidad de vida buena. Yo creo que lo que busca la sociedad es que muestres que tienes plata sin tenerla.</p>	

18.- ¿Qué rol ocuparían ustedes en éste tipo de sociedad como sujetos históricos?

	Texto	Análisis Crítico
Estudiante 1	<p>-Yo creo que es eso. Al final, qué es lo más importante. Lo más importante no es vestir con ropa cara.</p> <p>- Cómo te explicas que la gente, con esto del Transantiago, la gente de barrios pobres, casi nadie paga, están todo el día en la calle, traficando, la vida de barrio pobre como que te condiciona para el resto de tu vida. No ves tu vida estudiando, trabajando, ganando tu propia plata.</p>	<p>Los estudiantes de manera muy despectiva critican a la clase baja y a la vida de barrio, relacionándolos solo con ámbitos negativos como el consumismo, la mala distribución del dinero y la delincuencia. Esto da cuenta de un absoluto desconocimiento de la realidad de nuestra sociedad ya que encasillan a todo un segmento de la población de manera negativa y casi sin esperanzas de surgir en la sociedad. Sin embargo revelan que por medio de la educación los sujetos pueden obtener mayores herramientas para desarrollarse en la sociedad. Sin embargo no responden directamente a lo que se les pregunta, pero si hay una valoración de la educación como medio surgir en la sociedad.</p>
Estudiante 3	<p>-Puedes cambiar qué ropa usar o cómo vestirse, pero no cambiar la forma de pensar.</p> <p>- Uno actúa como cree que debe actuar dentro de esta sociedad, no influenciar a los demás. Ser uno como, en el fondo, no aparentar más.</p>	<p>Los estudiantes de manera muy despectiva critican a la clase baja y a la vida de barrio, relacionándolos solo con ámbitos negativos como el consumismo, la mala distribución del dinero y la delincuencia. Esto da cuenta de un absoluto desconocimiento de la realidad de nuestra sociedad ya que encasillan a todo un segmento de la población de manera negativa y casi sin esperanzas de surgir en la sociedad. Sin embargo revelan que por medio de la educación los sujetos pueden obtener mayores herramientas para desarrollarse en la sociedad. Sin embargo no responden directamente a lo que se les pregunta, pero si hay una valoración de la educación como medio surgir en la sociedad.</p>
Estudiante 4	<p>-Yo creo que hay que salir un poco del individualismo. Hay que empezar a conocer mejor a la gente que está alrededor tuyo. No siempre la educación implica eso. Yo creo que el conocer gente y el conocer otras formas de vida o cosas así, nos educa muchísimo.</p>	<p>Los estudiantes de manera muy despectiva critican a la clase baja y a la vida de barrio, relacionándolos solo con ámbitos negativos como el consumismo, la mala distribución del dinero y la delincuencia. Esto da cuenta de un absoluto desconocimiento de la realidad de nuestra sociedad ya que encasillan a todo un segmento de la población de manera negativa y casi sin esperanzas de surgir en la sociedad. Sin embargo revelan que por medio de la educación los sujetos pueden obtener mayores herramientas para desarrollarse en la sociedad. Sin embargo no responden directamente a lo que se les pregunta, pero si hay una valoración de la educación como medio surgir en la sociedad.</p>

	<p>Valóricamente, éticamente, incluso conocimientos como más de colegio se pueden adquirir como más, en el fondo, una sociedad unida, no tan individualista.</p>	
Estudiante 5	<p>-Como dijo él, todo parte de la educación. Si no se tiene educación, no hay cómo tener una mejor calidad de vida. Al no tener educación, no puedes salir, no puedes desarrollarte.</p>	
Estudiante 6	<p>-No sé como cambiar eso. Es un poco difícil.</p>	
Estudiante 8	<p>-La educación. - Empezar por lo mínimo. -Nosotros, por ejemplo, nos han educado de chicos que tenemos que saber bien manejar el sueldo, pero los niños que no tienen una situación buena, no tienen ningún ejemplo de vida o piensan que lo más importante para ellos está en otras cosas. Nosotros sabemos que invertir en educación, salud, vivienda, comida, es lo más importante, pero para ellos no es lo más importante. - Si los padres son exhibicionistas, lo más seguro es que todos sean como ellos.</p>	

ANALISIS DE RESULTADOS

XIII. ANALISIS DE RESULTADOS

Nota Introductoria

El presente análisis relacionara las opiniones vertidas por los docentes tanto en las entrevistas como en los Relatos de Vida, además de la vinculación de los resultados obtenidos de los Focus Group realizados a los estudiantes de dichos docentes. Bajo esta perspectiva todas las afirmaciones, conjeturas y experiencias de vidas de docentes y estudiantes se transversalizarán para obtener resultados que permitan conocer la relación de dichos personajes con la Historia Reciente de Chile.

Este análisis responde a la necesidad que plantean los objetivos específicos diseñados para esta investigación, los que aparecen de manera interpretada, pero que no por ello se desvía de su intencionalidad originaria.

13.1.- Los profesores y el Tiempo Histórico

Este punto es bastante contradictorio dentro del desarrollo de la investigación. No queda claro el nivel de apropiación conceptual que tienen ellos frente a la propuesta de la temporalidad Histórica de Braudel o de otros teóricos que ellos manejen. La única docente que se hace cargo de este cuestionamiento es Catherine del grupo de los Desesperanzados, quien por su desarrollo en posgrados en la disciplina histórica, tiene una mayor vinculación con el tema.

Para el resto de los profesores que involucran la muestra, la temporalidad histórica se traduce en un conocimiento inconsciente, el cual adolece muchas veces de una base teórica solida que sostenga o asegure su implementación didáctica dentro del aula. Es posible visibilizar una opinión que proviene del sentido común, basado en un instinto frente a la Historia y su enseñanza más que en un posicionamiento determinado. Si bien consideran la necesidad de la

temporalidad histórica como un elemento fundamental de su enseñanza, les es contradictorio al enfrentarlo con la base teórica.

Por todo lo anterior es posible observar e identificar una confusión entre una temporalidad cronológico-factual y una temporalidad histórico-procesual.

El grupo de los docentes Expertos reconoce no solo la importancia, sino que también el agregado de la significación de los contenidos que permiten comprender y reflexionar sobre procesos históricos, los que son posibles de ser proyectados en el presente; es más, es posible de avizorar en el mismo contexto del aula. Esto quiere decir que el Experto genera un enlace entre lo disciplinar, lo didáctico y la “mochila” cultural de los estudiantes, y desde ahí le otorga sentido a la temporalidad.

Por otro lado existe una notoria contradicción y desacuerdo entre los Desesperanzados. Edgard, por ejemplo, destaca que la proyección de los procesos históricos son visibles en el presente y son necesarios de ser considerados, pero al mismo tiempo, utiliza estrategias de aprendizajes como la construcción de líneas de tiempo cronológicas que entran en un dilema frente a la elaboración y desarrollo de sus contenidos, ya que nunca deja claro cuál de los dos es más relevante. Esta situación es observable en los otros profesores que han sido agrupados en esta categoría. Incluso los tres consideran que el contexto escolar no les acompaña en la construcción de las estrategias.

Para Leyla, del grupo de los Esperanzados, el Tiempo Histórico es el elemento fundamental dentro de la significación de la Historia como un proceso social que sea factor de cambio y transformación para los estudiantes.

13.2.- Los Profesores y la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile.

El Tiempo Reciente de Chile tiene para los docentes múltiples aristas de desarrollo y diversos alcances, ya que se manifiesta tanto como necesidad, así como un problema en la secuencia curricular en el tratamiento de un contenido abiertamente político y la misma relevancia que el marco curricular le entrega.

En este sentido, para los docentes, la Historia Reciente tiene una relevancia absolutamente importante, dada su utilidad desde lo conceptual, procedimental y actitudinal, para la formación de ciudadanos. Sin embargo esta importancia se pierde a la hora de llevar el contenido al aula dado el tiempo estimado por el curriculum para cada unidad y por la propia conflictividad que generan las temáticas de la Historia Reciente en Chile.

Desde esta perspectiva, el tiempo curricular termina siendo tan extenso que cualquier actividad de la institución escolar atenta contra su desarrollo.

Un ejemplo claro de esta situación se observa en una de las afirmaciones del profesor Fernando del grupo de los Expertos que, aparece como una anécdota pero que no deja de tener sentido, al ser demasiado amplio el espacio temporal que ofrece el programa de segundo año medio, esto es desde el poblamiento americano hasta el Chile de la Concertación, existiría una voluntad de contener el conflicto político y social latente en las temáticas de los últimos 40 años, pero también de dar cuenta de ellas de manera acomodada. Esto quiere decir que se incluyen como contenidos tanto en el programa de estudio del nivel, como para el texto escolar; pero pretender abarcar el grueso de la Historia de Chile en un año para todos los profesores consultados, termina siendo una tarea casi imposible de desarrollar. Con todo, suponer que incluir al Chile reciente involucra calmar las aguas políticas que lo solicitan, también es evitarlo comprimiendo 12 mil años de Historia en un solo año escolar.

Desde esta perspectiva es complejo encontrar visiones positivas frente a la propuesta curricular del Tiempo Presente, ya que solo por medio de la selección inconsciente y el sobre abuso de recursos y herramientas para alcanzar a cubrir las necesidades y obligaciones del programa de estudio se cumpliría el objetivo de “pasar toda la materia” del año. Leyla tiene definido su posicionamiento pedagógico y disciplinar lo que posibilita en ella lograr llevar a cabo el programa en su totalidad solo por medio de la astucia y habilidad pedagógica del mismo docente para omitir y seleccionar los contenidos que son importantes y que de alguna manera están relacionados con su propio posicionamiento, lo que involucra que el presente no sea neutral, lo que se contradice con lo planteado por Edgard, ya que si bien el también reconoce que la Historia en ningún caso es neutra, ve con distancia el hacerse cargo del presente chileno, debido a que tiene una visión más tradicional frente a la construcción del relato histórico y la posibilidad de que la contingencia fomente algún grado de confusión en los estudiantes, los que para él, así como para el resto de los Desesperanzados, no tienen las habilidades necesarias para problematizar contenidos y procesos que se puedan generar en el aula. Una firme respuesta a este temor es apreciable al momento de interpelar a estudiantes y evidenciar que si tienen algunas nociones considerables respecto de elementos políticos propios del Pasado Reciente Chileno.

Se aprecia que en los Desesperanzados, al menos en Edgard y Andrés, el presente es un problema notorio a partir de un contexto conflictivo y vulnerable como en el que se desarrolla. Para Catherine es parte de su construcción disciplinaria el hacerse cargo de esta Historia del presente y quizás bajo ese imperativo, para ella es pertinente el desarrollar estas temáticas aunque sea en base a recursos y materiales de apoyo.

Por su parte los Expertos presentan distintas definiciones del Tiempo Reciente, pero ambos relevan la absoluta importancia y necesidad de cubrir los contenidos sobre esta historia. Para Fernando la Historia es una totalidad

vinculada con el presente, por lo que su relevancia es absoluta a la hora de llevar dichos contenidos al aula donde el mismo docente se hace parte con los estudiantes de las temáticas, convirtiéndose así en actores sociales empoderados de la realidad y sus causas y consecuencias en el presente.

Para Ignacio la importancia del Tiempo Presente está señalada por evitar la Historia enciclopédica del héroe y relevar el proceso desde una construcción que apunte a lo social crítico, que dé cuenta de que el progreso por ejemplo no es solo producto de la destreza empresarial de determinados personajes, sino que es parte importante o la más relevante la que cumple el sector popular en la consolidación del Chile actual. Para contextos como el de estos profesores, mirar esa otra Historia para significar el presente es abrir la ventana a un tema que a veces no ingresa a los centros de formación de la elite, pero que es posible de ser abordada a partir del clima político progresista que propician apoderados y estudiantes que componen esta comunidad escolar.

13.3.- Alumnos, Profesores y materiales.

Es necesario hacer una observación general de lo que plantean tanto docentes como alumnos ya que el cruce entre sus visiones es necesario para establecer una mirada acabada frente a los materiales de aprendizaje como guías, uso de fuentes, investigación, etc. Especialmente porque no se puede obviar algunos de los elementos si los dos están involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el grupo de los Expertos, el tipo de recurso utilizado es variado solo desde la realidad de Ignacio, ya que para Fernando la utilización de estos materiales es innecesario porque el propicia el dialogo colectivo basado en reflexiones, debates y conclusiones dentro de sus mismas clases. Para Ignacio los materiales que más destaca son muy apegados a la disciplina ya que cuenta con la posibilidad de poder invitar a historiadores de renombre en la escena

chilena, como también Fernando ha logrado la participación de actores políticos relevantes también del contexto chileno.

Un ejemplo claro de esta situación se expresa en que los estudiantes prefieren y valoran el posicionamiento de estos docentes y lo que ello les entrega, incluso por sobre el uso del texto escolar o algún otro recurso, esta valoración del docente se hace clara cuando apreciamos que Ignacio recurre a la música popular que el mismo interpreta para generar la motivación en sus estudiantes los que, señala, ingresan de una manera distinta a los contenidos.

Esto indica que para el Experto, la motivación de sus estudiantes a partir de sus propias habilidades docentes es el material en sí mismo. Por eso el Experto observa permanentemente y evalúa su contexto, ya que lo conoce, evalúa y toma decisiones pedagógicas pensando siempre en el estudiante como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. El protagonismo necesario para el desarrollo de una clase que apunte a transformar esta dado por la relación provechosa que se instala tanto en profesores como en estudiantes, cada uno valora y considera al otro y ambos se sienten actores mutuos del desarrollo y la construcción del conocimiento.

Para el grupo de los Desesperanzados los materiales son esenciales para trabajar en el aula, el uso de estos es el centro de sus clases e incluso son una herramienta de control más que de aprendizaje. Este control se transforma en un arma de doble filo para el docente. Si bien tiene una utilidad concreta para transmitir contenidos e interrelacionar elementos, también apoya el uso del tiempo que propone el programa de estudios, especialmente frente a una secuencia curricular extremadamente larga y compleja. Sin embargo, la otra faz de éstos materiales se encuentra contenida en la posibilidad de mantener a sus respectivos cursos bajo control, ocupados en algo procedimental, que impida que puedan generar desorden e indisciplina dentro del aula. Esto hace que los materiales pierdan su esencia como un dispositivo didáctico dentro del aula, lo

que produce, por consecuencia, que los estudiantes generen cierta distancia con éstos materiales. Andrés acusa al contexto escolar como lo que le obliga a tomar éstas decisiones pedagógicas, ya que sus estudiantes no tienen un nivel adecuado para optar a una enseñanza que involucre mayor problematización. Por su parte, Edgard considera que los materiales son referidos al acopio de información, a su síntesis; pero que también proyecta una finalidad de control en ellos.

Sin embargo ambos utilizan herramientas más próximas al contexto escolar, para generar terrenos que signifiquen los contenidos del aula con el espacio más cercano y propio de las subjetividades de sus estudiantes. Catherine, por otro lado, sostiene que los materiales son los que optimizan el tiempo y hacen que la enseñanza expositiva tradicional se adecue al bagaje contemporáneo en tecnologías de sus estudiantes. Si bien no utiliza Internet en sus clases, porque no dispone del recurso en su escuela, considera que es parte de acercarse a un grupo de estudiantes que ha crecido en una sociedad informática y que desenvuelve de mejor manera en estos espacios.

El problema de estos elementos es que el estudiante queda fuera de él, especialmente desde sus opiniones frente a lo que les gustaría aprender.

El uso documental y la imagen abre la posibilidad cierta de abordar temáticas con perspectivas distintas especialmente al considerar que el programa de estudio es el reflejo de las contradicciones entre dos bandos políticos, cosa que la profesora destaca permanentemente, principalmente porque para ella es esa la traba que impide generar materiales más innovadores en el aula.

A pesar de que las estrategias diseñadas por estos docentes no están pensadas según las necesidades de los alumnos, estos valoran los materiales que se les entregan ya que así se hace menos tediosa la clase, además

destacan el aporte conceptual e innovador del texto para el estudiante y además de los materiales visuales y audiovisuales.

Leyla de los Esperanzados, reconoce el aporte tecnológico para desarrollar materiales de aprendizaje para contextualizar los contenidos sobre Historia. Aprovecha los conocimientos y habilidades tecnológicas y virtuales que poseen los estudiantes dado que por su manejo se les facilita enormemente el desarrollo de las actividades propuestas por la docente. De esta manera ella diagnostica el contexto de los estudiantes para generar los diversos materiales, atendiendo a las habilidades que tienen frente a estos medios. Cabe destacar que la docente tiene esa energía innovadora, esas ganas de establecer algo nuevo que es apreciable en la orientación que tienen sus materiales.

Respecto a los estudiantes y su visión acerca de los materiales es necesario dar cuenta de la similitud que existe entre los colegios A y B frente al uso del texto escolar. Ambos destacan las potencialidades y utilidad que tiene este material como fuente de información dentro del aula. Consideran que su tratamiento frente a lo que ellos necesitan aprender es adecuado, preciso y concreto. No hay una visión crítica acerca del texto como un discurso ideológico o disciplinario sino más bien, como un compendio útil y práctico que les permite encuadrar los aprendizajes obtenidos en el aula.

En cuanto a los recursos experienciales, como terrenos o audiovisuales, la opinión es disímil, ya que ambos elementos son aprovechados de manera distinta tanto en el colegio A como en el B. Esto no quiere decir ambos establecimientos carezcan de los materiales y herramientas apropiadas, porque si los tienen, la diferencia está en como son aprovechados por los estudiantes y sus profesores.

Los estudiantes del Colegio C no consideran que el material sea relevante a la hora del aprendizaje, incluso reconocen un desprendimiento total del contexto escolar, la importancia de la estrategia para trabajar el contenido es

capital para desarrollar aquellos elementos que le son mas pertinentes y motivantes, que las construcciones del discurso oficial. Esto debe considerarse como clave a la hora de representar al Colegio C, ya que, si de recursos y materiales se trata, ellos tienen la ventaja objetiva por sobre los otros establecimientos

13.4- Los Discursos Docentes sobre la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile en tres contextos escolares distintos.

A lo largo de la investigación se dio cuenta de distintas realidades a la hora de enseñar la Historia Reciente de Chile, las prácticas docentes son diversas según cada establecimiento y cada docente pero existen puntos de encuentro entre ellos, similitudes que se generan aunque su posicionamiento docente y disciplinar sea de lo más variado y diverso. Por ello es que se han categorizado en los tres grupos que hemos descrito.

Las similitudes más relevantes son las que apuntan al uso y práctica de una Historia de perfil crítico que permite ver el presente desde un lugar motivante para los estudiantes. Este perfil de docente crítico se vierte desde el mismo desarrollo profesional, ya que todo se evidencia el haber conocido durante el desarrollo de sus carreras posturas que enarbolan una propuesta problemática, por sobre el tradicional positivismo factual. Ignacio y Fernando por ejemplo tiene un encuentro con Leyla, Catherine y Andrés, a pesar que los 5 provienen de instituciones escolares diversas comparten el mismo enfoque historiográfico. Incluso frente al mismo presente proponen ideas similares, ya que la idea de que la Historia sea la única propietaria de la construcción del conocimiento frente al presente está agotada y debe ser abordada desde otras disciplinas que le son tributarias pero que no le superan. Edgard coincide con estas afirmaciones y es tajante al relevar a otras disciplinas de las Ciencias Sociales como articuladores del abordaje conceptual de los procesos históricos del presente chileno. Esto puede ser entendido porque Edgard propone una visión muy objetiva de la

Historia en la que estas otras disciplinas sustentan de mejor manera su perspectiva y posicionamiento.

Para el grupo de los Esperanzados se aprecia una visión de la enseñanza de la Historia Reciente de Chile que apunta a transformar y a crear conciencia en sus estudiantes. Mostrar un devenir distinto al que han apuntado los desarrollos tradicionales del pasado reciente. Sucede que en muchas ocasiones nos encontramos con una visión contraria al tradicional compendio de efemérides y eventos que no muestran una construcción social del proceso histórico. Leyla sustenta esta idea al ser innovadora y al proponer un abordaje distinto al contenido que otorgue una perspectiva popular y comprometida, que no sea solo un discurso disciplinario sino que sea capaz de ser involucrado como un contenido de aula posible de ser significado por sus estudiantes.

Por su parte Catherine que comparte el mismo espacio escolar que Leyla pero que pertenece al grupo de los Desesperanzados, plantea que la enseñanza Reciente está trabada en el aula desde distintos aspectos. Primero desde el programa de estudio y el Marco Curricular los que impiden el desarrollo problemático y crítico de los elementos de la Historia Reciente de Chile al no hacerse cargo del contexto real en el que se desenvuelven sus estudiantes. Esto es curioso ya que no es un docente novato ni mucho menos poco especializado, aunque esto último no evidencia una pedagogía mas comprometida.

Y segundo el bajo nivel de los estudiantes involucra que los contenidos no pueden ser tratados con el rigor científico que requieren en determinadas ocasiones. Echo curioso es que Catherine permanentemente menciona que existen “cursos y cursos” de las cuales, siempre hay buenos estudiantes, que son participativos, que reflexionan y dinamizan las clases; y también hay estudiantes que no están a la par de lo que el docente puede tener como expectativa, frente a un contenido y temática, como es la Historia Reciente de Chile, que es inmensamente significativa y relevante para la profesora. Aquí

existe una contradicción notoria entre el contexto escolar de los estudiantes y el discurso de la profesora; solo un ejemplo, ella destaca que no tienen visión frente al presente y su causalidad, sin embargo esta investigación pudo escuchar de los mismos estudiantes, no solo su visión frente al presente, sino que también una postura política muy crítica frente a las proyecciones del nuevo gobierno. Entonces, este nudo en el aula podría ser producto de una renuncia por parte de la docente a escuchar y atender las inquietudes de sus estudiantes. Sin ánimo de tomar partido, podemos señalar que sería el camino normal que toma una persona que decide especializarse en determinada materia de una determinada área de las Ciencias Sociales.

Finalmente el grupo de los Expertos evidencian un patrón similar entre ellos, que incluso los cruza con algunos elementos de los Esperanzados. Cabe destacar que ambos tienen altas expectativas frente a sus estudiantes, y no es para menos, si consideramos un contexto con un alto capital cultural. Sin embargo ambos tienen objetivos muy claros frente a la enseñanza del presente, y en suma en cuanto a la Historia, ya que para ambos la disciplina no es neutral y debe tener por sí sola una aspiración humanizadora y de compromiso social. Quizás una de las diferencias que se pueden evidenciar en ambos frente a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile está radicada en el uso y aplicación de materiales y herramientas de aprendizaje dentro del aula, destacando a Fernando quien no las considera, privilegiando el debate colectivo, la reflexión y el permanente cuestionamiento de los contenidos. Ignacio tiene un poco más de proximidad con el uso de los materiales, pero él es en sí mismo un material.

**CONCLUSIONES
FRENTE AL
MARCO TEÓRICO**

XIV. CONCLUSIONES FRENTE AL MARCO TEÓRICO.

Nota Introductoria

Es necesario, para los propósitos de esta investigación, el proponer una integración reflexiva de los elementos seleccionados en el Marco Teórico frente a la información recuperada en el campo y sus respectivos análisis, ya que solo así es posible dar cuenta de la visualización de lo estrictamente teórico - disciplinario en el espacio mismo de la experiencia práctica. Las perspectivas teóricas que se ofrecen desde el Eje Pedagógico, desarrollado en el Marco Teórico de esta investigación, apuntan a una concepción de la enseñanza de la Historia y su didáctica como una posibilidad de significar el pasado desde el presente y así construir un sentido a lo que se ha entendido como Historia Reciente de Chile. Así mismo, la importancia del Eje Historiográfico en cuanto al Tiempo Presente y las duraciones del Tiempo Histórico buscan relacionarse íntegramente con lo pedagógico, en el entendido que el ejercicio de construcción de discursos es posible y real a la hora de ser abordado como un contenido dentro del aula.

14.1.- El Eje Pedagógico y las respuestas frente a la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

Este punto de análisis es el que articula el desarrollo de una perspectiva más bien compleja frente al tema de la didáctica en sí mismo, ya que es necesario ver una mirada integrada a las distintas aristas que tiene la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales frente al Tiempo Histórico y cómo ésta se desarrolla en el aula y los significados que sostienen para los estudiantes.

En la categoría de los Desesperanzados, los 3 docentes consultados responden a una lógica de corte academicista respecto del Tiempo Histórico, que devela una apropiación negativa del concepto mismo, que sólo tendría

movilidad en tanto a ser específico de un campo disciplinario, ya que se le resta protagonismo e importancia a los estudiantes frente a la posibilidad de abordar los procesos históricos con una perspectiva distinta a la cronología tradicional, amparándose en que no lo comprenden o que simplemente no logran proyectarlo de una manera más reflexiva. Tal como se ha mencionado en el Marco Teórico, la ruptura con lo cronológico - positivista es lo que supone el quiebre que destaca Trepas como necesario para resignificar y motivar desde una temporalidad que no sea propia de lo lineal. Esto es propio de la renuncia que se visualiza en los Desesperanzados, ya que aquellas son impracticables en contextos como el de el Colegio A. Andrés es un claro defensor de aquella imposibilidad

Aquí hay un divorcio notorio entre lo planteado por el grupo de los Desesperanzados y lo que propone Joan Pagès respecto que es una temporalidad de procesos sociales y no una estrictamente concreta ni basada en una mecánica de términos e inicios⁸⁶.

Lo curioso de este análisis es que si bien los docentes mencionan la importancia de la temporalidad histórica y algunos se declaran sus defensores, terminan sosteniendo siempre que la herramienta más importante para trabajar los tiempos en la Historia es la línea de tiempo cronológica e ilustrativa, que desarrolla una contextualización temporal y factual que termina siendo un calendario horizontal, que se proyecta a través de la Historia.

¿Es importante la temporalidad histórica para estos docentes a la hora de pensar en su construcción didáctica? Ellos proponen que si, incluso Edgard reconoce proyecciones de continuidad coyuntural (mediana duración) en la Historia; así mismo Catherine también lo sostiene, pero sus estudiantes acusan que no reconocen estas porque ellos no las logran ver plasmadas en las clases.

⁸⁶ *Cfr.* Ver nota 57.

Desde lo anterior se encuentra una coincidencia vinculante a una supuesta temporalidad implícita que se desarrollaría en los docentes por el solo ministerio de saberlo, pero que no les garantiza que los estudiantes así sean capaces de abstraerlo e interrelacionarlo. Como lo propone, en otro punto, Pagès no es una habilidad que le vaya por sí sola al discurso Histórico⁸⁷.

Leyla, como única exponente de la categoría de los Esperanzados, sostiene permanentemente que la temporalidad histórica y su implementación didáctica potencia la perspectiva crítica capaz de identificar los distintos procesos sociales, específicamente aquellos de larga duración, sin embargo tampoco fue posible verificar esta situación en sus estudiantes, ya que no evidenciaron una elaboración conceptual superior a la del tiempo cronológico. De todas maneras cabe destacar que Leyla comparte el mismo espacio formal que Catherine, lo que hace aun más considerable esta distancia entre ambas frente a la misma temática. Cabe destacar que Leyla nunca menciona alguna corriente o autor que sea en específico una referencia a la temporalidad histórica, como Braudel; ni tampoco hace mención a algún posicionamiento didáctico claro respecto de la apropiación de los docentes en estas materias. Es posible, por tanto, inferir que, a pesar de su visión de transformación, no tiene un correlato a su formación disciplinar y pedagógica.

Por su parte, para los Expertos, el juego de la temporalidad histórica es mucho más que referirse sólo a las duraciones y dimensiones didácticas que propone Trepát, ya que la permanente articulación del acontecer inmediato o reciente con aquellos procesos de transformación del pasado, involucra un desarrollo complejo e interrelacionado de las duraciones temporales seleccionadas para esta investigación⁸⁸. De todas maneras cabe señalar que el grado de información que manejan los estudiantes de Fernando e Ignacio es altísimo y por ello es que aprovechan la reconstrucción permanente del pasado

⁸⁷ Cfr. Ver nota 60.

⁸⁸ Cfr. Ver notas 56 y 58.

con los ojos del presente⁸⁹. Tampoco se hacen cargo, salvo Fernando quien critica a Braudel por las estructuras temporales y resalta la figura de Hobsbawm en cuanto a los significados que se le puede dar a la Historia desde el presente, de un desarrollo disciplinario y pedagógico respecto de la temporalidad histórica, porque lo tienen superado o lo han solucionado a través de su desarrollo profesional y una actitud constructiva frente al aula escolar. Sin embargo, no podemos dejar de hacernos cargo de la lectura de un contexto que le favorece al desenvolvimiento docente, aunque es posible que el Experto lo sea siempre independiente del contexto.

14.2.- El Eje Historiográfico, los Profesores y el Programa de Estudio

El primer desafío que se encuentra, en la relación de los docentes con una identificación clara del sentido historiográfico – disciplinar, es lo que involucra a lo Reciente. Incluso fue posible identificar alusiones a lo que se conoció como Época Contemporánea, la que se ha manifestado de manera confusa dentro de la literatura disciplinar. Más allá de la propuesta de Aróstegui⁹⁰ y otros, que intentan dar una respuesta actual y contingente frente a las necesidades de la construcción de la Historia del Presente, no fue posible advertir o visibilizar en los docentes consultados para esta investigación, elementos que fuesen concluyentes frente a un posicionamiento disciplinario claro que pudiese ser reflejado en la apropiación curricular de cada uno de ellos.

Sin embargo, fue posible avizorar y proyectar en las palabras de los docentes un claro interés por hacerse de estos temas, por aprehenderlos para sí y para los estudiantes, ya que ninguno de ellos se atreve a restarle importancia al presente como campo de estudio y como campo de análisis de estas temáticas en la escuela. Pero ellos describen una problemática general para

⁸⁹ Cfr. Ver nota 59.

⁹⁰ Aquí cabe destacar la confrontación de las propuestas seleccionadas de Aróstegui y Bedárida, especialmente a lo que se refieren como una aproximación teórica a una definición de lo que podría ser considerado como Historia del Tiempo Presente. Cfr., notas 20 y 31, respectivamente.

hacerse cargo de las implicancias de la Historia del Tiempo Presente, especialmente al momento de verter este enfoque en el desarrollo de sus clases; y todos están de acuerdo que el obstáculo es el programa de estudio. No se le atribuye a este instrumento oficial una intencionalidad negativa expresa, lo que sería cercano a una idea de conspiración, pero si consideran estos docentes que el programa actual no les es funcional al análisis y comprensión del pasado vivido y presente.

Cabe señalar, de manera general, que ninguno de estos docentes, excluyendo a Catherine, quien tiene estudios de posgrado en la disciplina, dan cuenta de una falta de inclusión disciplinar del Tiempo Presente en el programa de estudios, ya que el mismo no se hace cargo de lo que los docentes podrían llegar a entender como Tiempo Presente. El programa no es claro ni intenta serlo, según la opinión de los docentes consultados. Este desconocimiento mutuo por parte de ambos actores educativos termina por restarle importancia y posibilidad de abordaje innovador a lo que es en sí mismo el Tiempo Presente en el curriculum.

Esta opinión es algo transversal a las categorías que se han propuesto para agrupar a los profesores que participaron de esta investigación, ya que ninguno de ellos en particular, se refiere a un posicionamiento histórico - disciplinar claro y acabado frente a lo que se ha entendido como Tiempo Presente en el desarrollo de la investigación. Sin embargo, es posible encontrar algunas luces del tema, especialmente cuando se les pregunta por el debate que yace a la Historia del Tiempo Presente en las esferas intelectuales de Chile, ya que reconocen un aporte claro por parte de Gabriel Salazar especialmente, pero sin desarrollar de manera más exhaustiva su planteamiento o el de otros historiadores chilenos. Catherine se atreve a ahondar más en el análisis pero tampoco entrega conclusiones muy acabadas frente al problema planteado, el que ve como superado; Edgard reconoce que el Tiempo Presente se aleja un

poco de lo que es la disciplina histórica como tal, acercándose al ámbito más específico de las Ciencias Sociales.

Por otro lado Ignacio también observa una pertinencia en los discursos frente al presente que no son propios de la Historia, lo que lo termina aproximando a una especie de punto de encuentro entre Desesperanzados y Expertos. Fernando, como ya se ha dicho, resalta la figura y propuesta de Hobsbawm en éstas temáticas, las que tienen una clara vinculación con lo que hemos propuesto en el Marco Teórico⁹¹.

Lo que queda claro, para las y los docentes que han participado de ésta investigación, es que el Programa de Estudios está completamente divorciado de las necesidades reales en la construcción de una Historia que se haga cargo del presente, ya sea desde la misma teoría y literatura disciplinar o desde un enfoque pedagógico que lo persiga de manera concreta. Pero, asimismo, no queda claro el manejo disciplinario de éstos profesores y profesoras, especialmente respecto de una visión definida acerca de los que es la Historia del Tiempo Presente.

Respecto de las duraciones de la temporalidad histórica, especialmente de la propuesta de Fernand Braudel, debemos reconocer que el desarrollo de los docentes en ésta materia fue ligero y, a veces, sin respuesta. Pero sí hay un reconocimiento de la temporalidad de mediana duración al menos en Catherine y Edgard. Ignacio también se hace cargo de los procesos y rechaza la corta duración, por su posibilidad de transformarse en factual.

⁹¹ Véase cita 34.

14.3.- El Contexto de los Estudiantes de Segundo año Medio.

Los contextos de los estudiantes que han sido parte de esta investigación son muy diversos, empezando por la comparación objetiva de la diferencia socio-económica que existe entre las tres escuelas, e acceso a recursos para la enseñanza, el capital cultural que proviene del entorno más próximo a ellos y el nivel de especialización de los profesores. Este último indicador no es del todo condicionante, ya que no siempre un docente altamente calificado académicamente eso podría llegar a ser un docente Experto.

Pero, sin embargo, existen notorios puntos de encuentro, especialmente desde sus expectativas frente a lo que esperan aprender y cómo les gustaría aprender y compartir en el aula, ya sea entre sus compañeros o con sus profesores. Este cruce que encadena algunos elementos que son visibles e identificables en los estudiantes, es parte de la articulación de un anhelo y motivación por parte de ellos hacia el aprendizaje mismo. Insistiendo en las diferencias objetivas, no se registraron opiniones o visiones negativas frente al aprendizaje y la posibilidad de aprovechar no solo los materiales y recursos para la enseñanza, sino que también la misma autoridad disciplinario-pedagógica de cada uno de los docentes participantes.

El acuerdo que existe entre los estudiantes refleja un punto de enlace frente a una enseñanza que sea contingente y problemática, que de cuenta de las propias contradicciones de una sociedad en permanente transformación, que reconozca los saberes que ya tienen, que le conceda un rol importante a la orientación de las discusiones por parte del docente, siendo elementos de articulación, que aparecen como expectativa frente a éste nivel y también frente a los demás. Cabe destacar que en los tres establecimientos que se han investigado durante este trabajo, encontramos a jóvenes que tienen una visión clara de la contingencia nacional, especialmente desde la política, incluso fue posible observar cierto abanderamiento por determinadas tendencias.

Reconocen, respecto a lo anterior, un interés altísimo por saber de acontecimientos del pasado reciente que aún tienen efectos, específicamente del último Golpe de Estado en el Chile del siglo XX, los que, de alguna manera, les afectan a ellos y a su entorno más cercano.

Las y los estudiantes que participaron en los focus group tienen una opinión muy positiva de sus docentes. Se aprecia una confianza real de ellos y ellas como estudiantes y el docente como conductor de las relaciones dentro del aula. Hay un aprecio por lo que hacen y cómo lo hacen, aunque algunos participantes del grupo del colegio B destacaron que la clase de Historia era una oportunidad para dormir, no fue ésta una tendencia generalizada a la hora de considerar el análisis de estos. Los y las participantes de los colegios A y C muestran un notorio acuerdo a la hora de valorar las clases de Historia como una oportunidad para discutir temas, para opinar y reflexionar frente a la relación de la Historia Reciente de Chile y cómo ésta se refleja en sus propias vidas.

El tema más complejo fue, para ellos, el abordaje de aquellas preguntas que apuntan a la temporalidad histórica. Para muchos de ellos sólo se refiere al proceso fáctico de fechar y relevar determinados acontecimientos en una línea de tiempo; sin embargo, para otros, existe un tiempo que es distinto al métrico, que guarda una estrecha relación con el tiempo social, del proceso mismo. También reconocen continuidades y proyecciones de mediana duración, especialmente, cabe destacar que los elementos que aquí se mencionan fueron verificados sólo en los colegios A y C que, además, son los más alejados en cuanto a recursos económicos.

Donde si hay un desencuentro es en la apreciación que tienen para con otros espacios educativos y sociales, especialmente entre ellos mismos. Los invitamos a proyectar su visión frente a otros contextos socioeconómicos en función de los temas que nosotros les propusimos, y las respuestas fueron de las más diversas

Mientras el colegio B tiene una apreciación muy idealizada de los estratos socioeconómicos altos y la educación escolar privada, el colegio C sostiene una mirada crítica y, a veces, despectiva frente a los profesores que enseñan en los colegios más populares o de los sectores medios. Destacan que el marco de una sociedad exhibicionista impide que se establezcan lazos reales con una enseñanza que apunte a transformar la sociedad. Por otra parte, el colegio A y sus estudiantes, valoran la comunidad escolar, el trato horizontal con los docentes y directivos y los valores que ellos les pueden entregar, cumple plenamente con sus expectativas. Cabe destacar que muchos de ellos ya han vivido experiencias propias de la educación privada, de la que fueron desechados, y tienen una visión muy negativa frente a ella, ya que consideran que es una “educación burbuja - mecanizada”, que está muy por fuera de la realidad.

Para todas y todos es muy importante que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde una perspectiva del presente sea parte de asumirse dentro de ella como sujetos activos de cambio, es parte de generar capital cultural y ser parte de una sociedad compleja. Reconocen que la Historia es parte de su construcción como personas y ciudadanos y que les seguirá por toda la vida.

Frente a los elementos destacados es necesario hacer una revisión mas precisa que apunte a la visión que poseen los estudiantes de cada uno de los establecimientos frente al desenvolvimiento de las y los docentes en el desarrollo de los contenidos y en su posición respecto a la enseñanza Reciente de Chile.

En primer lugar los estudiantes del Colegio A destacan y valoran la forma en que los profesores tratan los contenidos y como es el trato dentro del aula respecto de las relaciones interpersonales, los parámetros para definir a un buen profesor según estos alumnos pasa por la cercanía entre el docente y ellos, el

desarrollo actitudinal es una de las cosas que ellos mas valoran, además de la entrega de contenido. Si bien es cierto que la cobertura curricular y la nivelación conceptual por parte del docente aparece como clave para los estudiantes, también es cierto que el trabajo personal que se incentiva a partir de los materiales es adecuada para la apreciación que ellos tienen de sus profesores. Es importante considerar que el contexto del Colegio A esta sustentado sobre la base de una comunidad escolar que no pretende ser funcional sino que busca desarrollar habilidades sociales y de integración, por sobre incluso que el generar únicamente una especie de estudiante critico y reflexivo, sino mas bien un sujeto que se integre a lo social.

Esta perspectiva de los estudiantes frente a sus docentes involucra el posicionamiento de un docente que se adapta a las necesidades del contexto de los estudiantes centrada en ellos como personas, antes que como sujetos de aprendizaje. Por ellos es que lo procedimental tiene una relevancia frente a lo que ellos puedan desarrollar de manera personal, elemento que ellos destacan permanentemente.

Dentro de las categorías que hemos desarrollado, cabe destacar que los estudiantes no ven a sus profesores, en el Colegio A, como desesperanzados, ya que un vinculo personal y centrado en lo actitudinal, es para ellos el adecuado a la hora de enfrentar la formación escolar. Es muy importante, a la hora de analizar a los estudiantes frente a la Historia Reciente de Chile, el que ellos presenten sus expectativas frente al desarrollo mismo de estos contenidos ya que no solo son importantes por ser parte de la trama curricular, sino porque son un elemento constitutivo en su opinión y visión frente a la realidad. No se sienten fuera de la Historia, aunque, por lo procedimental del enfoque docente, se les puede restar protagonismo a sus propias visiones.

Sin embargo, existe un problema de fondo en esta relación, ya que el docente es un poder en si mismo a la hora de la toma de decisiones dentro del

aula y frente a los contenidos, no por ser cercano deja de ser arbitrario al momento de las decisiones pedagógicas, ya que la responsabilidad y articulación de los contenidos sigue pasando solo por sus apreciaciones respecto del contexto escolar. Esto supone un dialogo inexistente, a pesar de que los estudiantes creen que si existe.

En el caso de los estudiantes del Colegio B, existen algunas similitudes con el colegio anterior, pero no concurren los mismos elementos. En este caso los estudiantes reconocen las fortalezas de los docentes y la preparación que ellos tienen, y no se hace distinción entre Desesperanzados y Esperanzados, considerando que en el Colegio B se encuentran ambas categorías. Esto es contradictorio porque los estudiantes reconocen el dominio conceptual y procedimental de ambas docentes – Catherine y Leyla – pero en caso alguno relevan las habilidades que deberían desarrollar ellos en el aula, menos en la formación valórica. Aquí no existe una relación de cercanía con las docentes, no hay dialogo cercano, ni tampoco un interés por el desarrollo personal de las y los estudiantes. Solo hay una perspectiva utilitaria de lo que el profesor puede llegar a entregar, que es principalmente el contenido.

En esta situación se espera, incluso, un abordaje tradicional desde el tratamiento de actividades y materiales audiovisuales principalmente. Con todo, esto no quita el posicionamiento que los estudiantes tienen frente a la Historia Reciente de Chile, ya que especialmente desde la perspectiva política, son muy explícitos a la hora de mencionar sus propias perspectivas y opiniones. Sin embargo, la gran diferencia que existe entre Catherine y Leyla es posible de ser contrastada frente a las valoraciones de los estudiantes. En este sentido hay inexistencia de dialogo, tanto a nivel personal como del proceso de enseñanza – aprendizaje, y esa distancia está se evidencia tanto por las docentes como por los estudiantes, por lo que se desprende la nula intención de abrir los canales de comunicación, la relación queda reducida a entrega de contenidos y recepción

de éste. Podría decirse incluso que es una relación clientelista entre profesor y alumno.

Finalmente, los estudiantes del Colegio C demuestran una clara conexión con el discurso de los docentes, en cuanto a la categoría de Expertos. Ellos valoran y persiguen que el docente trabaje los contenidos a partir de discusiones problemáticas y contextualizadas en el presente que le son propias a sus apreciaciones frente a la historia, no solo como una trama de contenidos, sino que con la posibilidad de avizorarlas y practicarlas en su formación como personas. Aquí el contenido que valoran los estudiantes no está en la abstracción del discurso, también radica en su potencialidad como aprendizaje para la vida.

La imagen de un docente conectado con la realidad y la contingencia aparecen como una necesidad reciproca, ya que se entiende a la historia como articuladora de una formación integral que no solo queda referida a lo procedimental y conceptual, sino que también tiene una clara importancia hacia lo actitudinal. Para estos estudiantes el contenido en si mismo es el que entrega el docente, por ello es que la posibilidad de contrastarlo y discutirlo desde la vivencia y contexto personal es aun mas importante que el solo hecho de trabajar con fuentes escritas o recursos varios dentro del aula. Someter lo conceptual a una problematización permanente, desarrolla la generación de opiniones personales y habilidades propias en la estructuración de discursos propios por parte de los estudiantes.

Es necesario recalcar que si bien el contexto cultural de estos estudiantes está por sobre el de la realidad nacional, hay que reconocer el hecho que cuenten con docentes Expertos, según las categorías de esta investigación, facilita aun mas la construcción de estos aprendizajes y existencia de motivación permanente por parte de los estudiantes. No cabe duda que el desarrollo de un docente Experto se ve potenciado frente a estudiantes con estas capacidades y

sería ilógico con considerar estos elementos a la hora de realizar un análisis certero; especialmente porque la principal motivación hacia el aprendizaje proviene del estudiante.

**IDEAS FINALES,
PROYECCIONES
Y CONCLUSIONES**

XV. IDEAS FINALES, PROYECCIONES Y CONCLUSIONES

¿Sería un acto perverso de nuestra parte el pensar que el Programa de Estudio de segundo año medio está intencionalmente dirigido para no abordar la Historia de los últimos 40 años de Chile? Este grupo de docentes, compuesto por 6 participantes ha dado cuenta que esta pregunta no está tan lejana de la realidad, ya que salvo Catherine, no les es posible abarcar en su totalidad dicho programa y sus contenidos. Especialmente, si lo que tiene que ver con Pasado Reciente está condensado en una sola unidad, la que llega a ser utópica en cuanto a su realización a raíz de que todos los calendarios académicos de los colegios están afectados a modificaciones, ya sean voluntarias o involuntarias. Es clave indicar que nuestros docentes consultados, como Fernando e Ignacio también comparten nuestra “visión conspirativa” frente al abordaje de la secuencia curricular, desde luego que tienen acogida sus apreciaciones, especialmente si consideramos que aun existen deudas pendientes entre las facciones de la sociedad política que se depositan en el espíritu y contenidos del Marco Curricular. Y no es para menos, si consideramos el tremendo problema que sería una pregunta de selección múltiple durante el desarrollo de la PSU respecto de las causas del Golpe de Estado de 1973, la sola idea de ponerse en el lugar de un joven estudiante, que debe tomar una decisión rápida, desprendiéndose de sus creencias e identidad para responder una pregunta que hasta el día de hoy no tiene solución. Como la mayoría de los docentes no alcanza a tocar estos temas, aun no es problema para quienes desarrollan dicho examen.

Sin embargo este panorama no aparece tan nublado en el futuro. Como dice Edgard el nuevo Ajuste Curricular se hace cargo de la necesidad de desarrollar de manera concreta la Historia Reciente de Chile en el aula. Pero eso aun no lo sabemos, ni siquiera tenemos la certeza de proyectar un inicio real de estas nuevas disposiciones. Un inesperado cambio de gobierno puede ser

clave en el cómo se reconstruirá el Pasado Reciente en el aula escolar. Pero ¿será tan distinto al que conocemos hoy?

El conflicto ideológico que supone enseñar la Historia Reciente de Chile es también parte de lo que pueden llegar a decir los estudiantes, específicamente porque en una sociedad llena de información, que algunas veces no tienen un claro filtro respecto de ella, también forma parte de una cultura escolar que, sin temor al ridículo, omite 17 años de Historia para resaltar solo el milagro económico chileno. Los estudiantes también lo reconocen así, sintiéndose integrados a una sociedad globalizada en la que pertenecer y generar identidad es mucho más sencillo y económico. Son estudiantes que están empoderados desde una opinión amplia y desarrollada, la que puede ser de izquierdas o derechas o de ninguna de ellas pero que existe y que a veces busca abrirse paso en el aula, no siendo siempre reconocido por parte del docente.

En las palabras de los estudiantes se pueden identificar, en el caso de algunos docentes un claro distanciamiento por parte de esos últimos, ya que es común encontrar que los docentes no escuchan las expectativas e intereses de sus grupos escolares, ya sea porque creen que no tienen las capacidades necesarias para entablar una discusión relevante y significativa o porque simplemente dejaron de creer en ellos, en sus aspiraciones y en su capacidad de comprender y reflexionar. Gran parte de los elementos que se pensaron para crear la categoría de Desesperanzados se pensó desde el divorcio entre el docente que escucha y que persigue democratizar, de alguna manera, los aprendizajes y el que está como un *metadocente* el que por sí mismo se encuentra por sobre sus estudiantes y muy por sobre sus opiniones. Pareciera ser que la escasa o nula lectura del contexto por parte de los docentes Desesperanzados es la que ataca frontalmente la no generación de instancias más participativas y significativas respecto de la enseñanza del presente. Si han negado al estudiante es muy poco lo que pueden llegar a hacer. Aquí se rompe el diálogo y la comunicación entre el estudiante y el docente, dejando de ser un

aula en comunidad. Por cierto que esta relación quebrada atenta contra la construcción de aprendizajes significativos y de enseñanzas que sean reales en el tiempo, además de ser una proyección de la participación de los estudiantes frente al presente el que no se les aparece como indiferente, ya que reconoce todos o muchos de esos elementos.

La ausencia de una lectura del contexto en el aula queda demostrada en la preparación de los materiales que los docentes realizan, ya que dentro de los Desesperanzados es esencial la aplicación de herramientas didácticas para tratar los contenidos presentados en el programa. Un ejemplo de esta descontextualización del espacio de aprendizaje esta plasmado en Andrés y Edgard, ya que por un lado, el primero nos habla de la importancia de la selección de contenidos según sus interés y el de sus estudiantes, pero estos últimos en ningún caso están presentes a la hora de esa selección, Andrés selecciona según lo que el cree que es lo que deben aprender o les debiera interesar. Por su parte para Edgard, sus clases las construye en base a guías y éstas actúan mas como control de disciplina que como una herramienta efectiva para el aprendizaje y que imponga normas en el desarrollo de las clases. En ningún caso se hace alusión a que estos métodos no sean medianamente efectivos, pero su primera funcionalidad no está enfocada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien en el control.

Esto produce una ruptura en los canales de comunicación, ya que el docente quizás sin querer invisibiliza al estudiante y no lo hace parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que todos los materiales didácticos pensados para éste, no están enfocados en el aprendizaje, sino más bien en la enseñanza, es funcional al profesor y al contenido. Los Expertos en cambio, constantemente realizan una lectura del contexto escolar, poseen canales abiertos y directos de comunicación, lo que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje; los estudiantes son actores sociales, se asumen como tales y eso facilita este proceso. Pero no debemos olvidar que el capital cultural que estos alumnos

poseen enriquece aun más y dinamiza el desarrollo de las clases y los docentes rescatan y utilizan esta herramienta para producir aprendizajes significativos.

En este sentido, el programa de estudio limita el accionar de los docentes al ser un instrumento de amplísima extensión, lo que ocasiona la casi nula cobertura de los contenidos sobre la Historia Reciente de Chile, dándole importancia a temáticas que no propician mayor aprendizaje en los estudiantes fuera de ser hitos simbólicos enmarcados y conmemorados en una fecha específica. Desde esta perspectiva, el presente, históricamente, pierde su sentido en el aula, ya que se concentra en un muy corto periodo de tiempo en el desarrollo de las clases de los docentes.

Algunos de éstos reconocen que dichos contenidos son vistos en solo una clase, que corresponde a la clase final del año, lo que no permite reconocer aspectos didácticos o disciplinares en el aula, ya que se hace una condensación de datos cronológicos que explican las características del tiempo reciente en Chile en una limitada exposición. Un claro ejemplo de esto es la permanente relevancia que se le quiere entregar a los aspectos económicos, supuestamente exitosos, que se generan durante la dictadura militar y que parecieran ser un “blanqueador” de una obra política y social que no deja de ser siniestra en cuanto a sus alcances, identificables hasta nuestros días. Esta historia del presente chileno es la que no interesa enseñar, dado lo conflictivo que puede llegar a ser tocar estas temáticas, ya que el programa trata de presentar un docente poco problemático y de un carácter más bien neutro en cuanto al análisis que pueda llegar a hacer de estos contenidos.

Para el caso de esta investigación, tanto para estudiantes como para profesores, es imperioso y necesario estudiar procesos históricos como la dictadura de manera amplia y completa. De hecho, no se encontró, por parte de los profesores, una opinión que no fuese crítica frente a los últimos 50 años de historia de Chile. Sin embargo, todas y todos coincidieron en que el tiempo

asignado durante la secuencia curricular no es el adecuado para llegar a incluir una mirada mas profunda, como podría ser un estudio de caso que ejemplifique la represión en los años 70' y 80', en vez de hacer una apología a la exportación de frutas y cobre. Pero, insistimos, que ese tiempo curricular no puede ser obra de un cálculo mal desarrollado o de una omisión por parte de quienes desarrollaron estos dispositivos. Pero ésta es solo una suposición.

La temporalidad histórica también encierra muchas contradicciones en el discurso de nuestros docentes participantes. Les propusimos una mirada didáctica, que encerraba un trasfondo teórico desde la misma construcción historiográfica, muy tradicional, como lo es la propuesta de las duraciones del tiempo histórico de Fernand Braudel. Sin embargo, al momento de consultarles por ella, la relación con el diseño de las aún más tradicionales líneas de tiempo cronológicas, con los mismos alcances, enfocados a situar en los hechos a los estudiantes y no en los procesos de mediana o corta duración, por nombrar las mas factibles de ser desarrolladas. Edgard sí se hace cargo del análisis de las continuidades y cambios que puedan observarse en el presente internacional.

En la Historia del Chile Reciente no sería posible desarrollar éstas temporalidades. El tiempo cronológico no es lo suficientemente rápido como para hacerse cargo de éstas necesidades. Andrés también enfrenta la realidad de una temporalidad cronológica, para él estos análisis quedan solamente en los espacios universitarios e intelectuales. Los Expertos desarrollan las temporalidades desde el presente, resaltando aspectos del contexto al que se refieren, además de la propia convicción que ellos tienen frente a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Pero ¿qué pasó con los Esperanzados? Leyla, la única docente que ingresó a ésta categoría, está en una condición un tanto extraña frente al resto de los docentes que participaron de ésta investigación. Ella se destaca por estar siempre dispuesta a transformar, ojala desde las bases sociales de corte popular

ya que para ella ahí están las posibilidades de transformación real desde la Historia y las Ciencias Sociales para con las realidades diversas de una sociedad en permanente cambio. Leyla es un ejemplo de ánimo y decisión, incapaz de renunciar a un desafío propio de la enseñanza. Es la más joven del grupo, egresó hace poco tiempo. Ella posee elementos de los dos grupos restantes, pero la diferencia está en cómo ella aborda cada una de las temáticas. Cuando se pensó en el desarrollo de los Desesperanzados, el concepto propio que podíamos asignarles era el que habían renunciado a la posibilidad de ser actores dentro del aula. Esa renuncia no es tema para los Expertos, porque es muy posible que jamás hayan pensado en dicha posibilidad, pero es el desafío que le queda por afrontar a Leyla, nuestra única Esperanzada.

¿Cuál es el problema, entonces? Si bien nuestra investigación tiene un horizonte en la enseñanza de la Historia Reciente de Chile ¿por qué tenemos tres categorías tan marcadas?

No fue fruto del azar construir éstos tres grupos, porque fue necesario luchar contra lo peyorativo que pudiera resultar encasillar a un docente en determinado espacio de características, pero fue imperioso a la hora de dar cuenta frente a las distintas realidades de un modelo educativo y de enseñanza de la Historia que no es neutro, que no busca consensos ni que tiene un rol claro dentro de sus proyecciones sociales. No fue posible observar, analizar y reflexionar acerca de sus discursos de manera neutral, sin dejar de lado nuestras convicciones. Por ello es que las categorías propuestas tienen la ambición de transformarse en una perspectiva más dentro de las que ya existen para analizar las prácticas docentes. Especialmente porque pretenden dar cuenta de elementos fundantes del desarrollo disciplinario de profesores y profesoras, capaces de manejar contenidos y materiales, de extrapolar la enseñanza del pasado en lo presente. No sólo están fundamentadas en lo teórico, sino que también en las prácticas específicas de docentes del sector Historia y Ciencias Sociales.

Desde luego que el tema sigue abierto y que estamos muy lejos de una real respuesta. No existe un acuerdo real entre los distintos actores de la enseñanza y de la Historia frente a la enseñanza de la Historia Reciente de Chile, tampoco frente al enfoque didáctico de la temporalidad histórica y, es muy posible, que estemos muy lejos de ello. De algo si estamos seguros: los estudiantes quieren ser escuchados por sus docentes; el grupo de los Desesperanzados se identifica por no tener esa actitud frente a sus estudiantes, por haber renunciado al diálogo con ellos y ese es el secreto de los Expertos y el sustento de los Esperanzados. Podemos empezar por eso.

BIBLIOGRAFÍA

XVI. BIBLIOGRAFÍA

1.- Referencias Historiográficas

- Aróstegui, Julio, *La Historia vivida: sobre la historia del presente* (1era edición), Madrid, Ed. Alianza, 2004.
- Aróstegui, Julio; Saborido, Jorge, *El tiempo presente. Un mundo globalmente desordenado* (1era edición). Buenos Aires, Ed. EUDEBA, 2005.
- Grez, Sergio; Salazar, Gabriel (Compiladores), *Manifiesto de Historiadores* (1era edición). Santiago de Chile, LOM Ediciones, 1999.
- Hobsbawm, Eric, *Sobre la historia* (1era edición), Barcelona, Ed. Crítica – Grijalbo Mondadori, 1998.
- Koselleck, Reinhart, *historia/Historia* (1era edición), Madrid, Ed. Trotta, 2004.
- Le Goff, Jacques, *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Ed. Paidós, 1997.
- Braudel, Fernand, *La Historia y las Ciencias Sociales* (1era edición). Madrid, Ed. Alianza, 2002.
- Parenteni, Luis Carlos (Compilador), *Historiadores chilenos frente al Bicentenario*, Cuadernos Bicentenario. Presidencia de la República de Chile (1era edición), Santiago, 2008.

1.1.- Revistas

- Aróstegui, Julio, *Historia y Tiempo Presente. Un nuevo horizonte de la historiografía contemporánea*, **Cuadernos de Historia Contemporánea**, Madrid, núm. 20, 1998, pp. 15 – 18.
- Bédarida, François, *Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente*, **Cuadernos de Historia Contemporánea**, Madrid, núm. 20, 1998, pp. 19 – 27.
- Barros Guimeráns, Carlos, *La Historiografía y la Historia Inmediata: La experiencia Latina de Historia a debate*, **Historia Actual Online**, núm. 9, 2006, pp. 193 – 196.

1.2.- Seminarios y Conferencias

- Goicovic, Igor, **II Jornada de Historia y Memoria**, “Debate en torno a la Historiografía del Tiempo Presente”, 25 de noviembre de 2009. Universidad Academia de Humanismo Cristiano (apuntes nuestros – actas no publicadas).

2.- Referencias Pedagógicas

- Carretero, Mario; Voss, James, *Aprender y Pensar la Historia*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu, 2004.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto; González, María Fernanda, *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2006.

- Fenstermacher, Gary; Soltis, Jonas, *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires, Agenda Educativa, Amorrortu Editores, 1998.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, D. F., Siglo Veintiuno Editores, 2006.
- Osandón, Luis, *La enseñanza de la historia en la sociedad del conocimiento. Nuevas relaciones entre currículo e historiografía*. En Carretero, M., Rosa, A. & González, M. (compiladores) Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2006.
- Pagès, Joan; Benejam, Pilar, *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (2da edición). Barcelona, Ed. Horsori, 1998.
- Trepal, Cristòfol; Comes, Pilar, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (4ta edición) Barcelona, Ed. Graó, 2002.

2.1.- Revistas

- Carretero, Mario; Borelli, Marcelo, *¿Cómo Enseñar Historia Reciente en la Escuela?*, **Cultura y Educación**, Madrid, núm. 2, junio de 2008. Pp. 129 – 256.

2.2.- Recursos en línea

- Funes, Alicia Graciela, *Enseñando historia del presente: los discursos de la guerra en el “aula”*; *La enseñanza de la historia reciente/presente*, **Rev. Esc. Hist.**, Salta, vol. 1, núm. 5, diciembre 2006. Disponible en

<http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412006000100004&lng=es&nrm=iso> (octubre 2010).

- Pagès, Joan, *¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?*, **Rev. Esc. Hist.** (en línea), vol. 1, num. 6, pp. 17 – 33. disponible en www.scielo.org.ar (octubre de 2010).
- Pagès, Joan & Santisteban, Antoni: La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En: García, María Teresa (coord.): **Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué**. Barcelona, España, Díada Editorial, 1999. Obtenido en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=477> (enero de 2010).

2.3.- Otros

- Santisteban, Antoni, *Una investigación sobre como se aprende a enseñar el tiempo histórico*. Documento facilitado por el autor, vía correo electrónico, a los autores de esta tesis en mayo de 2010.

2.2.- Documentos Oficiales

- Ministerio de Educación de la República de Chile, *Historia y Ciencias Sociales. Programa de Estudios, Segundo Año de Enseñanza Media. Formación General*, 2004.

2.3.- Trabajos anteriores de los autores

- Alvarado, Voltaire; Trivique, Beatriz, *Informe de Práctica, Taller VI de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*, segundo semestre de 2008 (Trabajo sin publicar).

2.4.- Entrevistas

- Entrevista a Profesora Catherine Valenzuela Marchant, noviembre de 2009

3.-Referencias metodológicas

- Albert, María José, *La investigación educativa: claves teóricas*, Madrid, Ed. McGraw – Hill/Interamericana de España, 2007
- Ritzel, George, *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, Ed. McGraw – Hill/Interamericana de España, 1997.
- Scribano, Adrián, *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Ed. Prometeo libros, 2008.
- Stake, R. E., *Investigación con estudios de casos*, Madrid, Ed. Morata, 2007.

3.1.- Recursos en línea

- Aignerren, Miguel, La técnica de recolección de información mediante los grupos focales, Centro de Estudios de Opinión, Facultad de Ciencias

Sociales, Universidad de Antioquia, Colombia, pp. 1 – 32, archivo consultado en línea:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264> (mayo de 2010).

ANEXOS

----- Mensaje reenviado -----

De: Antoni Santisteban <antoni.santisteban@uab.cat>

Para: Voltaire Christian Alvarado Peterson <alvaradopeterson_norsk@yahoo.es>

Enviado: vie,4 junio, 2010 06:54

Asunto: Re: Desde Chile

Estimado Voltaire C.

Le envío encantado el artículo que me pide.

En él aparece un esquema sobre la estructura conceptual del tiempo histórico, que nosotros utilizamos para investigar y para realizar propuestas didácticas.

Espero que les sea de provecho.

Cordialmente

En/na Voltaire Christian Alvarado Peterson ha escrito:

>

> Profesor:

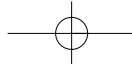
> Le escribo desde Chile. Encontré un artículo suyo, en conjunto con Pagès, y me llevé una grata sorpresa al seguir pesquisando sus publicaciones en Internet.

> Junto a mis compañeros de pregrado estamos realizando una investigación acerca del uso didáctico del tiempo histórico en la enseñanza de la historia del tiempo presente de Chile. Compartimos algunos de los planteamientos que exponen sus trabajos, pero no hemos logrado tener acceso a un artículo que se titula: "Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico". Le queríamos pedir si era posible que nos indicara algún lugar en donde encontrarlo o si usted nos lo puede enviar por esta vía.

> De antemano le agradecemos su tiempo para leer estas palabras desde tan lejos.

> Gracias

> Voltaire Alvarado Peterson



UNA INVESTIGACIÓN SOBRE CÓMO SE APRENDE A ENSEÑAR EL TIEMPO HISTÓRICO

SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, ANTONI

Universitat Rovira i Virgili

antoni.santisteban@urv.cat

Resumen. La investigación pretende aportar instrumentos e ideas para la mejora de la formación inicial en la enseñanza del tiempo histórico. Se hace una propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico, como instrumento para la investigación. Indaga en las representaciones de los estudiantes de maestro y en su práctica. A partir de las representaciones de los estudiantes se propone una clasificación según el conocimiento que tienen del tiempo histórico. El análisis de la práctica permite comprender los cambios en las perspectivas de los estudiantes de maestro. También permite establecer relaciones entre las representaciones y las capacidades para la enseñanza del tiempo histórico.

Palabras clave. Tiempo histórico, formación inicial del profesorado, estudio de casos, representaciones, prácticas, enseñanza de la historia.

Summary. This research's target is to provide tools and ideas to improve the starting formation to teach historic time. It is a proposal of conceptual structure of historic time as a tool for research. We delve in the representations of teacher trainees and its practice. Starting from their representations we propose a classification depending on the knowledge they have of historic time. The analysis of this practice lets us understand the changes of perspective in the teachers trainees. It also allows to establish relations between their representations and their abilities to teach historic time.

Keywords. Historic time, teacher starting formation, case study, representation, practice, teaching of history.

INTRODUCCIÓN

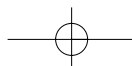
El tiempo histórico es un concepto esencial en la enseñanza de las ciencias sociales. En realidad se trata de un metaconcepto o concepto de conceptos, como lo es también el espacio, del cual no se puede separar. Su enseñanza se ha visto marcada tradicionalmente por una serie de dificultades que han impedido una renovación de los programas educativos. Ni desde la historia ni desde las otras ciencias sociales se ha creado un modelo conceptual general del tiempo que pudiera utilizarse en la enseñanza. Con demasiada frecuencia se confunde el tiempo histórico con la cronología, sin tener en cuenta otros conceptos temporales, por ejemplo: la temporalidad humana, el cambio y la continuidad, la gestión del tiempo o la construcción del futuro. En este sentido, la enseñanza de la historia puede aportar muy poco a la educación democrática de la ciudadanía cuando no se orienta hacia el aprendizaje conceptual y la formación del pensamiento, sino que sólo se dedica a la memorización de fechas y de hechos. Para mejorar esta situación, un cambio importante puede generarse desde la formación inicial del profesorado. Y es aquí donde se sitúa esta investigación basada en el estudio de casos de estudiantes de maestro¹.

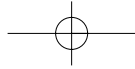
QUÉ SABEMOS

Cambios en la investigación

La investigación en didáctica de la historia realizada en los años noventa ha significado un gran crecimiento, pero también una gran dispersión de temas y de conceptos, de perspectivas de estudio y de tipología de los investigadores. Por otro lado, Laville, (2001) y Wilson (2001) coinciden en afirmar que las investigaciones han tenido muy poca repercusión en la práctica. En este contexto se situaría la investigación sobre la enseñanza del tiempo histórico, aunque con matices que darían una valoración más negativa. De hecho, en las revisiones consultadas apenas hay referencias a este tema.

En un futuro, el debate sobre la investigación en didáctica de la historia parece que debería centrarse en dos problemáticas esenciales: la pertinencia conceptual y metodológica, y las aportaciones a la práctica educativa. Por estos motivos, en esta investigación se ha intentado que estas ideas tengan un lugar predominante, ya que, por un lado, se hace una propuesta conceptual sobre el tiempo histórico como instrumento para indagar en las representaciones de los estudiantes de maestro y, por otro, se investiga sobre la práctica en las escuelas desde una perspecti-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

va crítica, con la finalidad de mejorar la práctica en la formación del profesorado.

La investigación sobre la formación inicial en didáctica de las ciencias sociales avanza lentamente en la construcción de un cuerpo teórico para tener instrumentos de análisis (Adler, 1991). Se ha comenzado a superar la persistente racionalidad positivista. Una nueva concepción de la formación del profesorado parece constituirse, al mismo tiempo que se construye el campo científico de la didáctica de las ciencias sociales (Gérin-Grataloup y Tutiaux-Guillon, 2001). Esta nueva concepción debe partir, sin duda, de los vínculos entre la teoría y la práctica, desde una perspectiva crítica (Audigier, 1993; Armento, 1996; Benejam, 2002). El modelo adoptado en esta investigación es una adaptación del que propone Armento (1996) y donde se relaciona el proceso de formación inicial de la universidad con el mundo de la escuela, a partir de las conexiones que pudieran existir entre los protagonistas de la formación universitaria y de la educación escolar, de los programas de formación inicial y del currículo de ciencias sociales. En este modelo las prácticas de enseñanza son fundamentales, en interrelación constante con los conocimientos de la universidad.

Es un hecho el aumento de las investigaciones sobre la formación inicial y la mejora de la calidad del debate², pero también es cierto que temáticas específicas como el tiempo histórico y su enseñanza apenas han sido tratadas, y tan sólo disponemos de algún ejemplo que destaca la necesidad de comprender la construcción de la temporalidad en los estudiantes de maestro (Grau y Rosas, 1989). Otros trabajos que pueden ser útiles se han orientado hacia la investigación del pensamiento y de la práctica del profesorado de secundaria. En ellos se insiste en la importancia que el profesorado otorga a la cronología y a la periodización, aunque reconocen también las grandes dificultades que el alumnado tiene para su comprensión (Galindo, 1996; Torres, 1997). El trabajo de Lautier (1997) es una excepción en este sentido, ya que analiza cómo enseña el profesorado diferentes conceptos, por ejemplo, el cambio y la continuidad. Para Pagès (1999) es fundamental abordar la diversidad de los conceptos temporales en la investigación, para superar las problemáticas tradicionales de enseñanza de la historia.

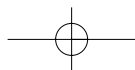
La construcción de la temporalidad

La obra de Piaget (1978) sobre el tiempo³ tuvo una gran repercusión en la enseñanza de la historia. Este autor organizó por primera vez una teoría global del desarrollo de la temporalidad, siguiendo el esquema de su modelo general evolutivo. Pero debe tenerse en cuenta que sus estudios se basaban en las interrelaciones entre los conceptos de tiempo, espacio y velo-

cidad, con un papel muy importante para este último concepto. La elección de estos conceptos partió de una sugerencia que le hizo Albert Einstein desde la ciencia física (Piaget, 1978, p. 9). Sus teorías tuvieron continuidad en el campo de la «psicofísica del tiempo». Así, Fraise (1967) realizará la obra más importante sobre el tiempo y abrirá un nuevo camino para la renovación de la investigación. Introducirá el concepto de «*sentimiento de tiempo*», para explicar nuestra percepción del tiempo en la vida cotidiana. El aburrimiento, la espera o la prisa, la intensidad o la motivación en la actividad son factores decisivos para nuestra percepción del tiempo. Sus trabajos darán lugar a otras investigaciones que intensificarán las críticas a las teorías piagetianas. Se introducen aspectos del lenguaje y de la comunicación para la mejora de la construcción de la narración temporal (Brown, 1975; Stein y Glenn, 1982). Un estudio importante es el de Montagero (1984), que contradice la idea de Piaget y afirma que la velocidad no tiene un papel fundamental en la formación de la noción de tiempo. Para este autor y para otros como Richards (1982), la temporalidad se adquiere a partir de la comprensión progresiva de la estructura conceptual del tiempo.

Algunos autores piensan que no se ha hecho un buen uso de la obra de Piaget, ya que se han aplicado de manera mecánica sus teorías a la enseñanza de la historia (Calvani, 1988). Revisiones de la investigación de tipo evolutivo llegan a la conclusión de que la temporalidad no depende tan sólo del desarrollo o de la madurez cognitiva. Thornton y Vukelich (1988) demuestran, por ejemplo, que los niños y niñas de siete años ya dominan determinadas categorías temporales, como ordenar la secuencia de las edades de los miembros de su familia. Es necesario repensar la enseñanza del tiempo histórico a partir de las investigaciones. En este sentido destacan los trabajos realizados en Italia, por ejemplo de Calvani (1987) y en especial de Mattozzi (1988). Este último sitúa la educación temporal como base de la educación histórica y considera que los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, en la vida cotidiana y en el proceso de comprensión del conocimiento histórico.

Es necesaria la renovación de los currículos de historia, ya que los diferentes estudios reconocen que, cuando acaba la escolaridad, los aprendizajes del alumnado sobre el tiempo histórico están formados por una serie de elementos aislados, hechos, personajes y fechas, y algunos tópicos sobre el pasado, las revoluciones o las crisis (Santisteban, 1999). La historia no sirve para que el alumnado relacione el pasado con el presente, y mucho menos para que haga proyecciones de futuro (Evans, 1996; Lautier, 2003). El pasado explica el presente para la mayoría del profesorado, pero en la práctica no se establecen los vínculos adecuados. Algunos autores consideran que se



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales cuando no son más que construcciones sociales. Se propone, por ejemplo, deconstruir el concepto de periodización y enseñar al alumnado a periodizar (Ferro, 1991).

QUÉ QUEREMOS SABER Y CÓMO

Preguntas y (su)posiciones

Esta investigación tiene como epicentro la siguiente cuestión: *¿Qué saben y qué deberían saber los estudiantes de maestro sobre el tiempo histórico y su enseñanza?* Esta cuestión plantea un entramado complejo que incluye aspectos más concretos, en primer lugar relacionados con el propio concepto de tiempo histórico, sobre cómo es su estructura conceptual, qué aportaciones hace la historia, la filosofía o el resto de las ciencias sociales al estudio del tiempo, y qué estructuras temporales debe tener el profesorado. Otros aspectos hacen referencia a la construcción del conocimiento en los estudiantes, sobre cómo se han formado sus representaciones, cómo elaboran y cómo llevan a la práctica las secuencias didácticas sobre el tiempo histórico, así como los cambios que se producen en este proceso.

Podemos suponer que la falta de una propuesta conceptual para la enseñanza del tiempo histórico se debe a la inexistencia de un modelo construido desde la historiografía, así como al hecho de que el tiempo es objeto de estudio desde diversos campos de conocimiento, como la filosofía, la sociología o la antropología. Esta circunstancia puede explicar también la persistencia de un modelo obsoleto de representación de la temporalidad asociada únicamente a la cronología o, como mucho, a la periodización. En este contexto, la construcción de una propuesta conceptual sobre el tiempo histórico a partir de las aportaciones de la historia, la filosofía y otras ciencias sociales puede ser un instrumento valioso para la investigación y para la enseñanza.

Las representaciones del tiempo en los estudiantes de maestro pueden ser un instrumento fundamental en su formación. Las representaciones sociales son maneras específicas de entender y comunicar la realidad (Moscovici, 1981, 1984; Jodelet, 1991). En nuestra sociedad hacen la función de sistemas de creencias de sociedades tradicionales; su finalidad es la de transformar aquello que es desconocido en algo familiar. En los trabajos de Dalongeville (2003) se diferencian los conceptos de representación y de actitud. En una línea parecida aplicada a la formación inicial, en esta investigación se han diferenciado las representaciones sociales del concepto de perspectivas prácticas (Adler, 1984; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1997). El primero trataría las imágenes mentales de los estudiantes sobre el tiempo histórico y la

segunda, su proyección en la práctica para enseñar la temporalidad. En los estudiantes de maestro, las perspectivas prácticas se hacen explícitas en la confección de materiales curriculares y en la defensa de sus propuestas de intervención didáctica para la enseñanza del tiempo histórico. Los cambios que se produzcan en las perspectivas prácticas estarán muy relacionados con la oportunidad que tengan los estudiantes de construir propuestas de enseñanza.

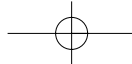
La tipología y la calidad de las representaciones del tiempo histórico de los estudiantes de maestro pueden tener una relación directa con el desarrollo de las capacidades prácticas. La cuestión es saber si los estudiantes de maestro mantienen o transforman estas representaciones, qué sucede en el proceso de enseñanza de la historia y del tiempo histórico en la escuela. En principio se puede suponer que existe una estrecha relación entre las representaciones sobre el tiempo histórico y la posibilidad de realizar una buena práctica para su enseñanza, pero la gran cantidad de variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden alterar cualquier hipótesis.

Objetivos y metodología

El objetivo fundamental de esta investigación es la mejora de la formación inicial para la enseñanza del tiempo histórico, con otros objetivos más concretos.

- 1) Construir una propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico como instrumento para la investigación.
- 2) Indagar en las representaciones de los estudiantes sobre el tiempo y en sus perspectivas prácticas.
- 3) Establecer tipologías de estudiantes en cuanto a su conocimiento del tiempo histórico.
- 4) Analizar las prácticas de enseñanza de las secuencias didácticas elaboradas por los estudiantes sobre el tiempo histórico.
- 5) Comparar sus representaciones con el tratamiento que hacen los estudiantes de los conceptos temporales durante la práctica en el aula.
- 6) Sugerir posibles mejoras en la formación inicial del profesorado de primaria para enseñar el tiempo histórico.

La metodología de la investigación es cualitativa, basada en el estudio de casos, orientada a la observación de la práctica, interpreta los aspectos más relevantes de la formación inicial de los estudiantes de maestro. Es una investigación crítica: a) interpreta para transformar la realidad, en este caso de la formación inicial y de la enseñanza del tiempo históri-



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

Cuadro 1
Instrumentos y fases de la investigación

Fase	Herramientas previas	Métodos o instrumentos utilizados	Nivel de intervención	Documentos escritos
Indagación en las representaciones	Modelo conceptual del TH	Cuestionario 1a. entrevista	33 estudiantes 9 estudiantes	Historia personal
Preparación de la práctica: la secuencia didáctica	Capacidades a partir de Calvani, 1987; Stodolsky, 1991; DES, 1991 ⁴	2a. entrevista	9 estudiantes	Materiales previos de preparación Secuencias didácticas
Intervención didáctica	Registro no estructurado de observación	Observación directa	18 sesiones observadas	Informe de prácticas
Interpretación de la práctica	Análisis comparativo: objetivos, contenidos	3a. entrevista Entrevista a los maestros tutores	9 estudiantes 9 maestros tutores	Documentos valorativos

co; b) ofrece instrumentos para el análisis de la práctica educativa, como camino de la renovación (Carr y Kemmis, 1988).

En el cuadro 1 se sintetizan los instrumentos y las cuatro fases de la investigación. La primera fase está relacionada con las representaciones de los estudiantes de maestro, y las otras tres fases corresponden a la preparación de la práctica, la intervención en el aula y la valoración final. Se han aplicado unos criterios de fiabilidad y de regulación, en especial a partir de la triangulación de métodos, protagonistas y momentos investigados. Así, por ejemplo, en la indagación de las representaciones de los estudiantes de maestro sobre el tiempo histórico, se han contrastado los resultados de un cuestionario extenso con sus respuestas en una primera entrevista, así como también con el texto de la historia personal escrita por los estudiantes. Otro ejemplo es el análisis de la práctica de los estudiantes: se han triangulado las observaciones de las sesiones, con las entrevistas de valoración realizadas a los estudiantes y a los tutores de las escuelas⁵.

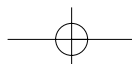
UN INSTRUMENTO PARA LA INVESTIGACIÓN: LA PROPUESTA DE ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL TIEMPO HISTÓRICO

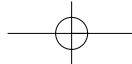
En una de sus últimas aportaciones, Mattozzi (2002) considera que el pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de una manera más o menos estructurada. Otras propuestas adoptan una perspectiva conceptual parecida (Audigier y Basuyau, 1994; Cooper, 2002). Así, la mayoría de trabajos desde la psicología y desde la didáctica parecen demostrar que para el aprendizaje del tiempo histórico es necesario comprender su estructura conceptual. Pero, ¿cuál es esta estructura con-

ceptual?, ¿cómo podemos conocer las representaciones de los estudiantes sobre el tiempo histórico sin algún modelo con el cual compararlas? Estas cuestiones son el origen de esta propuesta, que ha sido elaborada como instrumento para la investigación, pero que también puede ser de utilidad para la construcción de la temporalidad en la enseñanza. ¿Qué criterios se han tenido en cuenta?

- 1) El tiempo es un *metaconcepto* y sólo podemos definirlo en relación con el conjunto de conceptos que lo integran y que le dan significado (Asensio, Carretero y Pozo, 1989).
- 2) En relación con el punto anterior, el tiempo se explica como un conjunto de *sistemas* y *subsistemas conceptuales*, que forman una red compleja de significados (Richards, 1982; Montagero, 1984).
- 3) Los conceptos temporales funcionan como *operadores cognitivos* esenciales en la educación histórica (Mattozzi, 1988).
- 4) La enseñanza de la temporalidad reclama un *modelo conceptual* sobre el tiempo a partir del cual se pueda indagar en las representaciones y diseñar la práctica.
- 5) Se propone así, un modelo para la *deconstrucción* y la *reconstrucción* del tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 1999).

¿Qué conceptos estructuran el tiempo? Una propuesta de un modelo conceptual para la enseñanza del tiempo histórico debe ser interdisciplinar, ya que no existen tiempos diferentes, sino diversas perspectivas de estudio que realizan distintas preguntas (Ramos, 1992)⁶. Los estudios de la filosofía sobre el tiempo nos aportan la reflexión sobre la propia temporalidad





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

humana. Esta reflexión de la filosofía está muy relacionada con la evolución de la ciencia y con el paso del tiempo absoluto, lineal y único de Newton a la relatividad y a la multiplicidad de tiempos de Einstein, una evolución asociada a la comprensión de la interdependencia entre el tiempo y el espacio. Siguiendo en parte el camino de la filosofía, la psicología nos ha ayudado a comprender la construcción de la temporalidad, pero también describe las patologías relacionadas con la percepción del tiempo, así como los procesos de la memoria (Schacter, 1999). La temáticas de la memoria y del olvido también han sido tratadas por la antropología (Augé, 1998), una ciencia social que, junto a la historia cultural, ha indagado en las diferencias que existen entre las representaciones temporales de culturas diversas (Ricoeur, 1979). Otras temáticas de la sociología han sido la convivencia entre un tiempo privado y un tiempo público (Lewis y Weigert, 1992).

La interdisciplinariedad es también un instrumento de la historia para afrontar el proceso de deconstrucción del tiempo de la modernidad (Appleby, Hunt y Jacob, 1998), para reconstruir un nuevo concepto de tiempo histórico. Koselleck (1993) considera que indagar sobre qué es el tiempo histórico es una de las preguntas más difíciles de contestar de la ciencia histórica. Las fuentes del pasado nos informan de los hechos históricos, pero no sobre el tiempo histórico, al menos de manera inmediata. La investigación histórica no implica la pregunta sobre el tiempo histórico. Tan sólo parece necesaria una datación exacta para ordenar y narrar los acontecimientos: «Pero una datación correcta es sólo una presuposición y no una determinación del contenido de aquello que podría denominarse “tiempo histórico”» (Koselleck, 1993, p. 13). No es suficiente diferenciar el tiempo natural de un supuesto tiempo histórico propio de la historia, sino que es necesario llegar a la comprensión de la multiplicidad del tiempo.

La historia no nos ayuda a entender el presente, la ciudadanía de las sociedades industriales (postindustriales) «padece la presión del tiempo sin entenderla» (Elias, 1989, p. 217). La historiografía reivindica una nueva representación del tiempo histórico como eje de la construcción de la historia: «El problema más específico de los historiadores es el que plantea la temporalidad» (Hobsbawm, 1998, p. 236). Las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro se han convertido en el eje central de la reflexión histórica sobre el tiempo. La historia reivindica su función social: «Lo que es más, la mayor parte de la acción consciente de los seres humanos que se basa en el aprendizaje, la memoria y la experiencia constituye un inmenso mecanismo que sirve para afrontar constantemente el pasado, el presente y el futuro. Intentar prever el futuro interpretando el pasado es algo que las personas no pueden evitar. Tienen que hacerlo» (Hobsbawm, 1998, p. 53). La historia analiza el pasa-

do para que podamos comprender la realidad y para que pensemos en un futuro mejor (Gadamer, 1993; Anderson, 1996; Todorov, 2000).

La propuesta de estructura conceptual que se hace en este trabajo se plantea desde una perspectiva crítica de la enseñanza, ya que debe ayudarnos a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y las relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro. Por otra parte, recoge los conceptos básicos de los estudios sobre el tiempo y en especial de la historia. En un principio se han utilizado mapas conceptuales para estructurar los diferentes bloques de conceptos temporales, pero, dada la limitación de espacio, se expone en forma de esquema.

Propuesta de estructura conceptual del tiempo histórico

1. Las cualidades del tiempo

- a) Irreversibilidad
- b) Indisolubilidad con respecto al espacio
- c) Relatividad
- d) Multiplicidad

2. Las delimitaciones del tiempo

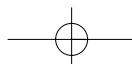
- 2.1. Según su ámbito de aplicación
 - a) Creencias: tiempo religioso
 - b) Ciencia: tiempo físico o biológico
 - c) Experiencia: tiempo social o personal
- 2.2. Según su origen o naturaleza
 - a) Alcance: tiempo finito o infinito
 - b) Direccionalidad: tiempo lineal o cíclico
 - c) Pensamiento: tiempo objetivo o subjetivo

3. La temporalidad humana

- 3.1. Pasado: memoria y recuerdo
- 3.2. Presente: instante, acontecimiento
- 3.3. Futuro
 - a) Creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos
 - b) Ideologías: utopía
 - c) Ciencia: prospectiva

4. El cambio y la continuidad

- 4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio
 - a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración
 - b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura
 - c) El ritmo: ciclos, crisis
- 4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios
 - a) Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución
 - b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo
 - c) Madurez: transición, transformación
- 4.3. Valoración del proceso (orden o desorden)
 - a) Tendencias negativas: decadencia
 - b) Tendencias positivas: modernidad y progreso



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

5. El dominio y la gestión del tiempo como conocimiento y como poder

- 5.1. Medida del tiempo
 - a) Instrumentos: calendario, relojes
 - b) Cronología: sucesión, simultaneidad
- 5.2. Clasificación y explicación de los hechos
 - a) Clasificación temporal: periodización
 - b) Explicación histórica: causal e intencional
- 5.3. Control y poder sobre el tiempo
 - a) Distribución del tiempo: trabajo y ocio
 - b) Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal
 - c) Construcción del futuro: intervención social

Esta propuesta ha sido utilizada en esta investigación para: a) indagar en las representaciones de los estudiantes de maestro sobre el tiempo; b) analizar el tratamiento del tiempo histórico en la práctica.

QUÉ SABEN DEL TIEMPO HISTÓRICO Y DE SU ENSEÑANZA LOS ESTUDIANTES DE MAESTRO**Las representaciones sobre el tiempo histórico: una posible clasificación**

Además de un extenso cuestionario y entrevistas, se utilizó una historia personal escrita por los estudiantes, donde se reflejan también sus ideas sobre el tiempo, en el uso que hacen de la cronología o de una posible periodización, así como de sus reflexiones, por ejemplo, sobre el pasado o los cambios vividos. Se establecieron tres tipologías de estudiantes que se describen a continuación.

- *Primer grupo: pensador crítico y constructor del futuro*

En principio corresponde al tipo de estudiante con las representaciones más ricas y complejas sobre el tiempo. Sus experiencias educativas de primaria y secundaria las valoran de manera crítica, es capaz de recordar y describir sus vivencias, al mismo tiempo que hace un juicio razonado de éstas. Su formación inicial para enseñar es considerada como un punto de partida, que necesitará del complemento de una formación permanente y de la revisión autónoma de la preparación profesional. En sus representaciones de la historia y de las finalidades de su enseñanza, se puede considerar como pensador crítico, al menos en algunas cuestiones que se han planteado. También considera la historia como una ciencia social.

En cuanto a las representaciones sobre las cualidades del tiempo, especialmente de la irreversibilidad, y sobre las delimitaciones del tiempo, se define en este

grupo una persona con conciencia temporal, capaz de transformar el conocimiento vulgar sobre el tiempo histórico en conocimiento intelectual o científico. En los aspectos relativos a la temporalidad humana y el cambio y la continuidad, se perfila un estudiante que se siente protagonista del tiempo, capaz de relacionar pasado, presente y futuro, sin llegar a ser un historiador experto. Sobre la gestión y control del tiempo, asume la importancia de organizar y de gestionar el tiempo personal, aunque a veces tenga dificultades para llevarlo a la práctica. Se le puede considerar un constructor del futuro desde la intervención social, que se aproxima a la crítica del científico social experto.

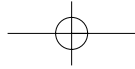
- *Segundo grupo: observador indiferente y descriptor del presente*

Ocupa el segundo lugar en cuanto a la calidad de sus representaciones sobre el tiempo. Sus vivencias educativas las recuerda como un observador indiferente que no hace una valoración crítica de la propia experiencia. Sobre su formación y sobre su preparación para la enseñanza se considera en disposición de enseñar el tiempo histórico. Reconoce importantes lagunas en su formación, pero muestra una gran predisposición para hacer bien su trabajo. Piensa en la historia y en sus finalidades como un narrador de hechos, un historiador novato que genera o difunde tópicos sobre la historia local, las tradiciones o el nacionalismo.

Utiliza la primera persona para ejemplificar las cualidades del tiempo. Sobre las interrelaciones entre tiempo social y tiempo religioso señala que son inevitables y describe ejemplos personales de sus vivencias. También muestra la necesidad de identificarse con algún grupo. Lo hace argumentando que es inevitable esta realidad, la necesidad de pertenencia a una cultura y religión. Demuestra poca capacidad crítica y una cierta ingenuidad a veces. Sobre la temporalidad humana recuerda el peso del pasado y cita etapas históricas estudiadas. Le interesa sobretudo el presente y considera que el futuro no es previsible. El concepto de cambio le es difícil de comprender en su extensión y existen errores importantes de ejemplificación. Se relaciona el progreso con la tecnología o con la industrialización, y la modernidad con algún elemento superficial de la sociedad de consumo, como la moda. En cuanto a la gestión del tiempo se podría considerar como un espectador, que considera que el presente nos ofrece una imagen del futuro. Pero el presente se describe sin interpretación, con una actitud positivista.

- *Tercer grupo: pensador determinista y deslumbra-do por el futuro*

En principio corresponde al tipo de estudiante con las



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

representaciones más pobres sobre el tiempo. Tiene muchas dificultades para valorar sus experiencias o para juzgar las vivencias escolares negativas. En algunos casos se reconoce que la historia era odiada sin un razonamiento argumentado. Está dispuesto a enseñar el tiempo histórico porque considera que dispone de las capacidades básicas para hacerlo, aunque no es demasiado consciente de sus deficiencias profesionales. Tiene dificultades para identificar las finalidades del estudio de la historia, muestra una concepción confusa y, en todo caso, no valora la historia como ciencia social ni sus posibilidades de análisis crítico.

Para explicar la irreversibilidad u otras cualidades del tiempo utiliza ejemplos personales de sus vivencias más cotidianas. Se siente influenciado por los diferentes tiempos sociales o por el tiempo religioso, pero no hace una valoración de estas influencias. Con relación a la temporalidad humana es una especie de pasajero, como un objeto en el tiempo, con un claro pensamiento determinista. Cita la prehistoria como un tópico representativo del pasado. Afirma que le interesa el futuro por la rapidez de los cambios, admira el futuro que le deslumbra. Tiene una concepción desfasada del progreso y de la modernidad, conceptos que relaciona con la industria y las máquinas. Por otro lado, se da importancia a la gestión del tiempo y se intuyen las desigualdades que existen por razones sociales o sexistas, pero no lo argumenta. No establece relaciones lógicas entre el pasado y el presente. Quiere vivir el presente, ya que piensa que el futuro no pertenece a nuestra voluntad.

La interpretación de la práctica de enseñanza del tiempo histórico

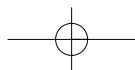
- Existe una problemática generalizada en la realización de las secuencias didácticas. Los estudiantes de maestro tienen dificultades para estructurar sus propuestas para la enseñanza del tiempo histórico, ya que no disponen de un modelo inicial de referencia. Por este motivo tienden a centrarse en conocimientos factuales del estudio de la historia que ya dominan, para estructurar a su alrededor los contenidos. Se alejan así de un modelo conceptual de enseñanza y aprendizaje de la historia.

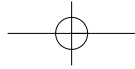
- En cuanto a los conceptos temporales concretos y su tratamiento en la práctica, muchas veces las previsiones de las secuencias didácticas escritas quedan diluidas en el trabajo en el aula. Las cualidades o los diferentes significados del concepto tiempo sólo aparecen de manera anecdótica. La conexión entre el pasado, el presente y el futuro, y el cambio y la continuidad, sólo están bien tratados en dos estudiantes del primer grupo y en una estudiante del tercer grupo. En el segundo grupo se anunciaba, pero se realiza de manera muy rápida y poco satisfactoria. Sobre la cro-

nología se hacen un buen número de ordenaciones temporales, pero se utilizan pocos recursos como las líneas temporales. Sobre la periodización destacan los instrumentos de ordenación y de clasificación de dos estudiantes del primer grupo que, sin utilizar los períodos clásicos de la historia, parecen conseguir aprendizajes significativos, a partir de: binomios antiguo y moderno, antes y después del nacimiento, oficios de antes y de ahora, objetos de los abuelos, de los padres y nuestros. Sobre el control del tiempo, la construcción del futuro y la intervención social, se dan diferencias importantes entre los tres grupos. Vuelven a destacar las dos estudiantes del primer grupo y una estudiante del tercer grupo que favorece la valoración de la historia próxima y del patrimonio, que no deja de ser un factor de intervención social en el futuro.

- En la elaboración de las unidades didácticas y en la intervención didáctica, la ayuda de los maestros tutores de las escuelas es fundamental, no tanto por las aportaciones al conocimiento del tiempo histórico como contenido escolar, la estructura del cual desconocen en general, sino porque su actitud de apoyo y colaboración tiene una incidencia directa en la formación de los estudiantes de maestro. En el primer grupo de estudiantes, la cooperación con el profesorado permite a dos estudiantes realizar unas secuencias didácticas correctas y una buena práctica. El tercer estudiante de este grupo tiene más libertad de acción por parte del maestro tutor, pero al no tener un seguimiento es uno de los factores que hacen que su práctica sea deficiente. En el tercer grupo, una estudiante con una gran iniciativa para elaborar la secuencia y para llevarla a la práctica tiene el apoyo de la maestra tutora que, aunque no domina la temática, la anima a presentar una buena propuesta y supervisa las ideas que le presenta. Esta estudiante, que conoce al alumnado porque es monitora de actividades extraescolares en la localidad, contactará con un experto sobre la historia local del pueblo donde se sitúa la escuela y, en un proceso formativo peculiar, realizará una buena secuencia didáctica y una buena práctica de enseñanza del tiempo histórico.

- En cuanto a las valoraciones de los estudiantes, el análisis que hacen sobre la enseñanza del tiempo histórico es muy limitado, ya que no saben reconocer el grado de dedicación que necesitan o que habrían necesitado ciertos aprendizajes de la temporalidad, como el cambio y la continuidad, la temporalidad humana y las relaciones entre el pasado y el presente, y el tiempo como conocimiento, como medida o como periodización. En la valoración de su intervención, dos estudiantes del primer grupo realizan una estimación crítica de su experimentación. Cuando describen el proceso de enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico, son capaces de identificar los elementos a mejorar de su intervención didáctica. Pero un estudiante del mismo grupo no parece tener la





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

misma capacidad. De esta manera, lo que parecía ser una característica general del primer grupo, sobre las capacidades críticas para el análisis de sus experiencias, no se mantiene en su proceso formativo. Así, la práctica adquiere un valor fundamental como elemento de reflexión en la formación de los estudiantes.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

- *Conclusiones sobre los cambios en las perspectivas prácticas*

Los trabajos realizados hasta ahora indican que los factores que parecen tener mayor incidencia en el cambio de las perspectivas prácticas de los estudiantes de maestro son: a) las propias experiencias escolares de los estudiantes (Owens, 1997); b) la reflexión crítica de los estudiantes sobre la práctica realizada en la escuela (McFadyen y Szmanski, 1997); c) el papel de los maestros tutores durante el período de prácticas escolares (Wilson, et al., 1994). Si se analiza el proceso seguido por una estudiante del tercer grupo, en teoría con las representaciones sobre el tiempo histórico más pobres, puede comprobarse que se produce un cambio en sus perspectivas prácticas para la enseñanza del tiempo histórico, pero ¿por qué? Una respuesta podría ser que, aunque cumple en parte los requisitos anteriores, tienen una gran importancia otros aspectos, como su experiencia anterior en el mundo educativo, el conocimiento del entorno, sus capacidades para buscar información, su iniciativa para la creación de materiales y su capacidad para implicar a otras personas en el proceso de enseñanza, ya sea del profesorado o de la propia localidad. Se insinúa así un escenario muy complejo, con la dificultad añadida del conocimiento del tiempo histórico.

- *Conclusiones sobre la relación entre las representaciones de los estudiantes y su práctica de enseñanza del tiempo histórico*

La mayoría de estudiantes traslada sus representaciones sobre el tiempo a la práctica. Quien había demostrado tener unos conocimientos conceptuales más complejos, también realiza, en general, una mejor práctica de enseñanza del tiempo histórico. Quien tenía más dificultades para comprender la estructura conceptual del tiempo también demuestra más problemas para organizar los contenidos sobre el tiempo histórico. Pero dos estudiantes tienen una experiencia diferente en el desarrollo de la práctica. Un estudiante del primer grupo, con un buen conocimiento conceptual del tiempo, en su práctica olvida la mayoría de aspectos de la temporalidad o hace un tratamiento muy superficial. En el polo opuesto, una estudiante del tercer grupo realiza una práctica sobre la

enseñanza de la historia de la localidad, donde la continuidad entre el pasado y el presente, el cambio y la continuidad o la conciencia histórica, están presentes en varias actividades.

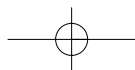
El hecho de que dos estudiantes hayan seguido un proceso, en principio, no esperado, demuestra que las prácticas escolares pueden influir de manera decisiva en la formación de los futuros maestros y maestras. Parece que, cuando hacen un esfuerzo para poder enseñar determinados conceptos –incluso tan complejos como los del tiempo histórico–, algunos estudiantes de maestro pueden llegar a cambiar sus representaciones y mejorar su formación didáctica. En este proceso de cambio de las perspectivas prácticas o de cambio conceptual, es fundamental la predisposición de los estudiantes. En primer lugar, es necesario que consideren importante el aprendizaje de determinados conocimientos, en este caso del tiempo histórico. En segundo lugar, deben estar convencidos de la trascendencia del trabajo que se está realizando.

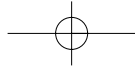
Se ha podido comprobar que las representaciones sobre el tiempo histórico y las capacidades para su enseñanza, interaccionan y se influyen mutuamente en la práctica didáctica, pero que también pueden evolucionar de manera diferente. Esta evolución puede significar una mejora de las representaciones en una buena práctica, pero también se puede dar una mala práctica y un alejamiento de la riqueza de las representaciones de los estudiantes. Es posible que las representaciones y las perspectivas prácticas tengan una naturaleza diferente, pero debemos insistir en investigar en los factores que indican una cierta interdependencia.

- *Sugerencias para la formación inicial*

Es necesario conocer y trabajar con las representaciones de los estudiantes de maestro. En el caso estudiado son imprescindibles para deconstruir y reconstruir su estructura conceptual del tiempo histórico. Por este motivo, parece importante incluir en el programa de formación del profesorado un modelo de estructura conceptual del tiempo, como el que se propone en esta investigación. Este modelo debe tener una fundamentación científica, desde la historia y el resto de ciencias sociales. El tiempo debe ser tratado como un metaconcepto inseparable del espacio, como una red conceptual compleja, formada por conceptos que actúan como operadores cognitivos en el estudio de la historia. Es necesario dar a la temporalidad la importancia que requiere y no limitarla a la cronología o a la periodización histórica.

Es importante conocer la naturaleza y las características de las perspectivas prácticas de los estudiantes de maestro, para modificarlas en el proceso de for-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

mación inicial. La relación entre la teoría y la práctica es un aspecto fundamental para una formación inicial efectiva, para la modificación de las representaciones sobre el tiempo histórico y para la mejora de las capacidades para enseñarlo. En este sentido, es muy importante el debate regular entre la universidad y la escuela, que debe incluir las relaciones entre la teoría y la práctica, así como la reflexión sobre el conocimiento a enseñar, en este caso sobre el tiempo histórico. Este modelo relacionaría la formación inicial con la formación permanente del profesorado. De hecho, tan sólo podremos transformar la enseñanza de la historia y el tiempo histórico en las escuelas si establecemos algún canal para que las investigaciones puedan incidir en la práctica.

PARA ACABAR

Es evidente que debe investigarse mucho más sobre por qué y cómo los estudiantes de maestro cambian sus representaciones o sus perspectivas prácticas. Y

también sería importante conocer las representaciones sobre el tiempo histórico del profesorado en activo, el mismo profesorado que ha de guiar la intervención didáctica de los estudiantes de prácticas. Así, los maestros y maestras tutoras serían objetivo de la investigación y protagonistas de la formación inicial desde otra perspectiva. ¿Hasta qué punto el nuevo profesorado de las escuelas podría ser actor y espectador? ¿Podría existir un nuevo profesorado que se forma al mismo tiempo que investiga? Es necesario que el debate camine también en este sentido.

Otras investigaciones deben indagar en la epistemología del tiempo histórico y la enseñanza, en cómo incorporar las nuevas concepciones de la ciencia sobre el tiempo, en los paralelismos que pueden existir entre la construcción científica del tiempo y la construcción de la temporalidad a lo largo de la vida de las personas. Y es necesario saber cómo se construye la conciencia histórica que es conciencia temporal. En definitiva, más preguntas y más incertidumbre. Afortunadamente.

NOTAS

¹ Este trabajo se sitúa en una línea de investigación dirigida por Joan Pagès, que ha dado como resultado otros estudios en forma de tesis doctorales: Bravo, L. (2002). «La formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en la UAB: un estudio de caso». Barcelona: UAB. Tesis doctoral. Riera, F. (2003). «Què saben i què han après les estudiants de mestra de primària per ensenyar ciències socials?: un estudi de cas sobre la formació inicial en didàctica de les ciències socials a Blanquerna-URL». Barcelona: UAB. Tesis doctoral. Llobet, C. (2005). «La formació inicial dels mestres d'Educació Primària de la UAB en didàctica de les ciències socials». Barcelona: UAB. Tesis doctoral. La investigación que se presenta aquí es una síntesis de la tesis doctoral de Santisteban, A. (2005). «Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials». Barcelona: UAB. Tesis doctoral.

² Algunos ejemplos son los eventos y las publicaciones del INRP en Francia, Clio'92 en Italia o, en España, la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, por citar los ejemplos de nuestro entorno más próximo.

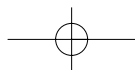
³ Publicada por primera vez en 1946.

⁴ Para el análisis de las capacidades que aparecen en las secuencias didácticas se han utilizado las propuestas de diferentes trabajos. DES (Department of Education and Science) (1991). *History in the National Curriculum (England)*. HMSO. Calvani, A. (1987). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia. Stodolsky, S. (1991). *La*

importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales. Barcelona: Paidós-MEC.

⁵ No se entrará aquí a valorar la problemática relacionada con el hecho de que el investigador era también el profesor de didáctica de las ciencias sociales; aunque la temática es de gran importancia, no podemos detenernos en esta cuestión por razones lógicas de espacio. En todo caso, se realizó un esfuerzo continuo de autocrítica en la interpretación de los resultados, siguiendo, por ejemplo, a Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, pp. 195-301. Barcelona: Paidós.

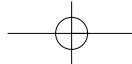
⁶ No existe un tiempo filosófico diferente del psicológico, sino que existe un único concepto de tiempo observado desde diferentes perspectivas: «Que una ciencia para constituirse, haya de contar con un dominio real propio, claramente acotado y diferenciado del resto de los dominios que son competencia de otras ciencias, fue el presupuesto básico de la epistemología realista "ingenua" que informó a las distintas variantes del positivismo. La crisis de esta epistemología ha arrastrado consigo la crisis del presupuesto del dominio propio. En consecuencia, no consideramos en la actualidad que para que la ciencia social aborde legítimamente el problema del tiempo haya de contar con un tiempo propio que difiera claramente del resto de los tiempos (físico, biológico, psicológico, etc.) que estudian otras ciencias» (Ramos, 1992, X-XI).



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

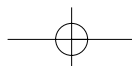
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S.A. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, XII, 1, pp. 13-30.
- ADLER, S.A. (1991). The Education of Social Studies Teachers, en Shaver, J.P. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Nueva York: MacMillan.
- ANDERSON, P. (1996). *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.
- APPLEBY, J., HUNT, L. y JACOB, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- ARMENTO, B.J. (1996). The professional development of social studies educators, en Sikula, J. et al. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 485-502. Nueva York: MacMillan.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. y POZO, J.I. (1989). La comprensión del tiempo histórico, en Carretero, M., Pozo, J.I. y Asensio, M. (comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 103-137. Madrid: Aprendizaje Visor.
- AUDIGIER, F. (1993). Recherches en didactiques de la histoire, de la géographie, et de l'éducation civique et formation des enseignants, en Montero, L. y Vez, J.M. (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, vol. 1, pp. 349-367. Santiago de Compostela: Tórculo.
- AUDIGIER, F. y BASUYAU, C. (1994). La chronologie n'est pas l'histoire, et pourtant... *IREHG*, 1. Revue des Instituts de recherche pour l'enseignement de l'Histoire, Géographie et Groupes Associés, pp. 79-90.
- AUGÉ, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, pp. 91-95.
- BROWN, A.L. (1975). Recognition, Reconstruction and Recall of Narrative Sequences by Preoperational Children. *Child Development*, 46, pp. 156-166.
- CALVANI, A. (1987). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia.
- CALVANI, A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.
- ELÍAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE.
- EVANS, R. W. (1996). A critical approach to teaching United States History, en Evans, R.W. y Saxe, D. W. (eds.). *Handbook On Teaching Social Issues*, pp. 152-160. Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).
- FERRO, M. (1991). Visions de l'histoire et périodisation, une typologie, en AA.VV. *Périodes. La construction du temps historique. Actes du V Colloque d'histoire au présent*, 99-101. París: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales et Histoire au présent.
- FRAISSE, P. (1967). *Psychologie du temps*. París: PUF (2a. ed. corregida y aumentada).
- GADAMER, H.G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- GALINDO, R. (1996). *La enseñanza de la historia en educación secundaria*. Sevilla: Algaída.
- GÉRIN-GRATALOUP, A.M. y TUTIAUX-GUILLON, N. (2001). La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse, en Tutiaux-Guillon, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*, 5-11. Monográfico de *Perspectives Documentaires en Education*, 53. INRP.
- GOODMAN, J. y ADLER, S.A. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study os Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, XIII, 2, pp. 1-10.
- GRAU, R.M. y ROSAS, M. (1989). Aproximació al concepte de temps històric en els estudiants de diplomant en professorat d'EGB de Castelló de la Plana. *Docència*, 5, pp. 123-136.
- HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- JODELET, D. (ed.) (1991). *Les représentations sociales*. París: PUF. 2a ed.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- LAUTIER, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Colin.
- LAUTIER, N. (2003). Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire, en Baques, M.C., Bruter, A. y Tutiaux-Guillon, N. (eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Extase offerts à Henri Moniot*, pp. 357-380. París: L'Harmattan.
- LAVILLE, C. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles, en Tutiaux-Guillon, N. (coord.). *15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie*, pp. 69-82. Monográfico de *Perspectives Documentaires en Éducation*, 53. INRP.
- LEWIS, J.D. y WEIGERT, A.J. (1992). Estructura y significado del tiempo social, en Ramos, R. (comp.). *Tiempo y sociedad*, pp. 89-131. Madrid: CIS - Siglo XXI.
- McFADYEN, L. y SZYMANSKI, C. (1997). Conceptual Shifts: Elementary Preservice Teachers' Perceptions About a Social Studies Methods Course. *Journal of Social Studies Research*, 21 (1), pp. 16-21.
- MATTOZZI, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare, en CIDI. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche*, pp. 65-81. Milán: Mondadori.



INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

- MATTOZZI, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti, en Perillo, E. (a cura di). *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti*, pp. 9-22. Nápoles: Tecnodid.
- MONTAGERO, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'Année Psychologique*, 84, pp. 433-460.
- MOSCOVICI, S. (1981). On social representation, en Forgas, J.P. (comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press.
- MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations, en Farr, R.M. y Moscovici, S. (comps.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OWENS, W.T. (1997). The Challenges of Teaching Social Studies Methods to Preservice Elementary Teachers. *The Social Studies*, 88 (3), pp. 113-120.
- PAGÈS, J. (1997). La investigación sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, en AAVV. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales*, pp. 49-86. Sevilla: Díada.
- PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones, en AAVV. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales*, 13, pp. 241-278. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- PAGÈS, J. y SANTISTEBAN, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas, en AAVV. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*, pp. 187-207. Sevilla: Díada.
- PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económico.
- RAMOS, R. (comp.) (1992). *Tiempo y sociedad*. Madrid: CIS - Siglo XXI.
- RICHARDS, D.D. (1982). Children's time concepts: Going the distance, en Friedman, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*. Nova York: Academic Press.
- RICOEUR, P. (1979). Introducción, en VVAA. *Las culturas y el tiempo*, pp. 11-35. Salamanca: Sígueme-UNESCO.
- SANTISTEBAN, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir. *Historiar*, 1, pp. 141-150.
- SCHACTER, D.L. (1999). *En busca de la memoria. El cerebro, la mente y el pasado*. Barcelona: Ediciones B.
- STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1982). Children's Concept of Time: The Development of a Story Schema, en Friedman, W.J. (ed.). *The Developmental Psychology of Time*, pp. 255-282. Nueva York: Academic Press.
- THORNTON, S.J. y VUKELICH, R. (1988). Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, 1, XVI, pp. 69-82.
- TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, P. A. (1997). «Concepciones temporales del profesor de ciencias sociales, geografía e historia del segundo ciclo de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Madrid». Madrid: UNED. (Tesis doctoral).
- WILSON, S.M. (2001). Research on History Teaching, en Richardson, V. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, pp. 527-544. Washington: American Educational Research Association. 4. ed.
- WILSON, S.M., KONOPAK, B.C. y READANCE, J.E. (1994). Preservice Teachers in Secondary Social Studies: Examining Conceptions and Practices. *Theory and Research in Social Education*, XXII, 3, pp. 364-379.



Historia y Ciencias Sociales

Programa de Estudio
Segundo Año Medio



Historia y Ciencias Sociales

Programa de Estudio Segundo Año Medio



Historia y Ciencias Sociales
Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General
Educación Media, Unidad de Curriculum y Evaluación
ISBN 956-7933-16-2
Registro de Propiedad Intelectual N° 111.289
Ministerio de Educación, República de Chile
Alameda 1371, Santiago
Primera Edición 1999
Segunda Edición 2004

Santiago, octubre 1999

Estimados profesores:

EL PRESENTE PROGRAMA DE ESTUDIO de Segundo Año Medio ha sido elaborado por la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación y aprobado por el Consejo Superior de Educación, para ser puesto en práctica, por los establecimientos que elijan aplicarlo, a partir del año escolar del 2000.

En sus objetivos, contenidos y actividades busca responder a un doble propósito: articular a lo largo del año una experiencia de aprendizaje acorde con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, definido en el Decreto N° 220, de mayo de 1998, y ofrecer la mejor herramienta de apoyo a la profesora o profesor que hará posible su puesta en práctica.

Los nuevos programas para Segundo Año Medio plantean objetivos de aprendizaje de mayor nivel que los del pasado, porque la vida futura, tanto a nivel de las personas como del país, establece mayores requerimientos formativos. A la vez, ofrecen descripciones detalladas de los caminos pedagógicos para llegar a estas metas más altas. Así, al igual que en el caso de los programas del nivel precedente, los correspondientes al Segundo Año Medio incluyen numerosas actividades y ejemplos de trabajo con alumnos y alumnas, consistentes en experiencias concretas, realizables e íntimamente ligadas al logro de los aprendizajes esperados. Su multiplicidad busca enriquecer y abrir posibilidades, no recargar ni rigidizar; en múltiples puntos requieren que la profesora o el profesor discierna y opte por lo que es más adecuado al contexto, momento y características de sus alumnos y alumnas.

Los nuevos programas son una invitación a los docentes de Segundo Año Medio para ejecutar una nueva obra, que sin su concurso no es realizable. Estos programas demandan cambios importantes en las prácticas docentes. Ello constituye un desafío grande, de preparación y estudio, de fe en la vocación formadora, y de rigor en la gradual puesta en práctica de lo nuevo. Lo que importa en el momento inicial es la aceptación del desafío y la confianza en los resultados del trabajo hecho con cariño y profesionalismo.



José Pablo Arellano Marín
Ministro de Educación

Presentación

DE ACUERDO CON EL MARCO curricular de la Educación Media el presente programa está dedicado al estudio de la historia de Chile. El propósito principal del sector en este año escolar es que los estudiantes desarrollen una visión global acerca del desenvolvimiento de la historia nacional y comprendan que la realidad actual tiene sus antecedentes en los procesos históricos que la han ido conformando.

Para alcanzar este propósito, el programa se ha organizado de modo tal de ofrecer una aproximación cronológica sistemática a la historia nacional, a la vez que establecer a través de los distintos períodos estudiados vínculos con el presente y con experiencias cercanas a los jóvenes.

Desde cierta perspectiva el programa que se presenta puede parecer como muy ambicioso al pretender abarcar la historia de Chile en un año escolar; eventualmente muchos años de dedicación pueden resultar insuficientes si se quiere conocer cabalmente la historia de Chile. No obstante, desde la perspectiva que sustenta el programa no sólo es posible abordar la historia de Chile en un año, sino que esto ofrece una serie de ventajas desde el punto de vista del aprendizaje y de la didáctica. Por cierto, ello implica un giro bastante importante en los énfasis y procedimientos de enseñanza de la historia.

En este programa se privilegia la formación de una visión global, que no se detiene en el detalle, concentrándose en los elementos fundamentales que permitan que los estudiantes adquieran un esquema de referencia sustantivo que les facilite seguir aprendiendo y profundizando con posterioridad. Este esquema de referencia comprende el manejo de la línea de tiempo, la organización de ésta en grandes pe-

ríodos, el reconocimiento de los elementos característicos de cada período, y las relaciones de continuidad y cambio en el desenvolvimiento económico, social, político y cultural del país a lo largo de los períodos identificados. Los períodos en que se ha organizado la enseñanza de la historia de Chile en este programa son cuatro: la época precolombina y la colonial; la Independencia y la conformación de la nación (1810-1880); la sociedad finisecular (1880-1920); y, el siglo XX (1920 en adelante).

El programa se encuentra organizado en cinco unidades. La primera, denominada, *Introducción: conociendo la historia de Chile*, tiene un carácter de inicio y motivación de la reflexión histórica. En ella se busca ofrecer a los estudiantes una visión completa de las cuatro unidades que se abordan en el año, las que corresponden a los cuatro grandes períodos de la historia de Chile antes señalados. De este modo, desde el inicio se estará entregando a los estudiantes un esquema de referencia que los acompañará en su trabajo escolar y les permitirá organizar su estudio de la historia nacional.

La segunda unidad, *Construcción de una identidad mestiza*, focaliza su atención en el encuentro entre los pueblos indígenas y los españoles, y en el orden colonial establecido por la corona española en América. El propósito central es que los estudiantes comprendan que la identidad latinoamericana y nacional resulta de la interrelación que se establece durante el período colonial entre los pueblos originarios y los españoles.

La tercera unidad, *La creación de una nación*, está centrada en el análisis del proceso de independencia, la organización política de la

naciente república, la delimitación del territorio nacional y la constitución de un movimiento cultural nacional.

La cuarta unidad *La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo*, está dedicada a las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. En ella se analiza la economía basada en la riqueza del salitre, el crecimiento económico y el aumento de la inversión pública que éste posibilitó. Se estudia además el régimen parlamentario característico de la época, y sus debilidades; en especial, con respecto a la denominada *cuestión social*.

La quinta unidad, *El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social*, trata el período posterior a 1920. Para abordar las grandes transformaciones económicas, sociales y políticas ocurridas en estas décadas, el estudio está organizado en tres subunidades, que corresponden a su vez a tres etapas de la historia nacional con características específicas: Presidencialismo, industrialización y Estado benefactor; Los cambios estructurales; y, Régimen militar y transición a la democracia.

En cada una de las unidades señaladas se define:

- los contenidos que deben abordarse;
- los aprendizajes que se espera los estudiantes logren como resultado del proceso educativo;
- las actividades genéricas que deben realizarse, con un ejemplo para abordarlas e indicaciones para el profesor o la profesora. Estas indicaciones son aclaraciones del sentido de la actividad, o recomendaciones sobre los énfasis que se debe establecer. En algunas actividades se incluye ejemplos alternativos, por los que puede optarse en reemplazo de los ejemplos entregados si se estima conveniente, y ejemplos complementarios, que se pueden realizar si existe interés por profundizar algún aspecto, o si se cuenta con un mayor tiempo para el sector.

Junto con los aprendizajes específicos que se espera que los estudiantes alcancen en cada una de las unidades del programa, se pretende que, a través de cada una de ellas, los estudiantes logren aprendizajes vinculados con: una comprensión genérica de los procesos históricos y de la historia como disciplina; el desarrollo de las habilidades transversales y las propias del sector; y, las disposiciones valóricas que el programa fomenta. Estos aprendizajes, que tienen un carácter transversal, se puntualizan luego de los objetivos fundamentales del programa, y se integran en el desarrollo de las actividades y en la evaluación de las diversas unidades.

En efecto, tal como en el programa de 1º Medio, en cada unidad el tratamiento de los temas conjuga el desarrollo de habilidades con el aprendizaje de conceptos científicos y con la sensibilización de los estudiantes respecto de la realidad social.

Para orientar la realización de un proceso de evaluación acorde con los lineamientos del programa se ofrece en la forma de anexo un conjunto de ejemplos de evaluación para cada una de las unidades. Se considera diversos procedimientos aplicados a los temas y problemas específicos de cada unidad (ver Anexo 1).

Dado el objeto de estudio de este año, se ha puesto especial cuidado en preservar dos aspectos. El primero se refiere a la mirada multidisciplinaria que caracteriza el sector. Al respecto, se ha destacado en el desarrollo de las unidades la aplicación y profundización de conceptos de geografía, ciencia política, economía y antropología que los estudiantes deberían haber aprendido en 1º Medio. De esta manera, si bien 2º Medio está dedicado a la historia, y la mirada historiográfica organiza el programa, se trabaja a lo largo del año con las distintas ciencias sociales que conforman el sector.

El segundo aspecto se refiere al “acercamiento” del estudio de la historia a la realidad

de los estudiantes. En este aspecto la estrategia seguida ha sido ir estableciendo vínculos a lo largo de las distintas unidades con el presente, identificando expresiones o consecuencias actuales de los procesos históricos estudiados; evaluando desde el presente lo obrado en el pasado; intensificando la mirada de la historia como un proceso que ha ido modelando nuestra realidad actual, o dicho de otra manera, de la historia como una explicación del presente. No obstante este camino, también se busca que los estudiantes empaticen con épocas pasadas, imaginen la vida en otros períodos y se sensibilicen con las experiencias vividas por las personas en el pasado.

En el tratamiento de las distintas unidades se fomenta el aprendizaje activo de los estudiantes, impulsándolos constantemente a:

- buscar información en diversas fuentes;
- comunicar los resultados de su trabajo a través de informes, ensayos, exposiciones y diversos recursos gráficos;
- debatir, reflexionar, formular opiniones propias;
- trabajar en equipo;
- aplicar conceptos de las distintas ciencias sociales en el análisis de procesos históricos;
- contrastar puntos de vista e interpretaciones diversas sobre los procesos históricos;
- vincular los acontecimientos del pasado con el presente;
- ponerse en el lugar de aquellos que vivieron en el pasado.

Asimismo a lo largo de las unidades se fomenta el respeto por los demás, la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, la solidaridad social, el fortalecimiento de la democracia y la identidad nacional.

Objetivos Fundamentales

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.
2. Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.
3. Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.
4. Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional, a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.
5. Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.
6. Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.
7. Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambio, advirtiendo los diversos tiempos históricos.
8. Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación, y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.
9. Exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos.
10. Explorar la historicidad del presente, a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.

Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas. Su realización trasciende a un sector o subsector específico del currículum y tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia educativa, que son responsabilidad del conjunto de la institución escolar, incluyendo, entre otros, el proyecto educativo y el tipo de disciplina que caracteriza a cada establecimiento y el ejemplo cotidiano de profesores y profesoras, administrativos y los propios estudiantes. Sin embargo, el ámbito privilegiado de realización de los OFT se encuentra en los contextos y actividades de aprendizaje que organiza cada sector y subsector, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades.

Desde la perspectiva referida, cada sector o subsector de aprendizaje, en su propósito de contribuir a la formación para la vida, conjuga en un todo integrado e indisoluble el desarrollo intelectual con la formación ético social de alumnos y alumnas. De esta forma se busca superar la separación que en ocasiones se establece entre la dimensión formativa y la instructiva. Los programas están contruidos sobre la base de contenidos programáticos significativos que tienen una carga formativa muy importante, ya que en el proceso de adquisición de estos conocimientos y habilidades los estudiantes establecen jerarquías valóricas, formulan juicios morales, asumen posturas éticas y desarrollan compromisos sociales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular nacional (Decreto N° 220), corresponden a una expli-

cación ordenada de los propósitos formativos de la Educación Media en cuatro ámbitos: *CreCIMIENTO y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética, Persona y Entorno*; su realización, como se dijo, es responsabilidad de la institución escolar y la experiencia de aprendizaje y de vida que ésta ofrece en su conjunto a alumnos y alumnas. Desde la perspectiva de cada sector y subsector, esto significa que no hay límites respecto a qué OFT trabajar en el contexto específico de cada disciplina; las posibilidades formativas de todo contenido conceptual o actividad debieran considerarse abiertas a cualquier aspecto o dimensión de los OFT.

Junto a lo señalado, es necesario destacar que hay una relación de afinidad y consistencia en términos de objeto temático, preguntas o problemas, entre cada sector y subsector, por un lado, y determinados OFT, por otro. El presente programa de estudio ha sido definido incluyendo (verticalizando), los Objetivos Fundamentales Transversales más afines con su objeto, los que han sido incorporados tanto a sus objetivos y contenidos, como a sus metodologías, actividades y sugerencias de evaluación. De este modo, los conceptos (o conocimientos), habilidades y actitudes que este programa se propone trabajar integran explícitamente gran parte de los OFT definidos en el marco curricular de la Educación Media.

En el programa de Historia y Ciencias Sociales de Segundo Año Medio tienen explícita presencia y oportunidad de desarrollo:

- El OFT definido como el interés y capacidad de conocer la realidad y utilizar el conocimiento y la formación, del ámbito *CreCIMIENTO y Autoafirmación Personal*.

- Los OFT del ámbito *Desarrollo del Pensamiento*, en especial los referidos a las habilidades de investigación (selección y organización de información, revisión de planteamientos, suspensión del juicio en ausencia de información suficiente); habilidades comunicativas (exposición coherente y fundamentada de ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias); habilidades de análisis, interpretación y síntesis de información. Muchas de las actividades planteadas en este programa, relacionadas con los contenidos conceptuales específicos de las diversas unidades, proponen modalidades de trabajo de alumnas y alumnos explícitamente orientadas al desarrollo de las habilidades referidas, haciendo hincapié preferentemente en el aprendizaje activo, el trabajo en equipo, la conversación colectiva y la indagación individual o grupal.
- Los OFT del ámbito *Formación Ética*. En este sector es un objetivo de aprendizaje que alumnas y alumnos debatan con respeto ante las ideas divergentes y rescaten la mirada del otro; entiendan, analicen y respeten la diversidad étnica y cultural; aprecien y reconozcan la importancia de la solidaridad social; valoren la resolución pacífica de los conflictos políticos, territoriales y económicos que han tenido lugar en la historia de Chile.
En la Unidad 4, La sociedad finisecular, el contenido sistema parlamentario expresa directamente los OFT referidos al respeto por las libertades cívicas, el ejercicio de la ciudadanía y la importancia de organización social en la vida ciudadana. Por su lado, la última unidad del programa se vincula directamente con la valoración de la democracia, la aceptación del pluralismo político y cultural y el respeto a los derechos humanos.
- Los OFT del ámbito *Persona y su Entorno*. El programa realiza en sus diferentes unidades los OFT planteados en relación a la valoración de la identidad nacional –problematizando en torno a la identidad mestiza de la cultura latinoamericana–; rescate del papel e importancia que han jugado las mujeres y las organizaciones femeninas; el conocimiento y valoración de los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación. Junto a lo señalado, el programa, a través de las sugerencias al docente que explicita, invita a prácticas pedagógicas que realizan los valores y orientaciones éticas de los OFT, así como sus definiciones sobre habilidades intelectuales y comunicativas.

Unidades, contenidos y distribución temporal

Cuadro sinóptico

Unidades		
1	2	3
Introducción: conociendo la historia de Chile	Construcción de una identidad mestiza	La creación de una nación
Contenidos		
<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación de la importancia del conocimiento de la historia de Chile. • Visión global de los períodos de la historia de Chile. • Referencia a la vinculación de la historia de Chile con América Latina. 	<ul style="list-style-type: none"> • América Precolombina. Las grandes civilizaciones precolombinas. Los pueblos pre-hispánicos en el actual territorio chileno. • La conquista española. Principales características y propósitos de la empresa de conquista de los españoles en América y sus efectos para los pueblos indígenas. La conquista de Chile: la ocupación del territorio. • Relaciones entre españoles e indígenas: trabajo obligatorio, mestizaje, evangelización, sincretismo cultural y resistencia mapuche. • El legado español nos inserta en Occidente: la herencia cultural de España. La institucionalidad española en América. La sociedad colonial en Chile. • Identificación de testimonios históricos en el entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar. • La organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la Independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural. Dificultades para organizar la naciente república. Diversos ensayos de organización política. La solución portaliana. • La hegemonía liberal: el pensamiento liberal en Chile. La eclosión cultural de la década de 1840. El desarrollo educacional. La liberalización de las instituciones: conflictos con el autoritarismo presidencial. La secularización de las instituciones: conflictos entre la Iglesia y el Estado. • La expansión de la economía y del territorio: expansión y modernización de la economía chilena desde la Independencia hasta la Guerra del Pacífico. Las guerras del siglo XIX entre Chile y Perú-Bolivia. Incorporación de la Araucanía. Delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX. • Debate fundamentado acerca de los elementos que caracterizan la experiencia histórica de Chile en el siglo XIX.
Distribución temporal		
entre 1 y 2 semanas	entre 8 y 10 semanas	entre 9 y 11 semanas

4

La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo

- La economía del salitre: la riqueza salitrera dinamiza al conjunto de la economía. Rol del Estado en la distribución de la riqueza del salitre. Inversiones públicas en vías de comunicación, infraestructura y educación.
- Crisis política. La guerra civil de 1891 vista a través de interpretaciones historiográficas divergentes. El parlamentarismo: balance de virtudes y debilidades.
- Las transformaciones culturales: avances en educación, vida urbana. Nuevas creaciones intelectuales.
- La "cuestión social." Condiciones de vida de hombres y mujeres en las salitreras, los puertos, las ciudades y los campos. Las nuevas organizaciones de trabajadores. Preocupación entre intelectuales, universitarios, eclesiásticos y políticos por las condiciones de vida de los sectores populares. Soluciones propuestas.
- Profundización en alguno de los temas tratados, a través de la elaboración de un ensayo que contemple fuentes e interpretaciones diversas y precisión en el uso de conceptos.

entre 7 y 9 semanas

5

El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social

- El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales. Fin del ciclo del salitre. La creciente influencia económica, cultural y política de los Estados Unidos y su proyección hacia el resto del siglo. La crisis económica de 1929 y sus efectos en Chile. Nuevas corrientes de pensamiento disputan la hegemonía al liberalismo.
- El nuevo rol del Estado a partir de la década de 1920: el Estado de bienestar; la sustitución de importaciones como modelo económico, sus logros y debilidades. La crisis del modelo a mediados de siglo, efectos sociales.
- Los nuevos proyectos políticos: la reformulación del sistema de partidos a fines de la década de 1950. Los nuevos proyectos de desarrollo y su implementación política. Ampliación del sufragio.
- Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad.
- Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la historia de la comunidad.

entre 10 y 12 semanas

Aprendizajes esperados transversales

A lo largo del programa el alumno o alumna:

- Comprende que en los procesos históricos se conjugan diversos factores, sean estructurales, coyunturales, propios del azar o de la voluntad humana, y que frente a ellos se sitúan las personas y toman decisiones que condicionan el curso histórico.
- Confronta posiciones historiográficas y comprende que la historia está construida sobre la base de investigación sistemática e interpretación, y que la diversidad de interpretaciones es legítima y enriquece el conocimiento.
- Utiliza e interpreta mapas históricos y económicos.
- Recopila, analiza y expone en forma oral y escrita información proveniente de diversas fuentes.
- Debate con respeto ante las ideas divergentes.
- Evalúa cómo problemas semejantes a los del presente fueron resueltos en otros momentos históricos.
- Utiliza información estadística en el análisis de problemas sociales y económicos.
- Aplica conceptos fundamentales de las ciencias sociales a la comprensión de la historia de su país.
- Comprende la multicausalidad que explica los procesos históricos.



Unidad 1

Introducción: conociendo la historia de Chile

Esta primera unidad introductoria tiene cuatro propósitos:

Primero, sensibilizar a los estudiantes ante el estudio de la historia, analizando con ellos la importancia de conocer el pasado nacional.

Segundo, ofrecerles una visión global del recorrido histórico que realizarán durante el año y de las grandes unidades en que se ha organizado dicho recorrido. Esta referencia general es muy importante por cuanto facilita la ubicación de los jóvenes cuando se está tratando un período específico, y a la vez les permite tener una imagen anticipada de lo que tratarán con posterioridad.

Tercero, inducirlos a recordar y poner de manifiesto los conocimientos que ya tienen de la historia de Chile.

Cuarto, identificar áreas de interés de los jóvenes, que pueden ayudar al docente en el tratamiento posterior de los contenidos del programa, y también pueden constituirse en temas de investigación por parte de los estudiantes.

Se trata de una unidad de corta duración, pero de considerable impacto a lo largo del año, toda vez que en ella se entrega un marco de referencia al cual se puede recurrir en diversas ocasiones.

Contenidos

- Apreciación de la importancia del conocimiento de la historia de Chile.
- Visión global de los periodos de la historia de Chile.
- Referencia a la vinculación de la historia de Chile con América Latina.

Aprendizajes esperados

Los alumnos o alumnas:

- Manejan una ordenación cronológica de grandes periodos de la historia de Chile.
- Visualizan la vinculación entre la historia de Chile y la historia de América Latina.

Actividades genéricas y ejemplos

Actividad 1

Se forman una visión del año escolar, recuperando sus conocimientos previos sobre historia de Chile.

Ejemplo

Recuerdan espontáneamente personajes y acontecimientos de la historia de Chile:

- Realizan dinámicas de conocimientos de historia de Chile: con un mazo de tarjetas elaborado por el docente, en el que figuran acontecimientos o personajes de la historia de Chile, los estudiantes, organizados en grupos, los ubican temporalmente y relatan de qué se trata el acontecimiento o quién fue el personaje.
- El profesor o la profesora invita al curso a nombrar espontáneamente acontecimientos o personajes que ellos recuerden de la historia de Chile y a que los ubiquen en una línea de tiempo dibujada en la pizarra.

Luego, el docente entrega una visión general de las unidades que articulan el trabajo del año, haciendo referencia a su correspondencia con cuatro periodos de la historia de Chile. Destaca además la vinculación de la historia de Chile con la historia de América Latina y las influencias externas en los procesos que se viven en el país.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda destacar que esta división en periodos es analítica, y tiene por propósito organizar el estudio de la historia de Chile.

Actividad 2

Discuten sobre la importancia del conocimiento de la historia de Chile.

Ejemplo

Realizan ejercicios introductorios que los sensibilicen respecto al significado de la explicación histórica:

- Escriben una autobiografía y reflexionan sobre la forma en que su situación actual se vincula con su propia historia de vida. Imaginan cómo sería su vida si no pudieran recordar el pasado.
- Intentan explicar ciertos acontecimientos de actualidad y, con la ayuda del profesor o profesora, identifican los antecedentes históricos involucrados en la explicación de un suceso social, distinguiendo antecedentes recientes de otros más antiguos.
- A partir de preguntas del docente, intentan explicar cuestiones vivenciales como: quiénes somos los chilenos, quiénes son nuestros antepasados, por qué hablamos castellano, desde cuándo el territorio chileno tiene la forma actual.

Luego, divididos en grupos, discuten sobre la importancia de conocer la historia de Chile, señalando al menos tres razones relevantes para ellos; comparten en una plenaria los planteamientos de los distintos grupos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En el desarrollo de esta actividad se debe resaltar la importancia de la memoria histórica para entender y actuar en el presente. Asimismo, se debe hacer referencia a la selectividad de la memoria, en la construcción del conocimiento histórico.

Actividad 3

Identifican temas, períodos, personajes, acontecimientos que les interesaría conocer con mayor profundidad.

Ejemplo

Divididos en grupos pequeños (2 ó 3 alumnos) hacen una “lluvia de ideas” sobre temas de interés. Hacen listas de los temas nombrados, y los ordenan de mayor a menor interés, explicando sus razones. Luego en el curso, comparten el trabajo grupal.

Ejemplo alternativo

Cada alumno define algún tema, período, personaje, acontecimiento de la historia de Chile que le interesaría conocer con mayor profundidad. Luego, divididos en grupos eligen uno y discuten acerca de los medios que tendrían para conocer más acerca del mismo.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es importante explicar que no se trata de identificar temas para hacer un trabajo, lo que podría inducir las respuestas a temas conocidos o que les resulte fácil abordar; sino que se trata, más ampliamente, de reconocer sus intereses, sobre los cuales posteriormente podrían encauzar alguna investigación.



Unidad 2

Construcción de una identidad mestiza

Esta unidad aborda un período extenso cuyo punto focal es el encuentro entre los españoles y los pueblos indígenas. Para estudiar sistemáticamente este proceso y conducir a los alumnos y alumnas a reflexionar sobre las influencias que tuvo en la organización de América Latina, se ha ordenado la unidad en dos secciones: América precolombina y período colonial. En la primera, interesa que los estudiantes visualicen la multiplicidad de grupos indígenas que habitaban el continente a la llegada de los españoles, valoren su riqueza cultural, y profundicen su conocimiento sobre las características culturales de los pueblos que habitaban el actual territorio chileno. En la segunda sección importa que los alumnos y alumnas conozcan en términos generales el orden social, político y cultural instaurado por la Corona Española en América; caractericen la vida cotidiana en la época; estudien las relaciones que se establecieron entre españoles e indígenas durante el período colonial, en particular las relaciones entre mapuches y españoles; y dimensionen el efecto que tuvo la conquista para los pueblos originarios.

Como síntesis de la unidad se busca que los estudiantes reflexionen sobre los orígenes de la identidad nacional; las influencias indígenas y españolas que pueden reconocer en ella; y consideren hasta qué punto se la puede caracterizar como mestiza. Sobre este aspecto es importante destacar que el programa no pretende entregar una respuesta determinada, tampoco se espera que los docentes den a sus alumnos y alumnas una respuesta definida; por el contrario se busca conducir la reflexión de los estudiantes de modo que ellos saquen sus propias conclusiones.

En esta unidad, como en el conjunto del programa, se pone énfasis en un aprendizaje activo, el trabajo en equipo, la formulación de opiniones propias, el debate respetuoso y fundado, la formulación de preguntas y el establecimiento de nexos entre el pasado histórico y la actualidad. Esta conexión con preguntas, problemas e inquietudes del presente requiere por parte del profesor o profesora una actitud atenta a los hechos de la contingencia que puedan vincularse con los contenidos programáticos. Este vínculo con el presente, sin embargo, no debe desdibujar la localización temporal de los acontecimientos, y la búsqueda de una comprensión empática de la época en que ocurrieron.

Dados los temas que se abordan en la unidad, se encuentra aquí un espacio privilegiado para trabajar conceptos propios de las ciencias sociales, tales como el de cultura, organización social,

organización política y monarquía, incentivando una mirada multidisciplinaria de la historia. A su vez, otorga una oportunidad propicia para comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos y la inserción de la historia nacional en contextos más amplios.

Considerando los márgenes de tiempo con que se cuenta para el desarrollo de la unidad, el profesor o profesora debe estar atento a mantener un equilibrio entre la información detallada y la formación de una visión panorámica. En las actividades propuestas se intenta ofrecer un equilibrio, entregándole al docente la tarea fundamental de aportar esta visión de conjunto, a la vez de ser quien conduce la profundización analítica de ciertos procesos; queda en tanto, para los alumnos y alumnas la profundización y conocimiento más acabado de temas o procesos específicos. En esta línea, un recurso metodológico que debe aprovecharse al máximo es distribuir temas y trabajos entre los grupos de estudiantes, dejando el tiempo compartido para la puesta en común de los trabajos realizados. Al respecto, es importante también flexibilizar y diversificar la comunicación de los resultados de los trabajos individuales o grupales, no considerando sólo la exposición detallada como recurso, que suele ser tediosa y consume gran cantidad de tiempo. La comunicación a través de afiches o paneles gráficos, la construcción colectiva de diarios murales, el intercambio de fichas sintéticas o resúmenes, o la exposición de la información recolectada en el transcurso de una conversación colectiva, pueden ser modos complementarios de compartir en el curso los trabajos realizados. También se podría impulsar la comunicación de estos trabajos con alumnos y alumnas de otros establecimientos a través de la red Enlaces.

Contenidos

- América Precolombina. Las grandes civilizaciones precolombinas. Los pueblos pre-hispánicos en el actual territorio chileno.
- La conquista española. Principales características y propósitos de la empresa de conquista de los españoles en América y sus efectos para los pueblos indígenas. La conquista de Chile: la ocupación del territorio.
- Relaciones entre españoles e indígenas: trabajo obligatorio, mestizaje, evangelización, sincretismo cultural y resistencia mapuche.
- El legado español nos inserta en Occidente: la herencia cultural de España. La institucionalidad española en América. La sociedad colonial en Chile.
- Identificación de testimonios históricos en el entorno.

Aprendizajes esperados

El alumno o alumna:

- Reconoce que el continente americano estaba poblado en el siglo XV por una multiplicidad de grupos humanos, distinguiendo a mayas, aztecas e incas, y los pueblos indígenas en el actual territorio de Chile.
- Aplica el concepto antropológico de cultura para caracterizar los pueblos indígenas de América.
- Reconoce los efectos que tuvo la conquista española en los pueblos indígenas y distingue las distintas políticas que la Corona y la Iglesia mantuvieron en su relación con ellos.
- Entiende que la historia de los pueblos indígenas no termina con la llegada de los europeos y visualiza las dificultades que tienen actualmente estos pueblos para insertarse en las naciones-estados latinoamericanos.
- Vincula la situación actual de los grupos indígenas en Chile con la relación entre españoles e indígenas iniciada en la Colonia, y comprende que este es un proceso que afecta diferentes pueblos indígenas del continente.
- Describe las características principales de la empresa de conquista en América, con énfasis en la conquista del territorio de Chile.
- Caracteriza la sociedad colonial, en términos de sus instituciones políticas, las actividades económicas preponderantes, la vida cotidiana en la ciudad y fuera de ella.
- Reconoce que la identidad cultural latinoamericana se construyó en el encuentro entre españoles e indígenas.
- Comprende que la herencia cultural y política de España lleva a América Latina a formar parte de la cultura occidental, y que las culturas indígenas del continente dan particularidad a la cultura latinoamericana.
- Cuestiona el concepto de identidad mestiza, evaluando las influencias culturales españolas e indígenas.

Actividades genéricas y ejemplos

Primera subunidad América precolombina

Actividad 1

Analizan la diversidad cultural de América en el siglo XV, aplicando el concepto antropológico de cultura.

Ejemplo

A partir de la observación y lectura de un mapa cultural del continente americano en el siglo XV, construyen una lista de los pueblos indígenas que lo habitaban, identificando las zonas en que residían.

Seleccionan uno de los pueblos identificados, y realizan un trabajo grupal de revisión bibliográfica sobre sus características culturales. Organizan la información recolectada en una ficha sintética que exponen al curso. En esta ficha consideran aspectos tales como: nombre; lengua; localización geográfica; organización social y política; religión; patrón de asentamiento; vivienda; actividades económicas; base alimenticia, población estimada.

El profesor o la profesora les recuerda el concepto antropológico de cultura, que trabajaron en 1º Medio, destacando que todos los grupos indígenas tienen una cultura propia.

Actividad 2

Identifican las características específicas de mayas, aztecas e incas y analizan sus diferencias con otros grupos indígenas de la época.

Ejemplo

Realizan un trabajo grupal en biblioteca recolectando información sobre mayas, aztecas e incas. Con la información reunida construyen un cuadro comparativo que considere: territorio; organización política; organización social; patrón de asentamiento; vivienda; religión; actividades económicas. Exponen su esquema al curso.

Con la ayuda del docente comparan estas culturas con las de otros grupos indígenas de América, en términos de su mayor complejidad cultural.

Ejemplo alternativo

A partir de la observación de videos sobre mayas, aztecas o incas, los estudiantes guiados por su profesor o profesora identifican las principales características de estas culturas, considerando: territorio; organización política; organización social; patrón de asentamiento; vivienda; religión; actividades económicas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se sugiere destacar el respeto por la diversidad (OFT), y procurar que los estudiantes no vinculen mayor complejidad y riqueza cultural con superioridad.

Ejemplo complementario

Apoyándose en un mapa que muestre la extensión territorial del imperio incaico, el profesor o profesora se refiere a la relación que establecieron los incas con los pueblos ubicados bajo sus dominios (alianzas con los caciques, tributos, desplazamientos de poblaciones), haciendo especial énfasis en la relación con los pueblos que habitaban el actual territorio chileno.

Actividad 3

Localizan espacialmente y caracterizan los diversos pueblos indígenas que habitaban el actual territorio chileno en el siglo XV.

Ejemplo

Al mapa cultural del continente americano (utilizado en la primera actividad), superponen un mapa de límites, y observan el poblamiento del actual territorio chileno, distinguiendo los grupos que lo habitaban y su localización.

La profesora o profesor los invita a observar que la ocupación territorial de estos grupos no corresponde a las actuales fronteras del país. Por ejemplo, destaca la presencia mapuche en Argentina, o la aymará en el norte de Chile.

Divididos en grupos, realizan un trabajo de revisión bibliográfica para profundizar su conocimiento sobre un pueblo originario de su interés.

Actividad 4

Se sensibilizan respecto a la diversidad y riqueza de las culturas precolombinas presentes en Chile, su cosmovisión y pautas culturales.

Ejemplo

A través de contactos personales, audición de música, lectura de poemas, visitas a museos, sitios arqueológicos, se imponen de la riqueza cultural de los pueblos originarios y, divididos en grupos, reflexionan acerca de ésta.

Ejemplo complementario

Los alumnos y las alumnas elaboran una muestra gráfica relativa a los pueblos originarios para el resto del establecimiento.

Segunda subunidad

El período colonial

Actividad 1

Reflexionan sobre la empresa de conquista en América.

Ejemplo

Apoyándose en mapas, el profesor o la profesora relata cómo los españoles fueron ocupando el territorio americano, y la confrontación que implicó este proceso, con especial énfasis en la conquista de Perú y Chile.

El curso observa películas alusivas como “Aguirre, la ira de Dios”; “1492”; “La Misión”. Luego, bajo la conducción de la profesora o el profesor, discuten sobre la empresa de Conquista, en torno a temas tales como:

- el impacto del encuentro para españoles e indígenas;
- los diversos propósitos de los conquistadores;
- los efectos de la conquista para los pueblos indígenas;
- la confrontación entre españoles e indígenas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En esta actividad es importante que los estudiantes intenten ponerse en el lugar de españoles e indígenas, e imaginen la vida en este período. No es conveniente enfatizar el aprendizaje memorístico de fechas, nombres y sucesos.

De acuerdo al interés de los alumnos y alumnas cabe recomendar la lectura de obras literarias como “Maluco. La novela de los conquistadores” de Baccino.

Actividad 2**Caracterizan la institucionalidad colonial española.****Ejemplo**

A partir de un mapa de América con la división territorial española, y un esquema de la organización política colonial, la profesora o el profesor explica al curso las principales características del orden español en América, haciendo especial referencia a la autoridad imperial situada fuera del territorio americano, la no división de poderes, la unión entre Iglesia y Estado, y la subordinación del territorio chileno al virreinato del Perú.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad se debe orientar a la comprensión del orden político en la colonia, más que a la identificación de instituciones y sus funciones. A la vez, se puede destacar la extensa duración del período colonial, la cual pocas veces se capta.

Actividad 3**Describen las relaciones entre españoles e indígenas en el Chile colonial: trabajo obligatorio, mestizaje, sincretismo cultural, evangelización.****Ejemplo**

El profesor o la profesora introduce el tema de las relaciones entre españoles e indígenas en el Chile colonial, abordando las diversas formas que adoptaron estas relaciones: evangelización, trabajo obligatorio, sincretismo, mestizaje.

El curso se divide en grupos y realiza en biblioteca un trabajo de indagación, en el cual se profundiza en una de las dimensiones abordadas, clarificando el concepto implicado e identificando expresiones o manifestaciones concretas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Cabe clarificar a los estudiantes que la relación españoles/indígenas se expresó de diferentes maneras, no sólo como confrontación bélica; y que esta relación tuvo también influencia en la cultura que se iba desarrollando en el territorio chileno y en América Latina en general. Al respecto, cabe dar ejemplos gráficos como: la toponimia, los alimentos indígenas incorporados a la cocina nacional, o costumbres de la zona rural (tales como la importancia de la cocina como centro del hogar, juegos, prácticas de sanación con yerbas). O ejemplos más complejos vinculados a la religiosidad, como puede ser, el sincretismo que se expresa en ciertas festividades religiosas (La Tirana) o las hipótesis que vinculan la masividad en América Latina del culto a la Virgen con el culto a la madre Tierra (Pachamama) o a la dualidad femenina/masculina de los dioses de las religiones indígenas.

Actividad 4

Profundizan en el análisis de las relaciones entre mapuches y españoles, reflexionando sobre el significado de la existencia de una frontera territorial en el río Bío Bío.

Ejemplo

El docente entrega al curso textos seleccionados que contengan distintas expresiones de las relaciones entre españoles y mapuches, tales como: versos de “La Araucana”, algunos pasajes de “El Cautiverio Feliz” de Pineda y Bascuñán, extractos de la obra “Relaciones Fronterizas de Chile” de S. Villalobos y otros, textos de Bartolomé de las Casas.

El curso organizado en grupos reflexiona sobre estos textos. Luego, cada uno elabora un breve planteamiento personal (no más de dos páginas) sobre las relaciones entre españoles y mapuches.

La profesora o profesor expone sobre la diversidad de relaciones que cobraron forma entre mapuches y españoles en la zona de La Frontera durante los dos siglos y medio de la era colonial, haciendo referencia a:

- la resistencia mapuche a la dominación española;
- la fijación de una frontera en el río Bío Bío y la existencia de un territorio mapuche autónomo al sur de éste;
- la guerra y el comercio en la zona fronteriza;
- las diversas políticas de la Corona española con el pueblo mapuche (tratados, incursiones bélicas, penetración cultural);
- la esclavitud;
- los parlamentos.

Ejemplo complementario

Representan, leen o asisten a la obra “Lautaro” de Isidora Aguirre.

Actividad 5

Caracterizan la vida en el Chile colonial e identifican en el entorno testimonios de esta época.

Ejemplo

Los alumnos y las alumnas se interiorizan acerca de la vida cotidiana en el período colonial: actividades económicas, la situación de la mujer, costumbres, juegos, vida social, medios de transporte, medios de comunicación, prácticas educativas, tipo de vivienda, a través de:

- lectura de obras como "El mestizo Alejo y la criollita", "La Quintrala", o trozos de "Cosas de la Colonia" de José Toribio Medina;
- visita a las salas coloniales del Museo Histórico Nacional;
- visita a museos locales en los que se encuentren objetos coloniales;
- revisión bibliográfica;
- búsqueda en enciclopedias computacionales o CD de historia de Chile.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La visita al Museo Histórico Nacional puede aprovecharse para tratar contenidos de las siguientes unidades del programa.

Escriben un informe caracterizando la vida colonial y sus impresiones al contrastar esa época con el presente.

Con la conducción del profesor o profesora, identifican expresiones de la época colonial en el entorno.

Ejemplo complementario

Reflexionan sobre el rol de la mujer en la sociedad colonial en Chile y/o en el resto de América. Indagan y comentan la vida de figuras tales como Inés Suárez; Francisca de Paula y Verdugo (madre de los hermanos Carrera); Ursula Suárez. O, ven películas como "Yo la peor de todas", relativa a Sor Juana Inés de la Cruz, y la comentan.

Ejemplo complementario

Analizan la estructura urbana de las ciudades coloniales. Establecen similitudes entre distintas ciudades de la América española y se interrogan sobre cómo enfrentaban en la colonia algunos problemas urbanos actuales como, por ejemplo, el tratamiento de la basura o el abastecimiento de agua.

Actividad 6

Identifican en nuestra cultura rasgos heredados de la cultura española.

Ejemplo

El docente conduce al curso a reflexionar sobre la referencia a España como la “madre patria”, o la denominación “América Latina” y a identificar aspectos de nuestra cultura que nos acercan a España. Esta reflexión se puede orientar abordando aspectos como: lengua, religión, organización de la familia, filosofía política, modos de pensamiento, valores estéticos y éticos.

Actividad 7

Reflexionan sobre el impacto de la Conquista y Colonia en los pueblos originarios.

Ejemplo

Los alumnos y alumnas leen documentos o escuchan canciones alusivas a la situación de los indígenas hoy en América Latina.

El docente explica al curso, ejemplificando con casos concretos, que durante la conquista y la colonia algunos grupos originarios de América fueron asimilados (los indígenas del valle central de Chile); otros exterminados (los Caribes); y ciertos grupos mantienen hasta el presente una identidad cultural propia que intentan preservar (mapuches, aymarás).

INDICACIONES AL DOCENTE:

En esta actividad cabe hacer referencia al hecho que en varios casos las políticas de exterminio y usurpación continuaron durante los gobiernos republicanos como, por ejemplo, sucedió con los fueguinos y con los pampas.

La profesora o el profesor presenta estadísticas de la composición de la población de América Latina de acuerdo a su origen étnico, y conduce al curso a reflexionar en torno a la noción de minoría étnica y a interrogarse hasta qué punto estos pueblos constituyen minorías, o sobre los efectos y significados políticos de catalogarlos como minorías (ver Anexo 2).

Actividad 8

Reflexionan sobre el sentido del concepto mestizaje, analizando su pertinencia como descriptor de la identidad histórico-cultural nacional.

Ejemplo

Utilizando como antecedentes los contenidos abordados y los aprendizajes logrados durante la unidad, las alumnas y alumnos redactan ensayos individuales en torno al tema “Chile: una cultura mestiza”, pronunciándose sobre su validez para caracterizar la identidad nacional.

Se organiza un foro en torno a la proposición “Chile: una cultura mestiza” entregando argumentos a favor y en contra de su validez.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La discusión debe enfatizar la connotación cultural del término mestizaje, como entrecruzamiento de culturas, más que la connotación racial del término.



Unidad 3

La creación de una nación

Esta unidad está dedicada al estudio de la Independencia de Chile, la organización de la república, la hegemonía liberal y la expansión de la economía y el territorio en la segunda mitad del siglo XIX. En términos temporales, el período que aborda esta unidad se extiende desde comienzos del siglo XIX, hasta la década de 1880.

Respecto a la Independencia, interesa en esta unidad que los estudiantes se aproximen a este proceso desde un punto de vista analítico, entendiendo que ellos tienen ya un conocimiento de los hechos ocurridos en la época logrado durante su enseñanza básica. Cabe, entonces en este nivel, agudizar su mirada, introduciéndolos al análisis de los múltiples factores que precipitaron el proceso independentista y a las interpretaciones disímiles que existen sobre éste. Asimismo, interesa que reflexionen acerca de la magnitud del cambio acaecido con la Independencia, comparando con el período precedente; en esta reflexión se busca que ellos comprendan que los procesos de cambio histórico suelen no ser totales, verificándose cambios en algunos aspectos, y continuidad en otros.

Una vez analizada la Independencia, los alumnos y alumnas se adentran en el estudio del proceso de construcción de la nación, partiendo por el reconocimiento de la necesidad que surge en la época de establecer un orden político, luego de dejar de ser una colonia. Sobre este punto interesa destacar la pluralidad de ensayos, más que para conocerlos uno a uno, para comprender que se buscaron formas alternativas, y que la organización que finalmente se consolida tiene influencias hasta nuestros días.

Como paso posterior, se aborda el desarrollo cultural y político del país, caracterizado por la hegemonía liberal. El énfasis está puesto en el tipo de cultura que se promueve, y las consecuencias políticas del pensamiento liberal, especialmente en términos de las libertades públicas, división de poderes, limitación y fiscalización del poder político, garantías individuales. Asimismo, se analiza el distanciamiento y los conflictos crecientes que se producen con la Iglesia, y la secularización del Estado.

Por último, se aborda en esta unidad el proceso de expansión económica y territorial, que se experimenta en la segunda mitad del siglo. Sobre este proceso lo más importante es que los alumnos y alumnas comprendan que el actual territorio chileno se delimita en esta época, a través de negociaciones pacíficas en algunos casos y de conflictos bélicos en otros.

Como en la unidad anterior, se promueve aquí un acercamiento activo de los estudiantes a la historia, incentivando que ellos analicen y reflexionen sobre los procesos estudiados. Nuevamente,

en esta unidad es muy importante preservar el equilibrio entre una visión de conjunto de la época y el trabajo de indagación grupal o individual que puedan desarrollar los estudiantes para profundizar su conocimiento. Al respecto se recomienda ir apoyándolos en sus indagaciones acotando los temas, orientando las fuentes, a la vez que exigiéndoles gradualmente mayor rigor y capacidad analítica.

Contenidos

- La Independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar.
- La organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la Independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural. Dificultades para organizar la naciente república. Diversos ensayos de organización política. La solución portaliana.
- La hegemonía liberal: el pensamiento liberal en Chile. La eclosión cultural de la década de 1840. El desarrollo educacional. La liberalización de las instituciones: conflictos con el autoritarismo presidencial. La secularización de las instituciones: conflictos entre la Iglesia y el Estado.
- La expansión de la economía y del territorio: expansión y modernización de la economía chilena desde la Independencia hasta la Guerra del Pacífico. Las guerras del siglo XIX entre Chile y Perú-Bolivia. Incorporación de la Araucanía. Delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX.
- Debate fundamentado acerca de los elementos que caracterizan la experiencia histórica de Chile en el siglo XIX.

Aprendizajes esperados

El alumno o alumna:

- Comprende la multicausalidad del proceso de Independencia de Chile y lo sitúa en el contexto de la historia de España e Iberoamérica.
- Aplica los conceptos de continuidad y cambio al análisis de la Independencia y percibe diversos ritmos de cambio.
- Entiende el período post-Independencia como de aprendizaje político e intensa discusión filosófico-política, y evalúa el papel de Portales.
- Comprende que surgen conflictos territoriales al crearse y consolidarse los estados nacionales en América y analiza la resolución bélica de los mismos en el caso de Chile con respecto a Perú y Bolivia.
- Comprende las principales propuestas del liberalismo y entiende su repercusión histórica en el siglo XIX.
- Aprecia la importancia de la creación intelectual y artística de mediados del siglo XIX y de la institucionalidad cultural y educativa que allí se genera.
- Valora la expansión de las libertades públicas en el período y su consolidación como modelo legítimo de organización política.
- Comprende la laicización del Estado como un proceso que reconoce la creciente diversidad de la sociedad y consolida las libertades de pensamiento y expresión.
- Valora la existencia de reglas compartidas para dirimir los conflictos políticos, reconociendo la importancia de los partidos políticos y de una institución como el Congreso Nacional.
- Comprende la inserción de Chile en el orden capitalista mundial, a través de sus transformaciones económicas y sociales.
- Evalúa las circunstancias que dieron origen a la Guerra del Pacífico; conoce los principales acontecimientos de ésta; comprende sus efectos en el desenvolvimiento histórico de Chile, Perú y Bolivia.
- Identifica la diversidad de relaciones entre el Estado chileno y los mapuches desde la Independencia hasta la incorporación de la Araucanía a la soberanía del Estado nacional y discute sus proyecciones hacia el presente.
- Valora la resolución pacífica de los diferendos limítrofes con Argentina desde el siglo XIX.
- Comprende la confluencia de procesos de índole diversa con implicaciones territoriales en la conformación del territorio chileno actual.

Actividades genéricas y ejemplos

Primera subunidad La Independencia americana y chilena

Actividad 1

Recuperan sus conocimientos previos respecto a los principales hitos, símbolos e ideas involucradas en el proceso independentista de Chile y América.

Ejemplo

Los alumnos y alumnas reconocen y evocan los principales acontecimientos, ideas y personas vinculadas con el proceso de Independencia, a partir de un conjunto de preguntas formuladas por el profesor o la profesora, apoyadas por imágenes (diapositivas, láminas o escenas de video) seleccionadas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda otorgar a la actividad un carácter diagnóstico, favoreciendo una “lluvia de ideas”, dentro de un amplio margen de elementos susceptibles de ser evocados. Es importante, procurar que las láminas seleccionadas:

- abarquen acontecimientos característicos de las distintas etapas del proceso independentista (tales como: invasión napoleónica a España, formación de juntas en la península, en Chile y otras naciones latinoamericanas; batalla de Rancagua, organización del ejército de los Andes, batalla de Chacabuco, cabildo abierto en que B. O’ Higgins asumió el gobierno, Declaración de Independencia);
- aludan a las ideas de la Ilustración y a los antagonismos entre españoles y criollos;
- presenten a personajes claves, tales como: Fernando VII, Napoleón y José Bonaparte, Marcó del Pont, Mateo de Toro y Zambrano, Bernardo O’Higgins, los hermanos Carrera, Manuel Rodríguez, Simón Bolívar, José de San Martín, entre algunos hombres relevantes de la época, y a Javiera Carrera, Teresa Solarena y Paula Jaraquemada, entre algunas mujeres.

En esta actividad también se podría incluir algunas imágenes actuales: letreros de calles con nombres de personajes, símbolos patrios, camiseta de la selección chilena de fútbol, fondas, sede de gobierno de los Presidentes de Chile, etc., y mediante preguntas inducir al curso a establecer relaciones entre dichas imágenes y la Independencia.

El docente expone utilizando esquemas sintetizadores sobre los antecedentes, características y etapas del proceso de Independencia en Chile y América; considerando la identificación y ordenamiento cronológico de sus etapas, algunos hechos claves de España y América y los hitos más relevantes del proceso en Chile.

Actividad 2

Buscan relaciones entre el proceso de Independencia en Chile y en el resto de Latinoamérica, vinculando la historia de América en este período con la historia europea.

Ejemplo

Con la información aportada por el docente, los alumnos y alumnas construyen líneas de tiempo ilustradas y comparadas que les permiten formarse una visión, en paralelo, de los procesos de Chile, resto de América y Europa.

Ejemplo alternativo

Con material de biblioteca indagan individualmente acerca de las relaciones del proceso de Independencia de Chile con los acontecimientos en España; o entre el proceso de Independencia de Chile con el de Argentina u otros países de América; e informan en clases acerca de sus hallazgos.

Actividad 3

Establecen un correlato entre los procesos temporales de Independencia y la ubicación e interpretación espacial de los mismos.

Ejemplo

Elaboran mapas que les permitan visualizar la extensión del imperio español en América y los cambios político-administrativos suscitados a raíz de la Independencia, graficando en ellos, a través de simbologías adecuadas creadas por ellos mismos, algunos hitos cronológicos de primera importancia.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Este ejemplo permite reforzar las habilidades geográficas, y trabajar la interrelación entre la Historia y las Ciencias Sociales.

Actividad 4

Revisan distintos enfoques respecto al proceso de Independencia, a partir de la revisión de obras de autores nacionales que representan interpretaciones diferentes, y analizan la multicausalidad de los procesos históricos.

Ejemplo

Reconocen y contrastan variadas interpretaciones, a partir de la lectura socializada de fragmentos que contengan las visiones de dos o más de los siguientes autores: Barros Arana, Eyzaguirre, Ramírez Necochea, Villalobos, Jocelyn-Holt y otros acerca de la Independencia de Chile.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda destacar la diversidad de visiones existentes sobre la Independencia, como una característica propia del quehacer de la Historia y las Ciencias Sociales en su conjunto.

El docente analiza con el curso los múltiples factores que precipitaron la Independencia de América y de Chile, distinguiendo entre condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es importante que el análisis se oriente hacia la comprensión de la complejidad y multicausalidad implicada en el proceso de independencia, y se haga referencia a que ésta es una característica de los procesos históricos en general.

Actividad 5

Identifican y categorizan elementos de continuidad y cambio en el proceso de Independencia.

Ejemplo

Una vez presentados, por el profesor o profesora, los rasgos políticos, culturales, económicos, sociales y religiosos más relevantes del período, estableciendo los hechos sin rotularlos, los alumnos y alumnas:

- reconocen elementos de continuidad y cambio en el proceso independentista;

- elaboran un listado de tales elementos;
- los clasifican, según corresponda, atendiendo a su carácter político, económico, social, religioso y cultural.

Ejemplo alternativo

Se informan, argumentan y emiten opiniones propias, buscando tendencias de continuidad y cambio respecto del alcance del proceso de Independencia, en qué aspectos se manifestaron cambios significativos, en cuáles primó la continuidad y qué tan independiente es el país.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La actividad se debe orientar a que los estudiantes comprendan que los cambios históricos suelen no ser totales, y que pueden observarse, para un mismo período, cambios en algunos aspectos y continuidad en otros y que dentro de cada categoría los cambios pueden registrar ritmos muy diversos.

Ejemplo complementario

Reflexionan sobre el tema de la identidad nacional, a partir del hito histórico constituido por la Independencia, y establecen conexiones con algunas expresiones de nacionalismo recientes que puedan rescatar de su realidad inmediata.

INDICACIÓN AL DOCENTE:

Puede resultar interesante para las alumnas y alumnos constatar que los días nacionales, en la mayoría de los países de América, son celebraciones vinculadas a su independencia; en tanto en Europa se conmemoran en el día nacional acontecimientos de diverso carácter (Jubileo de la Reina, Inglaterra; La Toma de la Bastilla, Francia; etc.).

Ejemplo complementario

Utilizando como pretexto acontecimientos recientes, tales como: algunos éxitos deportivos nacionales, el tema de la inmigración peruana en nuestro país, las rivalidades futbolísticas con los argentinos, discuten en grupos acerca de las fortalezas y debilidades de nuestro nacionalismo y de la dualidad: identidad versus chauvinismo.

Segunda subunidad

La organización de la República

Actividad 1

Indagan en fuentes bibliográficas cómo, a través de variados ensayos sucesivos, los chilenos de otro tiempo fueron resolviendo el problema de organización republicana.

Ejemplo

Organizados en grupos, realizan un trabajo en biblioteca que consiste en informarse acerca de la década de 1820, identificando los distintos ensayos de organización republicana que se intentaron y su sustento político-filosófico. Luego, elaboran una ficha sintética en la cual explican lo particular de cada uno de estos ensayos.

Posteriormente, comparten entre dos o tres grupos del curso la información contenida en las fichas, las comparan, complementan y corrigen, si es el caso.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El trabajo en biblioteca debe ser conducido y apoyado por el docente, orientando la selección de textos a revisar, y enseñando a elaborar fichas de modo tal de reforzar el desarrollo de la habilidad de síntesis, y la distinción entre lo principal y lo secundario.

Ejemplo complementario

Organizados en grupos reflexionan sobre el período, orientados por una pauta de temas a considerar, tales como:

- denominación de “ensayos” para las propuestas del período;
- propósito de cada ensayo;
- diferencias de fondo entre un ensayo y otro, y los elementos comunes;
- ventajas y desventajas de cada ensayo;
- significado de organizar una república.

Conducidos por el docente, comparten el trabajo grupal en una plenaria.

Actividad 2

Analizan la figura de Diego Portales y su papel en la consolidación de la estabilidad política decimonónica.

Ejemplo

Investigan utilizando biografías, cartas, fotografías y libros la figura de Diego Portales y su obra, durante el período de organización de la República. Realizan un informe sobre las ideas y las acciones impulsadas por Diego Portales, las características de su vida, las circunstancias de su muerte, y emiten opiniones propias sobre su obra.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad se presta para reforzar la distinción entre fuentes primarias y secundarias; destacar que el conocimiento histórico se construye en base a la interpretación de fuentes primarias; y, que las interpretaciones historiográficas difieren, por cuanto presentan distintos puntos de vista frente a un mismo hecho, personaje o problema. Por lo tanto, es importante fomentar que los alumnos y alumnas accedan a fuentes primarias en su investigación, entre éstas el “Epistolario de Diego Portales”, publicado por DIBAM.

Ejemplo alternativo

Los alumnos y alumnas se informan sobre la vida y obra de Portales y colectivamente realizan una entrevista “virtual” a este personaje, con preguntas definidas por ellos mismos. Publican la entrevista en el diario mural del establecimiento, previa revisión crítica del docente.

Actividad 3

Aplican los conceptos de nación y república al análisis del período de organización republicana.

Ejemplo

El profesor o la profesora conduce al curso a clarificar los conceptos de nación y república, recordando conocimientos de Primer Año Medio, e induce al curso a través de preguntas a que los apliquen al análisis de los ensayos de organización republicana. Establecen comparaciones entre la actual organización política de Chile y la solución portaliana.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad se puede enriquecer mucho si se induce a los estudiantes a empatizar con las ideas y desafíos de esta época, y con la emoción que debieron sentir los chilenos del período al participar en la creación de algo inédito: nuestra nación.

Actividad 4

Analizan los conflictos bélicos por los que atravesó nuestro país, durante la etapa de consolidación del Estado, comprendiéndolos como parte de las dificultades surgidas de la creación de los estados nacionales, en territorios que en otro tiempo fueron parte de una unidad: el imperio español.

Ejemplo

En un trabajo en biblioteca se informan sobre la Guerra con la Confederación Perú-Boliviana: antecedentes, hitos y resultados. A partir de la información obtenida construyen una edición especial de un periódico fechado el día que se da por terminado el conflicto. En este periódico incluyen:

- una editorial acerca de los conflictos limítrofes de los nacientes estados en América;
- mapas que ilustren el conflicto;
- entrevistas a soldados;
- crónicas sobre los efectos de la guerra;
- artículos con las visiones de la guerra desde el otro bando;
- imágenes alusivas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se sugiere promover en esta actividad la capacidad de empatizar con los pueblos vencidos, rescatar la mirada del otro, las consecuencias del conflicto sobre las sociedades, y la riqueza emanada de la diversidad. Durante la etapa preparatoria del trabajo, es aconsejable que los estudiantes recuerden con el docente de Lengua Castellana y Comunicación, las características de los diferentes textos periodísticos (crónica, artículo, editorial).

Tercera subunidad

El pensamiento y la cultura liberal

Actividad 1

Se informan acerca de los planteamientos centrales que caracterizaron al pensamiento liberal.

Ejemplo

El profesor o profesora expone al curso los planteamientos centrales del liberalismo. Luego divide al curso en defensores y detractores del pensamiento liberal, y conduce un debate, induciendo a los alumnos y alumnas a precisar sus argumentos y presentarlos con claridad. (Sobre liberalismo ver Anexo 3).

INDICACIONES AL DOCENTE:

El debate se puede estimular induciendo vinculaciones con el presente (qué elementos juzgan aún vigentes), o estableciendo evaluaciones (qué elementos consideran positivos y negativos).

Actividad 2

Buscan testimonios sobre figuras emblemáticas y aspectos culturales relevantes de la generación del 42: los intelectuales; la Universidad de Chile; la Escuela de Artes y Oficios; la educación nacional; la creación artística.

Ejemplo

Utilizando testimonios escritos: autobiografías, biografías, libros de historia, cartas y otros, se contactan con los puntos de vista, la apariencia, sentimientos declarados y motivaciones de figuras de la generación del 42; profundizando en una personalidad o movimiento.

Ejemplo complementario

Realizan una visita guiada a la Casa Central de la Universidad de Chile o a un antiguo Liceo o Escuela regional. Recorren sus dependencias, averiguan acerca de sus principales salas, salones y monumentos. Inquieran datos acerca de su fundación, su repercusión en la educación y la figura de su fundador o fundadora, los que luego comunican en un informe escrito.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En las localidades donde sea muy dificultoso visitar algún antiguo establecimiento, se puede aprovechar las posibilidades de la red Enlaces, o reemplazar la visita guiada por una investigación bibliográfica acerca de la Universidad de Chile, la Escuela de Artes y Oficios u otra institución educacional relevante fundada durante el período en estudio.

Actividad 3

Caracterizan la expansión de las libertades públicas, creación y coexistencia de distintos partidos políticos y rol del Congreso Nacional durante la República Liberal.

Ejemplo

La profesora o profesor expone en torno a la expansión de las libertades públicas, la creación y coexistencia de distintos partidos políticos y el rol del Congreso Nacional durante la República Liberal.

Invita a los alumnos y alumnas a pronunciarse sobre la importancia de la expansión de las libertades públicas, la formación de partidos políticos y el rol del Congreso en la institucionalidad de una joven nación, a través de:

- ensayos, cuentos, poesías, u otros escritos alusivos, de acuerdo con sus intereses; o
- afiches, panfletos, lienzos y trípticos destinados a subrayar el ambiente político, rescatando el lenguaje y pensamiento de la época.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad se presta para trabajar la valoración de la democracia (OFT).

Actividad 4

Analizan y recrean los conflictos centrales ocurridos durante la hegemonía liberal; y empatizan con las dificultades propias del momento histórico estudiado.

Ejemplo

Obtienen información relativa a los principales conflictos del período estudiado: entre la Iglesia y el Estado, y aquellos derivados de la restricción de las atribuciones del Ejecutivo. Identifican las tensiones principales, y las plasman en breves dramatizaciones, que luego actúan y discuten.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda distribuir los conflictos referidos en los grupos del curso.

Ejemplo alternativo

A partir de la discusión de un tema contingente, por ejemplo la Ley de Divorcio, se informan acerca de las diversas posiciones sustentadas en la actualidad desde la Iglesia y el Estado, las presentan y frente a ellas manifiestan sus propias ideas. El profesor o profesora los conduce a remontarse desde la actualidad a la época liberal, y a vincular la discusión con la ampliación de las libertades públicas y la secularización del Estado impulsadas por el liberalismo, como un proceso que contribuyó al creciente reconocimiento de la diversidad y libertad de pensamiento de la sociedad.

Cuarta subunidad

La expansión de la economía y el territorio

Actividad 1

Se informan acerca del desenvolvimiento económico del país, desde la Independencia a la Guerra del Pacífico.

Ejemplo

Apoyándose en gráficos y líneas de tiempo, el profesor o la profesora informa a los alumnos acerca de la evolución de las actividades económicas en el periodo, enfatizando los cambios en las actividades agropecuarias y la temprana industrialización del país.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En esta actividad se debe insertar la economía de Chile en el contexto capitalista mundial aludiendo a la revolución industrial, la maduración del capitalismo e incorporando el rol de las economías latinoamericanas en general, y particularmente la chilena, en esos nuevos mercados. Se recomienda vincular los cambios económicos con los procesos de expansión del territorio nacional, lo que serviría de introducción de las actividades que siguen.

Ejemplo complementario

Mediante la realización en grupos de diarios, folletos y/o números especiales de revistas, destinados a retratar la economía del Chile de la época, procuran que las editoriales, gráficas, artículos, noticias, entrevistas, cartas al director u otros espacios, según el caso, reflejen efectivamente los hitos de modernización y posterior expansión que marcaron nuestra economía.

Actividad 2

Identifican y sitúan espacial y temporalmente los procesos históricos ocurridos en la segunda mitad del siglo XIX, vinculados con la conformación del territorio nacional.

Ejemplo

El profesor o la profesora explica un mapa de Chile en que se representa la evolución de las fronteras, tomando como referencia: la Guerra del Pacífico y los tratados con Perú y Bolivia (frontera norte y nor oriente); la ocupación de la Araucanía (frontera Bío Bío); la disputa por la Patagonia y el tratado de límites con Argentina (frontera oriental); la soberanía en el estrecho de Magallanes (frontera austral); la incorporación de la Isla de Pascua (frontera oeste).

Actividad 3

Explican las circunstancias que dieron origen a la Guerra del Pacífico, el desarrollo de sus principales acontecimientos y sus efectos fundamentales en el desenvolvimiento histórico de las relaciones entre Chile, Perú y Bolivia.

Ejemplo

Organizados en grupos, indagan en la biblioteca acerca de la Guerra del Pacífico: las circunstancias que le dieron origen, los acontecimientos principales y la resolución del conflicto. Comunican en la forma de un diario mural los resultados de su trabajo al resto del curso.

Los estudiantes analizan la situación actual de las relaciones entre Chile, Perú y Bolivia, recurriendo a información relativa a las relaciones internacionales de Chile con Perú; e información sobre las reclamaciones marítimas por parte de Bolivia.

Ejemplo complementario

Las alumnas y alumnos realizan una composición gráfica (dibujo, collage, afiche) que exprese los sentimientos que les provoca la guerra. A partir de las imágenes elaboradas, el docente conduce al curso a reflexionar acerca del impacto de la guerra en las personas afectadas, el costo humano implicado para vencedores y vencidos, y sobre la guerra como mecanismo para resolver los conflictos, vinculando estas reflexiones con lo ocurrido en Chile, Perú y Bolivia con la Guerra del Pacífico.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se espera con esta actividad reforzar la valoración de la paz y la resolución pacífica de los conflictos.

Actividad 4

Se informan sobre las características del proceso de incorporación de la Araucanía al territorio nacional y establecen vinculaciones con el presente.

Ejemplo

Apoyándose en mapas, el profesor o la profesora explica el proceso de ocupación de los territorios al sur del Bío Bío y la forma en que se distribuyó la tierra, haciendo referencia a la estrategia de ocupación militar, al establecimiento de colonos extranjeros y la radicación de los mapuches.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda apoyarse en los mapas que muestran las líneas de ocupación militar, y el establecimiento de colonos extranjeros en la IX Región (en Anexo 4).

A través de testimonios orales o escritos ahondan en la problemática contemporánea del pueblo mapuche, recuperando sus propios puntos de vista. Estos testimonios se pueden obtener por medio de la realización de entrevistas a dirigentes y a jóvenes mapuches, o a través de la lectura de testimonios o documentos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En este trabajo cabe enfatizar el respeto a la diversidad étnica y cultural.

Ejemplo complementario

Los alumnos y alumnas leen en grupo y comentan la siguiente acta de radicación de un colono en el sur de Chile:

Acta de Entrega

En Victoria departamento de Mariluan el día trece de septiembre de mil ochocientos noventa y seis.

En conformidad con lo dispuesto por la providencia N°200 de la Inspección Jeneral de Tierras i Colonización, entrego hoi a Catalina Braem viuda de Focher un predio fiscal Numero 200 situado en el distrito de Victoria, i cuyo deslinde es como sigue:

Al norte con Estero Pichiquilquico, al oriente con hijuela de Perez i Aroca, al sur con Estero Quilquilco, i al oriente con colono Mattinger, la superficie de dicha hijuela es de treinta y ocho (38) hectáreas.

Firma

Certifico que he tomado posesión hoy de la hijuela anteriormente nombrada i he reconocido las limites entregadas por el Injeniero de la Colonización.

Firma

(Transcripción del documento original del archivo del Ministerio de Tierras y Colonización, actual Ministerio de Bienes Nacionales.)

Analizan la acción del estado chileno de esa época a través de preguntas tales como:

- ¿Cuál fue la razón por la cual se promovió la inmigración de extranjeros (principalmente alemanes) para poblar el sur de Chile después de la ocupación de la Araucanía?
- ¿Por qué no se realizó una acción semejante con sudamericanos?
- ¿Qué resultados tuvo este proceso de colonización para Chile?

INDICACIONES AL DOCENTE:

Haciendo referencia al cambio de nombre del Ministerio de Bienes Nacionales, ex Ministerio de Tierras y Colonización, es importante informar a los alumnos y alumnas que en la actualidad no es política del Estado continuar con las acciones de colonización y sólo se entregan gratuitamente terrenos fiscales a los pobladores chilenos de escasos recursos que viven en ellos.

Ejemplo complementario

Las alumnas y alumnos hacen uso de la red Enlaces para tomar contacto con jóvenes de establecimientos de las regiones IX y X, y de Neuquén y la Patagonia, y comparten información y reflexiones acerca del pueblo mapuche y los problemas que tienen en la actualidad.

También puede impulsarse a alumnas y alumnos mapuches a enviar testimonios e información sobre su realidad a los jóvenes de otros establecimientos, a través de la red Enlaces.

Actividad 5

Establecen relaciones entre los conflictos limítrofes con Argentina y la fijación de fronteras mediante tratados a fines del siglo XIX.

Ejemplo

Se informan a través de la prensa acerca de un caso de conflicto limítrofe con Argentina ocurrido en las últimas décadas, como Laguna del Desierto, Campos de Hielo Sur o Canal Beagle. A partir de estos casos el profesor o profesora retrotrae la conversación y explica el proceso de delimitación de la frontera con Argentina, haciendo referencia a la resolución pacífica del conflicto limítrofe.

Ejemplo complementario

Los alumnos y alumnas realizan un intercambio de información y opiniones con jóvenes argentinos a través del correo electrónico, sobre la Patagonia y las delimitaciones territoriales en el siglo XIX.

Actividad 6

Debatan fundamentadamente acerca de los significados de la experiencia histórica vivida por nuestra nación en el siglo XIX.

Ejemplo

Los alumnos y alumnas escriben una síntesis de la experiencia histórica vivida por nuestra nación en el siglo XIX, en la que rescatan aquellos elementos que les resulten centrales y argumentan sobre la importancia que le asignan.

Luego, el profesor o profesora invita a los estudiantes a exponer al curso sus planteamientos, y conduce un debate en que se fundamente en torno al significado de los procesos históricos vividos en nuestro país en el siglo XIX.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Si es que no sale espontáneamente en la discusión, es recomendable instar a los jóvenes a pensar en torno a: el tránsito de colonia a república soberana, la organización de la república, la hegemonía liberal, su impacto cultural y político, y la conformación del territorio nacional.



Unidad 4

La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo

La unidad 4 está dedicada al estudio de los procesos históricos ocurridos en las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En especial interesa que los estudiantes aprecien el proceso de crecimiento económico que se experimentó en este período y la modernización en infraestructura y educación que éste posibilitó; que aprecien el creciente ejercicio de los derechos ciudadanos y la explosión cultural del período. Asimismo, reconozcan las debilidades de una economía monoexportadora, y la dificultad del orden parlamentario para enfrentar los agudos problemas sociales y de inequidad que se hacen manifiestos en el período.

A lo largo de esta parte del programa se exploran diversas formas de trabajo con los alumnos y alumnas. En esta unidad, más que en las anteriores, se recomienda apoyar el trabajo pedagógico con películas, literatura, canciones, fotos y documentos de la época, enriqueciendo las fuentes, y también la forma en que los estudiantes se aproximan al conocimiento de la historia. En las regiones del norte del país probablemente se podría complementar este trabajo con visitas a las salitreras o con relatos de descendientes de quienes vivieron en la zona en esa época.

Esta unidad se presta especialmente para el reforzamiento de conceptos políticos y económicos que los alumnos debieron abordar en 1º Medio. Es interesante vincular el trabajo de ambos años, reforzando estas nociones y también dando profundidad histórica a la comprensión de la organización política y del sistema económico nacional.

Dados los temas que se abordan en esta sección del programa, ésta ofrece una excelente oportunidad de trabajar Objetivos Fundamentales Transversales, en especial los relacionados con la solidaridad social.

Contenidos

- La economía del salitre: la riqueza salitrera dinamiza al conjunto de la economía. Rol del Estado en la distribución de la riqueza del salitre. Inversiones públicas en vías de comunicación, infraestructura y educación.
- Crisis política. La guerra civil de 1891 vista a través de interpretaciones historiográficas divergentes. El parlamentarismo: balance de virtudes y debilidades.
- Las transformaciones culturales: avances en educación, vida urbana. Nuevas creaciones intelectuales.
- La “cuestión social”. Condiciones de vida de hombres y mujeres en las salitreras, los puertos, las ciudades y los campos. Las nuevas organizaciones de trabajadores. Preocupación entre intelectuales, universitarios, eclesiásticos y políticos por las condiciones de vida de los sectores populares. Soluciones propuestas.
- Profundización en alguno de los temas tratados a través de la elaboración de un ensayo que contemple fuentes e interpretaciones diversas y precisión en el uso de conceptos.

Aprendizajes esperados

El alumno o alumna:

- Identifica el período salitrero como una etapa de crecimiento económico y de ampliación de la inversión pública en educación e infraestructura.
- Reconoce las debilidades de una economía basada en la monoexportación del salitre, en términos de su inestabilidad y vulnerabilidad.
- Identifica el período parlamentario, como una etapa de consolidación de las libertades públicas y de creciente ejercicio de los derechos ciudadanos.
- Comprende las características del régimen parlamentario y sus orígenes en la Guerra Civil de 1891.
- Aprecia la eclosión cultural de fin de siglo y reconoce en ella la expresión de nuevos grupos sociales y generacionales.
- Caracteriza la sociedad finisecular, reconociendo sus desigualdades sociales y las diversas posturas frente a éstas.
- Empatiza con los sectores populares al conocer sus condiciones de vida y de trabajo a principios de siglo, y valora la solidaridad social.
- Aprecia la importancia de la organización social para hacer frente a los problemas laborales y de calidad de vida.
- Reconoce que en este período se legitiman en el debate social los problemas aún vigentes de la igualdad y el desarrollo.

Actividades genéricas y ejemplos

Primera subunidad Apogeo del orden liberal: aspectos económicos y políticos

Actividad 1

Caracterizan el modelo económico imperante durante el período salitrero, analizando el papel de la riqueza salitrera y distinguiendo las funciones desempeñadas por el Estado y el mercado.

Ejemplo

Valiéndose de material gráfico y fotográfico, la profesora o profesor caracteriza la economía del período, haciendo hincapié en ciertos aspectos claves como el papel de la industria salitrera, el peso de la inversión extranjera, la industrialización nacional, la difusión del salario como relación laboral básica.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Las fotografías o ilustraciones son importantes para ayudar a los jóvenes a contextualizar y empatizar con el período.

A partir de estadísticas económicas suministradas por el docente (composición y evolución del PIB, ingresos y egresos fiscales, presencia de capitales extranjeros), los estudiantes elaboran gráficos para ilustrar las principales características de la economía nacional durante el ciclo salitrero. La profesora o profesor se refiere al papel que en ella desempeñaban el sector privado y el Estado (ver Anexo 5).

INDICACIONES AL DOCENTE:

En este ejercicio se pretende abordar tanto al funcionamiento de la economía salitrera, básicamente movida por los mecanismos del mercado, como a la captación de parte de esa riqueza por el Estado para reinvertirla en obras viales, de infraestructura, establecimientos educacionales, etc. Si las condiciones se prestan, esto podría dar lugar a alguna reflexión sobre el rol del Estado y del mercado en la asignación de recursos económicos, tema ya tratado en Primer Año Medio.

Actividad 2

Comparan la ocupación del espacio en las regiones I y II en la época del auge salitrero con la actual y vinculan actividad económica con asentamientos de población.

Ejemplo

El profesor o profesora presenta al curso mapas que incluyan poblados y vías de comunicación de las regiones del norte de Chile, correspondientes a la época del auge salitrero, por un lado, y a la actualidad, por el otro. Los alumnos observan, comparan y sacan conclusiones respecto a poblamiento y despoblamiento de esas regiones (ver Anexo 6).

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda aprovechar esta actividad para analizar los conceptos de desierto humano y desierto natural.

Ejemplo alternativo

Los alumnos y alumnas analizan información estadística de los censos de población para diferentes años, correspondientes a las actuales regiones de Tarapacá y Antofagasta. Comparan la evolución demográfica que han tenido las ciudades de Arica, Iquique y Antofagasta, con las de Huará, Pozo Almonte, Oficina Victoria, María Elena, Pedro de Valdivia, por ejemplo. Observan las diferencias y sacan conclusiones respecto a la importancia de los cambios de valoración de los recursos naturales, sobre el desarrollo de los asentamientos de población.

Actividad 3

Caracterizan las relaciones económicas generadas entre Chile y los mercados mundiales a través del comercio salitrero y la inestabilidad de un crecimiento basado en la monoexportación.

Ejemplo

En un mapa mundial, los alumnos y alumnas trazan las principales conexiones económicas y comerciales establecidas durante el período salitrero, incluyendo el destino de los embarques de salitre, el origen de las mercaderías importadas y de los capitales extranjeros que llegaban al país.

Apoyándose en gráficos lineales de producción, exportación y empleo durante el período salitrero, el profesor o profesora explica que la actividad económica durante el ciclo salitrero estuvo expuesta a constantes fluctuaciones derivadas de los vaivenes de la demanda externa, y se refiere a las consecuencias de este fenómeno sobre el desarrollo nacional.

El docente conduce al curso para que debatan sobre los efectos para la economía nacional de la inestabilidad derivada de un crecimiento basado en la mono-exportación, y sobre los méritos y debilidades de un modelo económico como el que imperó en Chile durante el período salitrero, estableciendo ventajas y desventajas.

Actividad 4

Se familiarizan con el proceso de la Guerra Civil de 1891 y analizan la figura histórica de José Manuel Balmaceda, contrastando diversas interpretaciones.

Ejemplo

La profesora o profesor selecciona textos historiográficos representativos de las distintas interpretaciones que se han hecho de la Guerra Civil de 1891 (conflicto económico o institucional), invitando al curso a debatir al respecto.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es conveniente entregar aquí alguna información sobre la existencia de distintas escuelas interpretativas de este proceso, especialmente la que atribuye la guerra civil a un conflicto institucional entre los poderes ejecutivo y legislativo, y la que la atribuye a factores económicos, lo cual puede servir para reinstalar el tema de la diversidad de miradas, como un rasgo característico del análisis histórico.

La profesora o el profesor conduce al curso para que analicen la figura de Balmaceda, por ejemplo:

- A partir de textos seleccionados por el docente (la carta-testamento de Balmaceda, alguno de sus discursos, escritos críticos a su gestión, el acta de constitución de la Junta de Gobierno de 1891). El curso se informa y debate sobre la valoración que en su momento recibió la obra de este presidente.
- La profesora o profesor presenta imágenes celebratorias o condenatorias de Balmaceda (caricaturas de la época, imágenes propias del “culto” a Balmaceda), invitando al curso a analizar las encontradas imágenes que este presidente motivó.

Actividad 5

Caracterizan políticamente el orden parlamentario.

Ejemplo

El profesor o profesora esquematiza las principales características políticas del sistema parlamentario, invitando al curso a identificar aquellas que aún subsisten en nuestros tiempos.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En esta actividad se puede hacer referencia a elementos de la “cultura política” de la época, considerando elementos positivos, como el respeto a las libertades públicas o el ejercicio del derecho a voto, y otros negativos, como los vicios electorales, entre éstos el caciquismo o el cohecho.

Ejemplo alternativo

Seleccionando extractos de algunos textos políticos de la época (discursos parlamentarios, artículos de prensa, antologías de políticos destacados), el curso elabora una primera caracterización del sistema parlamentario, la que posteriormente es comentada y complementada por la profesora o profesor.

Ejemplo complementario

Luego de cualquiera de los dos ejemplos anteriores, los alumnos y alumnas elaboran comics, afiches o chistes creados por ellos mismos en los cuales queden de manifiesto algunos excesos del parlamentarismo, tales como la rotativa ministerial, la no clausura de los debates, y las ácidas luchas entre partidos en épocas de elecciones.

Actividad 6

Aplican conceptos como “ciudadanía”, “libertades públicas” y “representación de minorías” al análisis del período, explorando cómo se manifiestan estas mismas categorías en el presente.

Ejemplo

Los alumnos elaboran, verbalmente o por escrito, definiciones de los conceptos de “ciudadanía”, “representación” y “libertades públicas”, haciendo referencia a sus aprendizajes de 1º Medio. Conducidos por el docente analizan la posible aplicación de estos conceptos a la realidad del período parlamentario y la comparan con el presente.

Ejemplo complementario

A través de la prensa política del período, el curso reconstituye situaciones que permitan reflexionar sobre el respeto a las libertades cívicas y al ejercicio de la ciudadanía. La reflexión se correlaciona con las prácticas políticas actuales, culminando en exposiciones o informes sobre la importancia y contenido del concepto de ciudadanía.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El acceso a la prensa del período podría lograrse a través de textos de estudio, antologías publicadas o redes informáticas.

Segunda subunidad

La eclosión cultural de comienzos del siglo XX

Actividad 1

Emplean fuentes audiovisuales para interiorizarse de la cotidianeidad del período “fin de siglo”.

Ejemplo

Los alumnos observan fotografías o ilustraciones de la época, a partir de las cuales preparan dramatizaciones grupales que caractericen la “sociedad de fin de siglo”.

Ejemplo alternativo

Ven la película chilena “Julio comienza en Julio” orientados por una pauta de observación. Luego, en grupos, comentan: vestimentas, costumbres, relaciones generacionales, relaciones de clase, situación de la mujer, tecnología.

Ejemplo alternativo

Se exhibe alguna película ambientada en el período, “Titanic”, “Ragtime”, “La Edad de la Inocencia”, “Miss Mary”, “La Mansión Howard” u otra, y se establecen comparaciones con la realidad chilena.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El propósito de esta actividad es acercar a los estudiantes al período en estudio, ayudándolos a apreciar que la “cultura” no es sólo aquella construida por los grandes pensadores o artistas, sino que engloba todas las formas en que una sociedad convive y organiza su existencia.

Actividad 2

Toman contacto con expresiones significativas de la cultura chilena de fines del siglo XIX y principios del XX.

Ejemplo

Los alumnos y alumnas trabajan con expresiones culturales, por ejemplo:

- Observan determinadas obras pictóricas del período visitando el Museo Nacional de Bellas Artes u otro museo regional, o a través de reproducciones.
- Leen alguna obra literaria del período, tal como “Casa Grande”, “Juana Lucero”, “El Socio” o “El Roto”, y elaboran una caracterización de la vida en el período.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad podría realizarse en coordinación con la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación. La literatura más propiamente “social” (Baldomero Lillo, González Vera, etc.) es mejor dejarla para el tema de la “cuestión social”.

De acuerdo a la expresión cultural trabajada, el profesor o la profesora analiza los factores sociales y generacionales que diferencian las corrientes culturales.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Para hacer el contraste generacional y social se puede tomar: en plástica, a Pedro Lira y Juan Francisco González; en literatura, a Luis Orrego Luco y Augusto D’Halmar. Es importante que se considere a grupos generacionales rupturistas tales como el “Grupo de los Diez”. Tampoco pueden quedar ausentes artistas mujeres como Rebeca Matte y escritoras como Amanda Labarca, pudiendo también incursionar en los primeros escritos de Vicente Huidobro y Gabriela Mistral.

Ejemplo complementario

A partir de una lista de mujeres destacadas en el período en estudio, proporcionadas por el docente, a saber: Antonia Tarragó, Isabel Le Brun, Martina Barros, Eloisa Díaz, Ernestina Pérez, Mariana Cox, Delia Matte, Inés Echeverría (Iris), el curso se divide en grupos para hacer la biografía de varias de ellas. Luego comparten con sus compañeros una ficha sintética en la cual destacan la contribución pública realizada por estas mujeres.

Actividad 3

Analizan los avances educacionales experimentados durante el período.

Ejemplo

En base a estadísticas de cobertura escolar, creación de establecimientos educacionales, legislación educacional (por ejemplo, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920), institucionalidad educacional y otros materiales afines, la profesora o el profesor analiza el alcance y contenido de la acción educacional en este período.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es interesante hacer referencia al decreto Amunátegui (1877), que permitió el acceso de las mujeres a la universidad, y trabajar en torno al objetivo transversal referido al respeto y defensa de la igualdad de derechos entre las personas, sin distinción de sexo; y a la importancia de desarrollar relaciones equitativas entre hombres y mujeres.

En esta actividad se podría destacar el cambio experimentado en la vida cotidiana, comparando la vida escolar de ayer y hoy, en relación a horarios, normas, disciplina escolar. (Ver al respecto: Mario Monsálvez V., *Y se hizo el silencio... Fuentes para la historia de la instrucción primaria*, Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas, 1998).

El docente conduce al curso a reflexionar sobre el efecto de una educación cada vez más masiva sobre la cultura nacional.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En la discusión cabe destacar o aportar a la reflexión, si no ha salido espontáneamente de los estudiantes: la relación entre masividad de la educación y democratización de la sociedad (por ejemplo, mayor igualdad de derechos entre mujeres y hombres); la relación entre masividad de la educación y democratización del conocimiento; la relación entre mayor educación y producción cultural nacional; y, el impacto de la mayor escolaridad en el fortalecimiento de los sectores medios.

Tercera subunidad

La crisis del régimen parlamentario y la cuestión social

Actividad 1

Se informan y caracterizan los principales problemas sociales del período, denominados en ese tiempo la “cuestión social”.

Ejemplo

Leen algunos escritos de crítica social del período (cuentos de Baldomero Lillo, memorias de Elías Lafertte o González Vera, escritos de Luis Emilio Recabarren, artículos de la prensa obrera, discursos parlamentarios).

El profesor o profesora conduce al curso para que, a partir de sus lecturas, elaboren un diagnóstico de los problemas sociales en la época.

Luego, realizan una muestra visual sobre las condiciones de vida de los sectores más pobres del período (conventillos, lugares de trabajo, albergues para desocupados, etc.).

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad se presta para analizar la situación de la mujer popular y las diferencias y similitudes de su situación con la de las mujeres de otras clases sociales.

Actividad 2

Analizan las principales acciones de protesta de los sectores populares frente a la “cuestión social”.

Ejemplo

Escuchan la “Cantata Santa María de Iquique”, y se informan a través de lecturas complementarias sobre las razones del movimiento de protesta, los factores que provocaron la matanza y las consecuencias que de ella emanaron. El docente complementa el análisis, haciendo referencia a distintos movimientos sociales del período y al surgimiento de las primeras organizaciones de trabajadores.

Ejemplo alternativo

A través de la lectura colectiva del algún documento generado por las organizaciones sociales del período (Programa del Partido Obrero Socialista, Declaración de Principios de la Federación de Obreros de Chile - FOCH), los alumnos exponen y debaten sobre las soluciones propuestas por estos representantes del mundo popular a los problemas que los aquejan.

Ejemplo alternativo

Valiéndose de material audiovisual, la profesora o profesor hace referencia a distintos movimientos sociales del período (la huelga de la carne, las huelgas portuarias) y al surgimiento de las primeras organizaciones de trabajadores.

Actividad 3

Revisan planteamientos críticos provenientes de intelectuales, eclesiásticos o políticos de la época.

Ejemplo

En forma individual o grupal los alumnos y alumnas leen un texto crítico al período parlamentario (discursos y escritos de: Enrique Mac Iver, Arturo Alessandri, Juan Enrique Concha, Mariano Casanova, Alejandro Venegas, Nicolás Palacios) y establecen las principales deficiencias que se indican y las comentan en el curso.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda distribuir en el curso textos de diferentes autores.

En esta actividad es importante señalar que la crítica hacia el régimen parlamentario proviene de diversos sectores de la sociedad, incluyendo la propia elite. También podría hacerse alguna referencia al discurso crítico de “clase media”, clase que comienza a consolidarse durante estos años, proyectándolo hacia el ascenso de la “mesocracia” que caracteriza los períodos posteriores.

Actividad 4

Contrastan las diferentes respuestas de la elite dirigente frente a las condiciones de vida y la protesta popular, diferenciando entre la represión y el intento de recomponer la unidad social a través de leyes protectoras.

Ejemplo

El docente hace referencia a la promulgación de las primeras leyes sociales y conduce al curso a que reflexionen sobre las distintas formas en que la elite dirigente respondió a las demandas de los sectores populares por mejores condiciones de vida.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En la reflexión es importante llevar al curso a plantearse frente a la represión como forma de enfrentar los problemas sociales, y a reflexionar, a partir del presente, sobre los efectos que tuvieron las primeras leyes sociales en el desarrollo posterior del país.

Actividad 5

Reflexionan sobre la solidaridad social individual y colectiva y sobre la importancia de la organización social.

Ejemplo

Divididos en grupos los alumnos identifican tres razones o aspectos favorables de actuar organizadamente frente a los problemas sociales. Luego, comparten las propuestas de cada grupo y dialogan en torno a ellas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Si no ha salido de los grupos, el profesor o profesora puede hacer referencia a la importancia de la organización social para crear conciencia, canalizar y concertar apoyos, y actuar con dirección en pos de determinados propósitos.

Ejemplo alternativo

A partir de la pregunta "¿quién debe hacerse responsable de problemas como la pobreza o la equidad social?", los alumnos y alumnas elaboran un breve escrito exponiendo sus pensamientos al respecto, luego comparten sus reflexiones con el curso.

Actividad 6

Profundizan en alguno de los temas tratados en la unidad a través de la elaboración de un ensayo que contemple fuentes e interpretaciones diversas y precisión en el uso de conceptos.

Ejemplo

Los alumnos y alumnas individualmente revisan los temas tratados en la unidad y definen uno que les interesaría profundizar, con el cual realizan un trabajo de indagación bibliográfica, que culmina en un ensayo. En éste hacen referencia a las fuentes revisadas, las que deben incluir interpretaciones diversas del tema abordado.

INDICACIONES AL DOCENTE:

La profesora o profesor puede apoyar a los estudiantes entregándoles una lista de temas a investigar, tales como:

- Ventajas y desventajas del orden parlamentario.
- La Guerra Civil de 1891 y la figura de Balmaceda.
- La vida en las salitreras.
- La economía basada en la riqueza del salitre.
- La actividad cultural a fin de siglo.
- La educación de las mujeres y su rol en la sociedad.
- La cultura en Chile y Europa en el periodo.
- Los problemas y movimientos sociales a fin de siglo.

Se recomienda ayudar a los alumnos y alumnas a identificar bibliografía y, de acuerdo al tema a investigar, a buscar la ayuda de otros docentes del sector o de otros sectores como pueden ser Educación Artística, Lengua Castellana y Comunicación, Filosofía.



Unidad 5

El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social

En esta unidad se estudia el siglo XX. Para abordar este período, caracterizado por profundos cambios políticos y sociales, se ha ordenado la unidad en tres secciones, que organizan el período cronológicamente: Presidencialismo, Industrialización y Estado benefactor; La implementación de cambios estructurales; Régimen militar y transición a la democracia.

En la primera sección se busca que los estudiantes reconozcan este período como uno caracterizado por el liderazgo político del Presidente de la República elegido en votación popular; por la implementación de un modelo de desarrollo económico que impulsó la industrialización del país, y en el cual el Estado jugó un rol central tanto en la producción como en la distribución de los recursos.

En la segunda sección los alumnos y alumnas estudian los procesos de cambios estructurales que tienen lugar a mediados de siglo y en las primeras décadas de la segunda mitad del siglo; en particular, la ampliación del sufragio; la reforma agraria; la nacionalización del cobre; y la efervescencia cultural y juvenil de los años 60. Es importante que los estudiantes visualicen la transformación cultural que ocurre en el período y los esfuerzos de democratización amplia de la sociedad, tanto en relación a dimensiones estructurales, como la reforma agraria, como en dimensiones sociales y culturales, como la participación de la mujer en la sociedad.

En la tercera sección se aborda la crisis política que desemboca en el quiebre democrático ocurrido el año 1973; y la transición hacia un orden democrático desde la década del ochenta. Interesa en esta sección que los estudiantes analicen la magnitud de los cambios económicos y políticos implementados por el régimen militar; y la existencia de un modelo económico diametralmente diferente al de sustitución de importaciones. Dada la cercanía temporal de estos procesos, y el drama humano implicado, es especialmente importante la conducción de los docentes; resulta clave que los jóvenes conozcan lo ocurrido de un modo amplio, identificando las distintas visiones

en juego, a la vez que puedan reflexionar sobre ello, en un marco de valoración de la democracia y de respeto a los derechos humanos, en estrecha relación con los Objetivos Fundamentales Transversales definidos en el marco curricular.

A lo largo de las distintas secciones de la unidad se debe ir estableciendo vínculos con el contexto internacional, situando los procesos ocurridos en Chile en un contexto mayor. En particular, es importante trabajar la creciente influencia norteamericana en Chile, y Latinoamérica en general. En 4º Medio los alumnos y alumnas volverán a analizar el siglo XX desde una perspectiva internacional y verán “desde fuera” la influencia de estos procesos en Chile; en este año interesa ir dando los elementos iniciales sobre estos vínculos, entendiendo que la historia de Chile no ocurre al margen de la historia mundial.

Como la unidad anterior, ésta se presta para apoyar el trabajo pedagógico con películas, literatura y fotos. Revistas y diarios pueden ser también un recurso pedagógico importante, así como los testimonios de los mayores que han vivido directamente parte de los sucesos estudiados.

Contenidos

- El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales. Fin del ciclo del salitre. La creciente influencia económica, cultural y política de los Estados Unidos y su proyección hacia el resto del siglo. La crisis económica de 1929 y sus efectos en Chile. Nuevas corrientes de pensamiento disputan la hegemonía al liberalismo.
- El nuevo rol del Estado a partir de la década de 1920: el Estado de bienestar; la sustitución de importaciones como modelo económico, sus logros y debilidades. La crisis del modelo a mediados de siglo, efectos sociales.
- Los nuevos proyectos políticos: la reformulación del sistema de partidos a fines de la década de 1950. Los nuevos proyectos de desarrollo y su implementación política. Ampliación del sufragio.
- Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad.
- Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la historia de la comunidad.

Aprendizajes esperados

El alumno o alumna:

- Caracteriza la evolución político-institucional de Chile en el siglo XX, y distingue períodos.
- Compara el modelo de desarrollo, la organización política y el rol del Estado antes y después del gobierno militar.
- Analiza la relación entre los cambios sociales y los cambios políticos en la historia del siglo XX chileno.
- Valora la incorporación de las mujeres al ámbito público y la igualdad de derechos ciudadanos entre hombres y mujeres.
- Reconoce la ampliación del sufragio y la reforma agraria como grandes cambios estructurales del período.
- Evalúa la influencia de los acontecimientos internacionales en la historia política e intelectual de Chile en el siglo XX.
- Reconoce la influencia de Estados Unidos en el desarrollo histórico nacional.
- Evalúa la influencia de las ideas en el desarrollo político y económico.
- Analiza los procesos económicos de Chile en el siglo XX, utilizando información estadística.
- Comprende los múltiples efectos de las crisis económicas en la evolución histórica de Chile en el siglo XX.
- Valora la democracia como forma de resolver los conflictos políticos y como forma de participación ciudadana.
- Respeta las ideas divergentes y opuestas a las propias en la interpretación del desarrollo histórico del siglo XX.
- Es capaz de reconstituir algún proceso histórico del siglo XX, utilizando como fuente primaria entrevistas a miembros de su comunidad.

Actividades genéricas y ejemplos

Introducción

INDICACIONES AL DOCENTE:

Dada la complejidad del siglo XX y los cambios profundos que lo caracterizan, es conveniente introducir la unidad dando una visión de conjunto al período, que oriente a los estudiantes para su posterior estudio.

Actividad 1

Visualizan los grandes períodos políticos en que está organizado el estudio del siglo XX y los ubican temporalmente.

Ejemplo

El profesor o profesora introduce la unidad, haciendo referencia a las tres subunidades en que se encuentra organizada. En una línea de tiempo las ubica temporalmente y se refiere a sus características principales. Enuncia los temas que se abordarán más detenidamente durante la unidad.

Primera subunidad

Presidencialismo, industrialización y Estado benefactor

Actividad 1

Contrastan el período parlamentario con la nueva etapa política de líderes de masas y de intervenciones militares que se inicia con la elección del año 20.

Ejemplo

El profesor o profesora entrega información sobre la campaña del año 20, deteniéndose en su carácter rupturista respecto a la política oligárquica que caracterizó al parlamentarismo.

Los alumnos y alumnas comparan con el presente y discuten acerca de la participación política de la juventud actual, con referencia al entusiasmo despertado en la juventud por la elección presidencial de 1920.

El docente explica los cambios políticos que acontecieron entre las décadas de 1920 y 1930, deteniéndose en los nuevos actores políticos y en los nuevos problemas que asume el sistema político. Analiza la intervención militar en el ámbito político que caracteriza a las décadas del 20 y 30 en Chile, contrastándola con su ausencia en el siglo XIX.

Actividad 2

Identifican los rasgos fundamentales del régimen presidencial que se establece en Chile con la Constitución de 1925.

Ejemplo

El profesor o profesora analiza el equilibrio de poderes entre Ejecutivo y Legislativo que consagra la constitución de 1925 y presenta los motivos que tuvieron los dirigentes políticos del período para introducir el presidencialismo. Informa sobre las garantías y derechos individuales que consagraba la Constitución de 1925 y conduce al curso a constatar una trayectoria histórica al respecto, que viene desde mediados del siglo XIX y que se va ampliando paulatinamente.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda impulsar a los alumnos y alumnas a recuperar sus conocimientos de ciencia política y conceptos jurídicos aprendidos en Primer Año Medio, ampliándolos al aplicarlos a este caso histórico.

Actividad 3

Se informan sobre el nuevo papel que asume el Estado en el desarrollo económico y social de Chile desde las décadas de 1920 y 1930.

Ejemplo

Los estudiantes, divididos en grupos, investigan la historia de alguna institución creada en esas décadas, tal como la Contraloría General de la República, la Tesorería General de la República, el Cuerpo de Carabineros de Chile, la Fuerza Aérea de Chile, Ministerio del Trabajo, Fábrica de Materiales del Ejército (FAMAE), Lan Chile, la reorganización del sistema educacional y la reestructuración del antiguo Ministerio de Instrucción Pública. Ponen especial atención a la época de su fundación y los motivos que se tuvieron para crearlas.

El docente presenta la nueva estructura estatal que se crea durante la dictadura de Ibáñez, cuyas funciones dan cuenta de las nuevas tareas económicas y sociales que asume el Estado en Chile desde los años 20, y ejemplifica con las instituciones investigadas por los alumnos y alumnas.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es conveniente distribuir las instituciones en el curso, de modo de abarcar el mayor número de ellas.

Actividad 4

Analizan la crisis económica mundial de 1929 aplicando conceptos de economía, y discuten sobre los efectos económicos, sociales y políticos que produjo esta crisis en Chile.

Ejemplo

Guiados por el docente los estudiantes analizan una película, como "Las Uvas de la Ira". Durante la discusión el profesor o la profesora les va explicando los antecedentes que condujeron a la crisis de 1929, y la forma como ésta se desarrolló. Para hacer más

comprensible la noción de crisis y sus efectos puede referirse a otros momentos de crisis económicas internacionales, como la del petróleo en 1973, la crisis de los años 80, o la crisis asiática en 1998.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En el análisis se debe conducir a los estudiantes a la aplicación de conceptos económicos tales como, oferta y demanda, mercado, bolsa de valores, acciones, inflación, recesión, haciendo referencia a lo aprendido en Primer Año Medio.

Utilizando información estadística y memorias sobre el período, los alumnos y alumnas caracterizan los efectos sociales de la crisis en el norte salitrero, en los puertos y ciudades de Chile. Discuten sobre el problema de la cesantía en las personas afectadas y en el país, enfatizando en el drama humano que ésta conlleva.

El profesor o profesora da cuenta de los efectos de la crisis en el pensamiento político del período, haciendo referencia al fin de la hegemonía liberal y al surgimiento de nuevos movimientos y partidos políticos.

Ejemplo complementario

Los alumnos y alumnas leen literatura social del período, como por ejemplo, obras de Nicomedes Guzmán o Manuel Rojas.

Ejemplo complementario

Recuperando la experiencia de acción social de Primer Año Medio, realizan algunas acciones solidarias para apoyar a familias de cesantes en la comunidad, o a otros grupos necesitados.

INDICACIONES AL DOCENTE:

En esta actividad se puede abordar el objetivo transversal de procurar en los estudiantes un sentido de pertenencia a la comunidad nacional.

Actividad 5

Caracterizan el modelo de industrialización sustitutiva de las importaciones; discuten sobre el rol de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) en la dinamización de la industrialización del país desde la década de 1940; y analizan la crisis del modelo de industrialización sustitutiva.

Ejemplo

El profesor o profesora expone al curso las características básicas del modelo de sustitución de importaciones y conduce a los estudiantes para que obtengan conclusiones respecto a su valor como estrategia para enfrentar las crisis de la primera mitad del siglo (la depresión y las guerras mundiales).

En base a información estadística de los Censos Manufactureros, los estudiantes analizan el desarrollo de la industrialización del país, relacionándola con el papel que jugó la Corfo en ella.

Divididos en grupos, los alumnos investigan la historia de las empresas Corfo: Endesa, Cap, Enap, Iansa, destacándolas como factor de dinamización de la economía regional y nacional. Reúnen su trabajo en una carpeta, y lo exponen al curso.

El docente analiza la crisis del modelo de industrialización sustitutiva de las importaciones, mencionando sus efectos sociales.

Actividad 6

Establecen relaciones entre el proceso de industrialización y la creciente urbanización, en cuanto a su importancia en la creación de una nueva sociedad en el país.

Ejemplo

Los alumnos y alumnas realizan una primera aproximación al problema, de alguna de las siguientes maneras:

- Apoyados en información demográfica, analizan el crecimiento de las ciudades constitutivas del sistema urbano de Chile y asocian esta información con la localización de los principales núcleos industriales.

- Confeccionan un mapa de Chile en el que localizan las principales ciudades del país y los núcleos industriales más importantes, con su evolución a través de los últimos 50 años.
- Divididos en grupos de trabajo, analizan la evolución del sistema urbano de su región y de las industrias que en ella han existido.

A partir del trabajo realizado por los estudiantes, el profesor o profesora describe la creciente complejidad de la sociedad y la multiplicación de la infraestructura material como efecto de los procesos de industrialización y urbanización. Da cuenta de la transformación de los sectores populares, la diversificación de los sectores medios, el surgimiento de nuevas elites políticas y empresariales provenientes de los sectores profesionales.

Ejemplo complementario

Los alumnos y alumnas, divididos en grupos, representan la creciente complejidad de la sociedad a través de diversos recursos gráficos o dramatizaciones.

Actividad 7

Indagan a través de testimonios orales acerca del surgimiento de nuevas formas de expresión y difusión cultural en la sociedad urbana, tales como la radio y el cine.

Ejemplo

A través de entrevistas a adultos mayores de la comunidad, las alumnas y alumnos recrean el impacto que significó la radio en el sistema de comunicación y de información, así como su importancia en la masificación de la cultura. O, averiguan acerca de los inicios del cine y del rol de punto de encuentro social que éste tuvo en los pueblos o en los barrios de las grandes ciudades.

En base a los antecedentes recogidos en las entrevistas, los estudiantes discuten sobre la importancia de los medios de comunicación en la integración cultural nacional.

Ejemplo complementario

Utilizando recortes de revistas de mediados de siglo, analizan el creciente rol que comienza a jugar Estados Unidos a través del cine, en los modelos de comportamiento cultural.

Segunda subunidad

Los cambios estructurales

Actividad 1

Sintetizan información de distintas fuentes para describir la ampliación del sufragio en Chile desde 1949 a 1973, con especial énfasis en el voto de las mujeres.

Ejemplo

En base a entrevistas o fuentes bibliográficas indagan respecto a los factores, instituciones, personas e hitos que marcaron la obtención del derecho a voto de las mujeres en Chile. Elaboran un diario mural dando cuenta de sus resultados.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es importante que los alumnos y alumnas valoren el trabajo de las organizaciones femeninas, tales como el Movimiento Pro Emancipación de la Mujer Chilena (MEMCH) y la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), en el proceso de obtención del derecho a voto por parte de la mujer en 1935 para las elecciones municipales y en 1949 para las parlamentarias y presidenciales. Información al respecto puede obtenerse en las oficinas regionales del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM).

Conducidos por el profesor o la profesora comparten los trabajos realizados y reflexionan sobre la importancia de la obtención del voto por parte de las mujeres. El docente vincula el voto de la mujer con los cambios que se experimentaron en la época en la participación política del campesinado y en la extensión de la ciudadanía de los jóvenes, haciendo reflexionar a los estudiantes sobre la demanda por participación y por el sufragio de distintos actores sociales y sobre la importancia de la ampliación de la ciudadanía en el período.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Esta actividad permite reforzar los conceptos de ciudadanía, representación, sufragio, democracia.

Ejemplo complementario

Los alumnos y alumnas conversan con sus padres, madres, abuelos y abuelas sobre cuándo comenzaron a votar y el significado que dicho acto tuvo para ellos.

Actividad 2

Reconstruyen el ambiente cultural de los años 60, en especial la cultura juvenil característica de esos años.

Ejemplo

Los estudiantes crean un diario mural o dramatizan información relativa a los principales movimientos juveniles internacionales de los sesenta y su expresión en Chile: el hipismo y el pacifismo como reacción contra la guerra de Vietnam; los movimientos universitarios por la reforma institucional (los conceptos de “universidad para todos”, “universidad comprometida”); la liberación de la mujer; los movimientos cristianos.

Ejemplo complementario

Se invita al curso a una persona que en los sesenta haya tenido entre 15 y 30 años, como testigo de los movimientos juveniles de la época.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es conveniente que los estudiantes preparen previamente las preguntas que harán al invitado, y velar porque se produzca un clima facilitador en el que fluyan con naturalidad las preguntas y respuestas.

Actividad 3

Analizan el proyecto de cambios estructurales impulsado por el Partido Demócrata Cristiano (Revolución en Libertad) y el proyecto de cambios estructurales impulsado por la alianza de partidos de izquierda (Vía Chilena al Socialismo), situándolos en el contexto internacional e ideológico de los años 60.

Ejemplo

Los estudiantes se organizan en grupos para recopilar información acerca de la “Revolución en Libertad” y sobre “la Vía Chilena al Socialismo”. Para ello pueden revisar prensa de la época, entrevistar a líderes locales, recoger información de sus familiares, consultar bibliografía, materiales audiovisuales e Internet.

Con la información recogida realizan un foro en el que exponen los hechos más relevantes que permiten caracterizar estas propuestas: sus orígenes, las circunstancias en que llegaron al poder, el apoyo social que concitaron, la oposición que generaron, sus éxitos y fracasos.

Actividad 4

Investigan y analizan la crisis agraria de los años 50 y la reforma agraria iniciada en los años 60.

Ejemplo

Los estudiantes analizan información estadística respecto a la estructura agraria en 1950 (latifundio-minifundio; concentración de la propiedad) y al comportamiento de la productividad de la tierra: producción, importaciones, exportaciones.

El docente expone al curso las características de los proyectos de reforma agraria como mecanismos de corrección de las deficiencias productivas y sociales. Expone el origen del proceso en Chile, enmarcándolo en el contexto latinoamericano, y destacando la influencia en él de los Estados Unidos (Alianza para el Progreso) y de la Iglesia Católica.

Ejemplo complementario

Los estudiantes se formulan preguntas e investigan aspectos del proceso de reforma agraria chilena de su interés. Preparan un informe escrito con los resultados de la investigación.

Actividad 5

Se informan sobre las políticas de chilenización y nacionalización de la Gran Minería del Cobre.

Ejemplo

Se informan sobre el origen de las leyes de chilenización y nacionalización del cobre y discuten sobre los fundamentos que tuvieron los dirigentes políticos de la época para aprobar esta legislación.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Información al respecto puede encontrarse en las Sesiones de los Cuerpos Legislativos, discursos de autoridades y dirigentes políticos del período, prensa de la época. En esta actividad cabe hacer referencia a la influencia de Estados Unidos en el plano económico, a través de la propiedad de la gran minería del cobre.

El profesor o profesora presenta información estadística (PIB, balanza comercial, ingresos públicos), con la cual los estudiantes trabajan gráficos y concluyen evaluando los efectos económicos que ha tenido la nacionalización de la gran minería del cobre.

Tercera subunidad

Régimen militar y transición a la democracia

Actividad 1

Analizan las condiciones históricas que condujeron al golpe militar de 1973, contrastando diferentes visiones historiográficas.

Ejemplo

Los estudiantes recopilan información en libros, cassettes, videos o películas respecto al golpe militar, los meses que lo antecedieron y siguientes. Indagan entre sus familiares acerca de la forma en que se recibieron las primeras informaciones, y sus reacciones iniciales. Comparten la información con el curso.

INDICACIONES AL DOCENTE:

El quiebre democrático experimentado en Chile en 1973 debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto. Esta actividad debe ser orientada de modo tal que se logre destacar y valorar los principios democráticos, la aceptación del pluralismo político y cultural, y el respeto de los derechos humanos. Asimismo, es importante que los estudiantes visualicen los riesgos de la polarización y de la exclusión social, y valoren los mecanismos de diálogo y entendimiento social.

Esta es una ocasión especialmente adecuada para reforzar en los alumnos y alumnas la necesidad del respeto mutuo en las diferencias de opinión y de vivencias. El docente deberá solicitar ese respeto cuando los estudiantes compartan sus conocimientos y las vivencias de sus familiares ante el curso.

Organizados en grupos, los alumnos y alumnas leen y confrontan visiones diferentes acerca del quiebre democrático de 1973, considerando documentos como la Introducción histórica del Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación (o “Informe Rettig”) escrita por Gonzalo Vial, y capítulos de libros como, T. Moulián, “La forja de ilusiones” (2ª parte, capítulo 1); A. Jocelyn-Holt, “Chile perplejo” (capítulo 3); E. Boeninger, “Democracia en Chile: lecciones para la gobernabilidad” (capítulo 5). El análisis se debe focalizar en la comparación de visiones sobre las causas del conflicto y del fracaso de la posibilidad de entendimiento entre los actores y bandos enfrentados.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Se recomienda reforzar que las interpretaciones historiográficas difieren por cuanto presentan distintos puntos de vista frente a un mismo hecho, personaje o problema, haciendo referencia al trabajo de confrontación de visiones realizado en las actividades sobre la Independencia y la Revolución del 91.

El análisis de esta actividad se puede enriquecer con la lectura de documentos como el Acuerdo de la Cámara de Diputados de agosto de 1973, y el último discurso del Presidente Salvador Allende.

Actividad 2

Analizan los efectos personales y sociales involucrados en la transgresión a los derechos humanos durante el gobierno militar.

Ejemplo

Los alumnos y alumnas analizan el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación, o reportajes y novelas publicadas sobre el tema de la transgresión a los derechos humanos en Chile, y luego elaboran un ensayo personal frente al tema.

Debaten documentadamente acerca del concepto de derechos humanos, y sobre el rol que le cabe a la sociedad y al Estado en su protección.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Es importante impulsar a los estudiantes a recordar temas tratados en Primer Año Medio sobre derechos de las personas y derechos humanos.

Actividad 3

Caracterizan el proceso de refundación neoliberal del sistema económico nacional y analizan el fin del modelo de crecimiento hacia adentro.

Ejemplo

El profesor o profesora explica al curso las bases de la política económica del gobierno militar, con énfasis en la redefinición del rol del Estado y la liberalización de los mercados.

Construye con el curso una tabla comparativa del rol económico y social del Estado en el modelo de crecimiento hacia adentro y en el modelo neoliberal, que incluya variables tales como: fijación de precios, sueldos y salarios; política cambiaria y arancelaria; incentivos a la inversión extranjera; propiedad de los medios de producción; legislación laboral y previsional, educación y salud.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Procure que los alumnos establezcan relaciones con conocimientos de economía aprendidos en Primero Medio, y refuercen conceptos tales como aranceles, tipo de cambio, balanza comercial, balanza de pagos.

Ejemplo complementario

Los estudiantes analizan información estadística respecto a la evolución de algunos indicadores económicos entre 1965 y 1995 (PBG, PIB, inflación, balanza comercial y de pagos, inversión, empleo), relacionándola con los modelos de desarrollo de los períodos en cuestión.

Actividad 4

Investigan y discuten sobre el proceso de transición a la democracia.

Ejemplo

Los alumnos y alumnas organizados en grupos realizan una indagación bibliográfica y testimonial acerca de la década de 1980 y la transición desde el régimen militar a la elección popular de autoridades. Con la información recolectada redactan un diario que incluya:

- una editorial en el que se reflexione sobre las implicaciones del proceso;
- una cronología con los principales acontecimientos;
- un artículo acerca de la Constitución de 1980, sus orígenes y la organización política que consagra;

- testimonios, notas, fotografías sobre el ambiente político de la época;
- una crónica sobre el plebiscito de 1988 y la elección presidencial de 1989.

Conducidos por el docente comparan las editoriales de los distintos grupos, y sintetizan las principales reflexiones del curso sobre el proceso de transición a la democracia.

Ejemplo complementario

A partir de entrevistas a dirigentes locales, los estudiantes se informan acerca del actual sistema de partidos, y lo comparan con el que existió antes de 1973.

INDICACIONES AL DOCENTE:

Antes de que los alumnos y alumnas preparen sus entrevistas, es necesario trabajar con ellos qué se entiende por sistema de partidos, y a partir de allí elaborar las preguntas y realizar la comparación.

Actividad 5

Indagan un aspecto de la realidad nacional, para realizar una síntesis sobre Chile actual.

Ejemplo

Apoyados en fuentes bibliográficas, artículos de prensa o entrevistas, los estudiantes caracterizan el país en temas tales como crecimiento económico, empleo, participación política, desarrollo cultural, preservación del medio ambiente, derechos humanos, inserción internacional, logros y metas pendientes de la transición a la democracia y otros.

Como curso montan para el establecimiento una exposición organizada en torno a algunos de los siguientes títulos: "Chile actual", "Chile a fines del siglo XX", "Chile frente al Segundo Centenario".

Anexos

Anexo 1: Ejemplos de actividades de evaluación

A continuación se presentan, a modo de ejemplo, algunas actividades destinadas a evaluar el logro de los aprendizajes esperados de las unidades y aquellos que son transversales al programa.

Estos ejemplos incluyen actividades ya comprendidas en el desarrollo del programa y actividades “nuevas”. Estas últimas, en la mayor parte de los casos, son situaciones o preguntas que pudieran incluirse en una prueba.

Las actividades sugeridas deben ser entendidas como ejemplos, utilizándose como están propuestas o siendo reemplazadas por otras modalidades que resulten más apropiadas. El propósito fundamental de ellas es ofrecer un modelo del tipo de situaciones que se deben evaluar y de la forma en que se puede diseñar la evaluación, considerando los aprendizajes esperados y definiendo los indicadores de logro de tales aprendizajes.

En los ejemplos se han considerado situaciones diagnósticas, formativas y sumativas. En

todos los casos es sumamente importante que el docente señale al alumno o alumna los aspectos logrados y aquellos por lograr, de modo que la evaluación le aporte información útil acerca de qué se espera y cuáles son las áreas que tiene que trabajar más.

Cabe destacar que no todas las actividades de evaluación deben traducirse en notas; incluso, en determinados casos, calificar puede ser contraproducente, especialmente cuando los estudiantes no han tenido la oportunidad de acceder a los aprendizajes involucrados. Sin embargo, la calificación se debe realizar, y muchas veces constituye un estímulo para los estudiantes el saber que su trabajo será calificado. Por esto, y considerando que el tiempo disponible para la corrección de trabajos resulta casi siempre insuficiente, en los ejemplos que siguen se han enfatizado las actividades susceptibles de traducirse en notas.

Unidad 1: Ejemplo 1

Evaluación de una actividad grupal

Aprendizajes esperados

- Reconocen temas de interés en la historia de Chile.
- Argumentan con racionalidad y respeto por las ideas divergentes (transversal).

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

Cada alumno define algún tema, período, personaje o acontecimiento de la historia de Chile que le interesaría conocer con mayor profundidad. Luego, divididos en grupos eligen uno. Discuten acerca de los medios que tendrían para conocer más acerca del tema que concita su interés.

INDICACIÓN:

Esta actividad tiene un carácter diagnóstico, no es conveniente calificarla.

Indicadores

- Menciona temas de interés en la Historia de Chile.
- Resalta la relevancia y los motivos de interés de cada uno de ellos.
- Argumenta para seleccionar el tema que, en definitiva, mejor responde a sus intereses.
- Muestra respeto por las opiniones y turnos de intervención de los demás integrantes del grupo.
- Propone medios para acceder ulteriormente a la investigación de la materia seleccionada.

Unidad 2: Ejemplo 1

Evaluación a través de una prueba

Aprendizajes esperados

- Reconoce que el continente americano estaba poblado en el siglo XV por una multiplicidad de grupos étnicos, distinguiendo a mayas, aztecas e incas.
- Utiliza e interpreta mapas históricos (transversal).

Ejemplos de preguntas para una prueba

Localice en el mapa mudo de América, el territorio de mayas, aztecas e incas.

Refiérase a las características culturales distintivas de cada una de las mencionadas culturas, considerando su cosmovisión, la organización política, y las actividades económicas.



Indicadores

- Identifica el territorio de cada uno de las culturas señaladas.
- Señala efectivamente las características distintivas para cada uno de los aspectos consultados.
- Su respuesta apunta precisamente a los aspectos consultados, sin explayarse innecesariamente.
- La organización de la respuesta es coherente.
- Muestra adecuada redacción y ortografía.

Unidad 2: Ejemplo 2

Evaluación a través de una prueba

Aprendizajes esperados

- Reconoce que el continente americano estaba poblado en el siglo XV por una multiplicidad de grupos étnicos, distinguiendo a mayas, aztecas e incas y los pueblos indígenas en el actual territorio chileno.
- Aplica el concepto antropológico de cultura al análisis de América Precolombina.

Ejemplo de pregunta para una prueba

Explique por qué los pueblos originarios de Chile deben ser entendidos como grupos étnicos con una cultura específica.

En su respuesta ejemplifique, haciendo referencia al grupo étnico que investigó durante la unidad, considerando aspectos como su religión y organización social.

Indicadores

- Maneja el concepto de grupo étnico y de cultura.
- Ejemplifica mostrando conocimiento de las características culturales distintivas de un pueblo originario.
- Muestra respeto por las diferencias culturales.
- La organización de la respuesta es coherente.
- Muestra adecuada redacción y ortografía.

Unidad 2: Ejemplo 3

Evaluación del análisis de un texto alusivo

Aprendizajes esperados

- Describe las características principales de la empresa de conquista en América, con énfasis en la conquista del territorio de Chile.
- Reconoce los efectos que tuvo la conquista española en los pueblos indígenas y distingue las distintas políticas que la corona y la Iglesia mantuvieron en su relación con los indígenas.
- Reconoce que la identidad cultural latinoamericana se construye en el encuentro entre españoles e indígenas.

Actividad

Lea el siguiente párrafo, que acerca del proceso de conquista en América, escribiera Pablo Neruda. Resuma en breves palabras la visión del autor sobre los conquistadores y la conquista. Relacione el pensamiento del autor con sus conocimientos, adquiridos en el tratamiento de la unidad, respecto a: los propósitos fundamentales de los conquistadores; las principales formas de dominación españolas, y su valoración personal del proceso de conquista en América, considerando aspectos positivos y negativos.

“...andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías, iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras”.

(Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*, Editorial Seix Barral, Barcelona, España, 1979)

Indicadores

- Muestra comprensión del texto leído.
- Reconoce que entre los propósitos fundamentales de los conquistadores estuvo la búsqueda de poder, riqueza y el deseo de evangelización.

- Se refiere a superioridad bélica, el rol de la evangelización, el mestizaje forzado y el trabajo obligatorio como las principales formas de conquista.
- Puntualiza que el proceso de conquista y colonización dejó un legado cultural, que se manifiesta en costumbres, idioma, religión, instituciones, entre otros.
- Opina acerca del proceso, considerando aspectos positivos y negativos y fundando sus apreciaciones en argumentos suficientes.
- La organización de la respuesta es coherente.
- Presenta buena ortografía y redacción.

Unidad 2: Ejemplo 4

Evaluación de un ensayo

Aprendizajes esperados

- Reconoce que la identidad cultural latinoamericana se construye en el encuentro entre españoles e indígenas.
- Conoce el concepto de identidad mestiza, evaluando las influencias culturales españolas e indígenas.

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

Utilizando como antecedentes los contenidos abordados y los aprendizajes logrados durante la unidad, los alumnos y alumnas redactan ensayos individuales en torno al tema “Chile: una cultura mestiza”, pronunciándose sobre su validez para caracterizar nuestra identidad nacional.

Indicadores

- Expresa sus ideas con fluidez y la exposición sigue un esquema organizado.
- Los aspectos principales son tratados en forma exhaustiva y se ilustran con ejemplos pertinentes.
- Formula opiniones propias, y se evidencia un pensamiento personal y originalidad.
- Demuestra manejo de los conceptos de: cultura e identidad cultural.
- Se interroga sobre el carácter mestizo de la identidad nacional, evaluando las influencias culturales españolas e indígenas.
- Identifica manifestaciones culturales de origen español e indígena en Chile.
- Muestra respeto y reconocimiento por las distintas influencias y aportes que han incidido en nuestra identidad cultural.
- Fundamenta sus juicios con suficiente argumentación.

Unidad 3: Ejemplo 1

Evaluación de un informe de investigación

Aprendizajes esperados

- Recopila, analiza y expone, en forma oral o escrita, información proveniente de fuentes bibliográficas (transversal).
- Confronta posiciones historiográficas y comprende que la historia está construida sobre la base de investigación sistemática e interpretación, y que la diversidad de interpretaciones es legítima y enriquece el conocimiento (transversal).
- Evalúa el papel de Portales.

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

Investigan utilizando biografías, cartas, retratos y libros la figura de Diego Portales y su obra, durante el período de organización de la República. Realizan un informe sobre las ideas y las acciones impulsadas por Diego Portales, las características de su vida y las circunstancias de su muerte y emiten opiniones propias sobre su obra.

INDICACIÓN:

Es importante realizar durante el transcurso de la investigación una evaluación formativa sin calificación para orientar el trabajo de los estudiantes.

Indicadores

- La información recolectada proviene de a lo menos dos fuentes pertinentes al tema estudiado, entre las que se incluyen, de ser posible, primarias y secundarias.
- Procesa y cita adecuadamente sus fuentes, reconociendo a sus respectivos autores y usando las debidas convenciones para citarlos textualmente.
- La información extraída de dichas fuentes incluye: las ideas y acciones de Portales, las características de su vida y las circunstancias de su muerte.
- Emite opiniones evaluando el papel de Portales.
- La presentación del informe, organización de las ideas, redacción y ortografía son adecuadas.

Unidad 3: Ejemplo 2

Evaluación de un trabajo grupal de investigación realizado en una salida a terreno

Aprendizaje esperado

- Aprecia la importancia de la creación intelectual y artística de mediados del siglo XIX y de la institucionalidad cultural y educacional generada en ese período.

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

Realizan una visita guiada a la Casa Central de la Universidad de Chile o a un antiguo liceo o escuela regional. Recorren sus dependencias, averiguan acerca de sus principales salas, salones y monumentos. Inquieran datos acerca de su fundación, su repercusión en la educación y la figura de su fundador (a), los que luego comunican en un informe escrito.

Indicadores

- Formulan un cuestionario referencial (o pauta) para orientar su visita e investigación y recopilan información adecuada sobre la institución.
- Ubican temporalmente la creación de la institución y analizan su repercusión cultural en relación a la época en que se fundó.
- El informe tiene una adecuada presentación y organización de la información, buena redacción y ortografía.

Unidad 3: Ejemplo 3

Evaluación a través de una prueba

Aprendizaje esperado

- Utiliza e interpreta mapas históricos.

Ejemplo de pregunta de prueba

Represente en un mapa de Chile, los principales cambios operados en nuestro territorio debidos a: la Guerra del Pacífico y los tratados con Perú y Bolivia (frontera norte y nor oriente); la ocupación de la Araucanía (frontera Bío-Bío); la disputa por la Patagonia y el tratado de límites con Argentina (frontera oriental); la soberanía sobre el estrecho de Magallanes (frontera austral) y la incorporación de la Isla de Pascua (frontera oeste).

Indicadores

Para cada uno de los tópicos aludidos el alumno o alumna:

- Utiliza simbologías de tamaños, colores y formas claramente identificables.
- Sitúa espacialmente, de manera correcta, los principales cambios producidos en cada caso.

Unidad 3: Ejemplo 4

Evaluación de un trabajo de confrontación de interpretaciones historiográficas

Aprendizajes esperados

- Confronta posiciones historiográficas y comprende que la historia está construida sobre la base de investigaciones sistemáticas e interpretación, y que la diversidad de interpretaciones es legítima y enriquece el conocimiento (transversal).
- Comprende la multicausalidad del proceso de Independencia de Chile y lo sitúa en el contexto de la historia de España e Iberoamérica.
- Trabaja en grupo colaborativamente (transversal).

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

Reconocen y contrastan variadas interpretaciones, a partir de la lectura socializada de fragmentos que contengan las visiones de dos o más de los siguientes autores: Barros Arana, Eyzaguirre, Ramírez Necochea, Villalobos, Jocelyn-Holt y otros acerca de la Independencia de Chile.

El docente analiza con el curso los múltiples factores que precipitaron la Independencia de América y de Chile, distinguiendo entre condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar.

INDICACIÓN:

Esta actividad puede organizarse en cuatro etapas.

- 1ª Los alumnos y alumnas leen y sintetizan las principales ideas de tres autores sobre las causas del proceso de Independencia. Redactan un resumen que es revisado por el docente. Lo importante de éste es que efectivamente recoja los planteamientos centrales de los autores.
- 2ª En grupos, seleccionan dos enfoques y entregan argumentos acerca de la singularidad de cada uno de ellos y de sus semejanzas.
- 3ª El docente conduce un debate general en el cual se comparan las interpretaciones de los autores revisados. Durante el debate el docente destaca la multicausalidad de este proceso histórico, y sintetiza los aspectos principales de cada interpretación revisada.
- 4ª Los alumnos y alumnas redactan un informe final sobre las causas del proceso de Independencia y opinan argumentando acerca del enfoque que les resulta más interesante y explicativo.

Indicadores para la evaluación del informe final

- Identifica distintas causas del proceso de Independencia.
- Identifica distintas interpretaciones de las causas del proceso de Independencia y maneja sus principales posturas.
- Argumenta sobre cuál enfoque le resulta más interesante y explicativo.
- Formula conclusiones, resaltando la multicausalidad que explica el proceso de Independencia y la existencia de variadas interpretaciones en torno al mismo.
- La organización de las ideas, la argumentación y la presentación del informe son adecuadas al nivel.

Unidad 3: Ejemplo 5

Evaluación de una carta

Aprendizajes esperados

- Reflexionan y emiten opiniones propias.
- Vinculan acontecimientos del pasado con el presente.
- Se sitúan en el lugar de aquellos que vivieron en el siglo XIX.

Actividad

Como joven representante del siglo XXI envía una carta a alguna figura relevante del siglo XIX, mostrando familiaridad con el personaje y su legado.

Indicadores

- Selecciona un personaje relevante del siglo XIX.
- Al dirigirse al personaje seleccionado evidencia claridad acerca de su rol en la historia patria.
- Muestra conocimiento del contexto histórico en que le correspondió actuar.
- Establece vínculos entre su situación presente y el personaje.

Unidad 4: Ejemplo 1

Evaluación a través de una prueba

Aprendizajes esperados

- Utiliza información estadística en el análisis de problemas sociales y económicos (transversal).
- Utiliza e interpreta mapas históricos (transversal).
- Identifica el período salitrero como una etapa de crecimiento económico.

Ejemplo de pregunta para prueba

Represente en el mapa tres de las principales conexiones económicas y comerciales establecidas por Chile durante el período salitrero.

Indicadores

- Identifica tres de las principales conexiones económicas y comerciales establecidas entre nuestro país y el exterior durante el período salitrero (por ejemplo: exportación de salitre, importación de capitales, importación de productos manufacturados, importación de tecnología).
- Sitúa, utilizando simbologías, tales conexiones en el mapa.

Unidad 4: Ejemplo 2

Evaluación de un debate

Aprendizajes esperados

- Debate con racionalidad y respeto por las ideas divergentes (transversal).
- Reconoce las debilidades de una economía basada en la monoexportación del salitre, en términos de su inestabilidad y vulnerabilidad.

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

Debaten sobre los méritos y debilidades de un modelo económico como el que imperó en Chile durante el período salitrero.

INDICACIÓN:

Esta actividad se presta bien para realizar una evaluación formativa, sin calificación, que refuerce el aprendizaje del tema abordado y el desarrollo de las habilidades de comunicación.

Indicadores

- Muestran conocimientos acerca del modelo económico que imperó en Chile durante los años de auge salitrero.
- Aplican correctamente conceptos económicos.
- Argumentan acerca de las fortalezas y debilidades de dicho modelo económico.
- Muestran respeto por los turnos de intervención de sus compañeros.
- Dan muestras de tolerancia por las ideas divergentes.
- Se expresan adecuadamente.

Unidad 4: Ejemplo 3

Evaluación de un trabajo grupal de revisión bibliográfica

Aprendizajes esperados

- Respeto y defiende la igualdad de derechos entre las personas, sin distinción de sexo y aprecia la importancia de desarrollar relaciones equitativas entre hombres y mujeres (transversal).
- Recopila, analiza y expone en forma oral información proveniente de fuentes bibliográficas (transversal).
- Trabaja en grupo colaborativamente (transversal).
- Aprecia la eclosión cultural de fin de siglo y reconoce en ella la expresión de nuevos grupos sociales y generacionales.

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

A partir de una lista de mujeres destacadas en el período en estudio, proporcionada por el docente, a saber: Antonia Tarragó, Isabel Le Brun, Martina Barros, Eloísa Díaz, Ernestina Pérez, Mariana Cox, Delia Matte, Inés Echevarría (Iris), el curso se divide en grupos para hacer la biografía de varias de ellas. Luego comparten con sus compañeros una ficha sintética en la cual destacan la contribución pública realizada por estas mujeres.

INDICACIÓN:

Esta actividad bien se presta para realizar una evaluación formativa, sin calificación, que refuerce el aprendizaje del tema abordado y el desarrollo de las habilidades de investigación bibliográfica y de síntesis.

Indicadores

- Identifican los méritos más relevantes de estas mujeres, tomando en mayor profundidad sólo uno de los citados nombres u otro ejemplo que resulte de interés.
- Muestran capacidad para elaborar una ficha que sintetice lo esencial del personaje seleccionado.
- Aprecian los avances en la condición educacional y cultural de la mujer de fin de siglo.
- Rescatan la demanda por la igualdad de derechos que ellas protagonizaron.
- Comunican sus resultados oralmente al resto del curso.

Unidad 5: Ejemplo 1

Evaluación a través de una prueba

Aprendizajes esperados

- Comprende los múltiples efectos de las crisis económicas en la evolución histórica de Chile en el siglo XX.

Ejemplo de pregunta de prueba

Analice la crisis económica mundial de 1929 y sus efectos políticos, económicos y sociales en Chile.

Indicadores

- Aplica conceptos tales como: oferta, demanda, mercado, bolsa de valores, acciones, inflación, recesión, etc. al análisis de la crisis económica mundial.
- Distingue efectos económicos, sociales y políticos de la crisis.
- Distingue efectos en Chile y el resto del mundo.
- La organización de su respuesta es coherente.
- Muestra buena redacción y ortografía.

Unidad 5: Ejemplo 2

Evaluación de un trabajo de investigación bibliográfico y testimonial

Aprendizajes esperados

- Valora la democracia como forma de resolver los conflictos políticos (transversal).
- Respeta y defiende la igualdad de derechos entre las personas, sin distinción de sexo y aprecia la importancia de desarrollar relaciones equitativas entre hombres y mujeres (transversal).
- Comprende el siglo XX como un período acelerado de cambio.
- Es capaz de reconstruir algún proceso histórico del siglo XX, utilizando como fuente primaria entrevistas a miembros de su comunidad.
- Recopila, analiza y expone en forma oral, información proveniente de fuentes bibliográficas (transversal).

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

En base a entrevistas o fuentes bibliográficas indagan respecto a los factores, instituciones, personas e hitos que marcaron la obtención del voto de las mujeres en Chile.

Indicadores

- Realiza entrevistas y recurre a fuentes bibliográficas a fin de reconstruir la lucha por el sufragio que protagonizaron las mujeres de Chile.
- Rescata el carácter plural que tuvo el movimiento de mujeres, en los planos social y político.
- Caracteriza a las precursoras del sufragio femenino de la primera mitad del siglo XX.
- Menciona los principales hitos previos a la obtención de los derechos políticos plenos.
- Valora la ampliación de la ciudadanía, a través de la incorporación de la mujer a la vida cívica.
- El informe está debidamente organizado, muestra buena ortografía y redacción.

Unidad 5: Ejemplo 3

Evaluación de un diario mural

Aprendizaje esperado

- Evalúa la influencia de los acontecimientos internacionales en la historia política e intelectual de Chile en el siglo XX.

Actividad

(seleccionada de los ejemplos incluidos en el programa)

Los estudiantes crean un diario mural con información relativa a los principales movimientos juveniles internacionales de los sesenta y su expresión en Chile: el hipismo y el pacifismo como reacción contra la guerra de Vietnam; los movimientos universitarios por la reforma institucional (los conceptos de “universidad para todos”, “universidad comprometida”); la liberación de la mujer.

Indicadores

- El diario mural incluye título y subtítulos atinentes; y un número equilibrado de fotografías y textos explicativos.
- Aborda, a lo menos, las temáticas de hipismo, pacifismo, reforma universitaria y liberación de la mujer.
- Los textos de apoyo consideran la influencia de acontecimientos internacionales en los movimientos juveniles nacionales.

Unidad 5: Ejemplo 4

Evaluación a través de una prueba

Aprendizajes esperados

- Analiza los procesos económicos de Chile en el siglo XX, utilizando información estadística.

Ejemplo de pregunta de prueba

Compare el rol económico y social del Estado en el modelo de crecimiento hacia adentro y en el modelo neo-liberal, considerando las siguientes variables: fijación de precios, sueldos y salarios, política cambiaria y arancelaria, propiedad de los medios de producción, legislación laboral y previsional, educación y salud.

Indicadores

- Sintetiza los rasgos esenciales del rol de Estado en cada uno de los modelos, de acuerdo a las variables explicitadas.
- Muestra correcta aplicación de los conceptos implicados en su respuesta.
- La organización de la respuesta es coherente.
- Muestra buena redacción y ortografía.

Pauta

Autoevaluación sobre funcionamiento grupal

INDICACIÓN:

Esta pauta puede ser válida para las actividades grupales de las distintas unidades del programa.

La autoevaluación tiene un carácter formativo y no debe calificarse.

La pauta puede ser aplicada tanto durante el desarrollo del trabajo grupal como al final, aun cuando no se hayan mantenido constantes los integrantes de cada uno de los grupos, ya que su utilidad radica en la ulterior retroalimentación que los estudiantes hagan, guiados por el docente, de la información allí contenida.

Aprendizajes esperados

- Debate con respeto ante las ideas divergentes (transversal).
- Trabaja en grupo colaborativamente (transversal).

Actividad

Los alumnos responden, individualmente, una encuesta breve, aplicable en cualquier unidad del programa, que ponga especial énfasis en el trabajo grupal.

Pauta de autoevaluación sobre funcionamiento del trabajo en grupo

INSTRUCCIONES:

Las siguientes aseveraciones tienen como propósito aportar información útil para el funcionamiento del trabajo en grupos, permitiendo corregir errores o introducir modificaciones oportunamente, de modo que sus respuestas no se traducirán en calificaciones. Complételas individualmente marcando con la letra que corresponda, en el casillero de la derecha, de acuerdo a la siguiente nomenclatura:

S: Siempre. La situación descrita es una constante dentro del funcionamiento grupal.

F: Frecuentemente. La situación descrita se presenta la mayoría de las veces, pero ha habido excepciones.

AV: A veces. Sólo en ocasiones se produce la situación descrita.

N: Nunca. La situación descrita no se presenta, o en ningún caso caracteriza las prácticas grupales.

	S	F	AV	N
Sus contribuciones son acogidas por el grupo.				
La división de tareas está bien equilibrada.				
El número de integrantes permite enfrentar adecuadamente los desafíos planteados.				
Valora los aportes de los otros integrantes.				
El clima de trabajo grupal es adecuado.				
Le satisfacen los logros académicos conseguidos por el grupo.				
De producirse diferencias éstas son enfrentadas con respeto y tolerancia.				

Cuando haya respondido, revise los resultados con su grupo y, de ser necesario, plantee soluciones.

Indicadores

- Trabaja colaborativamente en grupo.
- Muestra capacidad para dividir tareas de manera equilibrada entre los distintos integrantes.
- Cumple con las tareas asignadas.
- Respeta las contribuciones y el derecho a opinar de los demás integrantes.
- Muestra capacidad para crear y mantener un clima de trabajo propicio.
- Muestra capacidad para la resolución de conflictos.

Anexo 2: Etnias y minorías étnicas

Según *Diccionario de Etnología y Antropología*, Pierre Bonte y Michael Izard. Edición en español, Akal Ediciones, Madrid, 1996 (pp 258-261).

ETNIA

“En el uso científico corriente, el término etnia designa un conjunto lingüístico, cultural y territorial de cierto tamaño, estando generalmente reservado el término tribu a grupos de menor dimensión. Constantemente mencionada, puesto que se refiere a la unidad de base de los estudios antropológicos, es sin embargo en Francia una de las nociones menos teorizadas de la disciplina. Apenas comienzan ahora las preguntas explícitas sobre su contenido y sus implicaciones, al mismo tiempo que se vuelve a discutir la aproximación monográfica con la que está estrechamente relacionada”.

“Derivada del griego *ethnos*, neolatinizada y luego adaptada al inglés y francés, la expresión etnia (igual que tribu) permanece durante mucho tiempo siendo de uso exclusivamente eclesiástico. Denota, por oposición a los cristianos, a los pueblos paganos o ‘gentiles’, que en el lenguaje secular se llamarán primero naciones o pueblos, y a partir del siglo XIX, raza y tribus, incluso aunque la ciencia encargada de su descripción se llame desde fines del siglo XVIII etnología o etnografía. A comienzos del siglo XX, estos términos son progresivamente sustituidos por diversos neologismos, como el francés *ethnie*, (re)inventado por Vacher de Lapouge en 1896, o en términos alemanes *ethnium* y *ethnikos*. Su aparición concuerda con el desplazamiento semántico de los sustantivos hasta entonces utilizados: nación se reserva ya para los Estados ‘civilizados’ de occidente, pue-

blo, en tanto sujeto de un destino histórico, es demasiado noble para los salvajes (al menos en francés), y raza, centrado ahora en criterios puramente físicos, es demasiado general; especie de ‘nación’ de rebajas, la etnia se define por una suma de rasgos negativos. Su surgimiento responde también a las exigencias de encuadre administrativo e intelectual de la colonización: la nueva terminología que se elabora permite ‘poner en su lugar’ a las poblaciones conquistadas, fraccionarlas y encerrarlas en definiciones territoriales y culturales unívocas”.

“Mientras que en Alemania, los países eslavos y Europa del Norte los derivados de *ethnos* colocan el acento en el sentimiento de pertenencia a una colectividad, en Francia el criterio determinante de la etnia es la comunidad lingüística. Del uso antiguo del vocablo *race* subsiste la idea de que constituye una esencia casi natural y por lo tanto inmutable. El sustantivo ni existe en inglés; el compuesto *ethnic group* es de aparición reciente, y designa específicamente una minoría cultural. Sin embargo, la expresión *tribe* (laicizada mucho antes que en Francia) o *people* (más tarde *society*), participan también de la misma idea naturalista y reificante”.

“Esta visión substantivista, que hace de cada etnia una entidad discreta dotada de una cultura, de una lengua, de una psicología específicas..., va a dominar durante mucho tiempo a la antropología, y sigue hasta el presente

modelando su organización institucional y profesional. Sin embargo, los trabajos de F. Barth (1969), y el eco que en seguida encontraron en la comunidad científica, dan cuenta de la revisión crítica que se inicia en los años sesenta. Acercándose a la aproximación dinamista e interaccional (...), Barth y sus discípulos se dedican a mostrar que la etnia es ante todo una categoría de adscripción cuya continuidad depende del mantenimiento de una frontera y, por lo tanto, de una codificación constantemente renovada de las diferencias culturales entre grupos vecinos”.

“... se ha percibido que la cristalización de ‘etnias’ remite desde siempre a procesos de dominación política, económica o ideológica de un grupo sobre otro; incluso en la actualidad, el discurso étnico sostenido tanto por las capas dirigentes de los estados neocoloniales como por los medios occidentales sirve ante todo para descalificar a los movimientos de revuelta cuyas posturas no tienen en realidad nada que ver con los ‘lastres tradicionales’ ritualmente invocados”.

“El término etnia no designaría más que un cierto nivel de organización social cuyo exorbitante privilegio epistemológico, y menos su reificación, nada justifica. Estas ‘etnias’ pacientemente desmontadas por los antropólogos se han convertido, sin embargo, en sujetos, retomando en muchos casos por su cuenta –sea por efecto dialéctico o sea porque no pueden expresar de otro modo sus reivindicaciones económicas y políticas– el discurso etnicista (o indigenista, o tribalista) empleado a su vez por los dominantes. Por múltiples razones –aceleración de la migración urbana, fracaso de la lucha de clases, aborto del proceso de formación de un proletariado o de un campesinado cargados de esperanzas revolucionarias, revisión de algunos aspectos de la ideología nacional o nacionalista– la etnicidad se ha convertido en un valor positivo de identidad”.

ETNIAS MINORITARIAS

“Asociadas entre sí, las dos nociones de ‘etnia’ y de ‘minoría’ nos invitan a considerar juntas las de grupo y relación. El grupo puede ser definido según criterios objetivos internos (comunidad de origen, de cultura, de religión, lazos de parentesco que unen a sus miembros entre sí) o externos (trayecto histórico común, situación en el seno de la sociedad global, papel económico, etc.), y según criterios subjetivos, que pueden ser igualmente internos (sentimiento de pertenencia, lazos de solidaridad que unen a los miembros, etc.) o externos (visión del grupo por parte de la sociedad circundante). La fenomenología de los grupos así identificados revela una extrema diversidad de situaciones. Existen minorías que se han convertido en tales en su propio territorio (indios de América del Norte), otras que eran extrañas, en origen, al país en cuestión, que se han formado a partir de descendientes de deportados (negros de América), de refugiados o exiliados (originarios del Sudeste asiático), o de inmigrados (trabajadores extranjeros de países industrializados). (...) Algunas minorías se identifican con el territorio que ocupan y sólo son minoritarias políticamente: existe ‘nación’ o ‘nacionalidad’, pero no estado. En otros casos, la relación con un territorio, estatal o no, es inherente a la existencia minoritaria: los albaneses son por definición mayoritarios en Albania y, mayoritarios en la provincia de Kosovo, constituyen una de las minorías yugoslavas. (...) Existen por último minorías muy dispersas, sin base territorial común (los gitanos). (...) El grupo minoritario no plantea su existencia oponiéndose a grupos equivalentes, sino a través de su relación con la sociedad global, que no afirma su naturaleza ‘étnica’. La ‘etnia minoritaria’ es considerada por la sociedad global como portadora de caracteres que la alejan de la norma que ella define al encarnarse normalmente en el Estado-nación”.

Anexo 3: Liberalismo

Resumido de *Diccionario de Política*, Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino. 10ª edición, Siglo Veintiuno Editores, 1994, tomo 2, páginas 875-897.

“En la historia de la Europa moderna se da toda una serie de fenómenos culturales y sociales que rompen el orden en que se apoyaba el mundo medieval y disgregan la sociedad. Por un lado, tenemos la reforma protestante y la aparición de una pluralidad de iglesias; por el otro, tenemos la consolidación de un mercado abierto en que surgen nuevos grupos sociales, que empiezan a darse cuenta de sí mismos y a contraponerse. El acto de nacimiento del liberalismo consiste, precisamente, en darse cuenta de que esta diversidad no es un mal sino un bien, y que, por consiguiente, es necesario encontrar las soluciones institucionales para que esta sociedad ‘diversa’ pueda manifestarse. Las dos grandes etapas a través de las cuales madura el liberalismo son el debate sobre la libertad religiosa (Milton, Locke), y la defensa de los partidos políticos como canales de expresión de los diversos grupos sociales (Hume, Burke)”. (p. 886)

En Europa, el liberalismo tuvo consecuencias en todas las esferas: en la vida económica fue la ruptura de los lazos corporativos y de los privilegios feudales; en el campo político, fue la formación de una opinión pública informada que controla al gobierno a través de un debate libre; en el campo de la vida social y cultural fue la lucha contra el clericalismo por la secularización del Estado y la enseñanza laica.

Sin embargo, el liberalismo es un concepto difícil de definir porque tiene particularidades nacionales que diferencian las experiencias históricas de él.

Por ejemplo, en el siglo XIX, los monárquicos-liberales admitían formas restringidas de participación política; los liberales-nacionales subordinaban la libertad a la unidad nacional; los católicos-liberales, contra los clericales-antiliberales y contra los anticlericales-liberales, sostenían la separación de la iglesia con el estado; los liberales-democráticos, contra la visión restrictiva del liberalismo como mera garantía de los derechos individuales, insistían en la participación democrática; los liberales-librecambistas, a diferencia de los liberales-estatistas, pugnaban por la absoluta no intervención del gobierno en el mercado interno y en sus relaciones con el mercado internacional.

En la actualidad la palabra liberal tiene significados diversos. Por ejemplo, en Inglaterra y Alemania indica una posición de centro capaz de mediar entre innovación y conservación, en Estados Unidos se identifica con el radicalismo de izquierda defensor de las libertades civiles, y en Italia los liberales son los defensores de la libre iniciativa económica y de la propiedad privada.

Es que el significado del liberalismo cambia según el contexto socioinstitucional. Así, “de acuerdo con la acepción de la Ilustración francesa... y del utilitarismo inglés, liberalismo significa individualismo, y por individualismo no se entiende sólo la defensa radical del individuo, único y solo protagonista de la vida ética y económica contra el estado y la sociedad, sino también la aversión a la existencia de cualquier

sociedad intermedia entre el individuo y el estado, por lo que, tanto en el mercado político como en el económico, el hombre debe actuar por sí solo. No obstante, el liberalismo en contextos socioinstitucionales diversos insistió en el carácter orgánico del estado, último elemento sintético de una serie de asociaciones particulares y naturales basadas en el estatus, o reivindicó la función de las asociaciones libres (partidos, sindicatos, etc.), ya sea para proteger al individuo del estado burocrático, ya sea para estimular la participación política del ciudadano, que el individualismo (de los propietarios) había terminado por encerrar en la esfera de la vida privada”. (p. 878)

“Estos contextos socioinstitucionales corresponden a diversos modos de desarrollo político... En aquellos lugares en que, como en Inglaterra, la sociedad civil se ha ido liberando autónomamente, a partir del siglo XVII, de la estructura corporativa, el individuo aparece inserto ‘naturalmente’ en la sociedad y este espacio se contrapone al gobierno, que siempre es considerado como un mal necesario. En aquellos lugares, como en Francia, en que la sociedad conserva su naturaleza corporativa, la revolución apela al estado como depositario de la soberanía del pueblo, para liberar al individuo, razón por la cual no se admite ninguna mediación entre el individuo y el estado. En aquellos lugares en que, como en Alemania, la sociedad por capas manifiesta todavía su vitalidad, el liberalismo presenta una concepción orgánica del estado que mantiene... a la sociedad civil, de la que se presenta como verdad manifiesta”. (p. 878)

En consecuencia, “sólo es posible concluir que el único común denominador entre posiciones tan diversas es la defensa del estado liberal, que nació antes del uso político del término liberal: un estado que termina por garantizar los derechos del individuo frente al

poder político y por esto exige formas, más o menos amplias, de representación política.” (p. 879). A pesar de que el pensamiento liberal es relativista, pues rechaza que exista un orden necesario y objetivo del que alguien es intérprete y garante, sin embargo considera al estado liberal como un bien absoluto, “precisamente porque presupone como valor al individuo entendido como fin y no como medio, el principio del diálogo, la superioridad de la persuasión sobre la imposición, el respeto de los demás y, bajo este valor, el significado positivo de las diferencias y de las diversidades”. (p. 883)

Así, en el pensamiento liberal, el estado se reduce a un procedimiento político y jurídico, es concebido como la organización política y jurídica de la fuerza, que debe obtener su legitimidad del consenso. Por eso, “el estado liberal debe ser moralmente neutral y permitir únicamente una organización de la sociedad en la que cada individuo y cada grupo social sea capaz de perseguir libremente sus propios fines y de elegir su propio destino”. (p. 883)

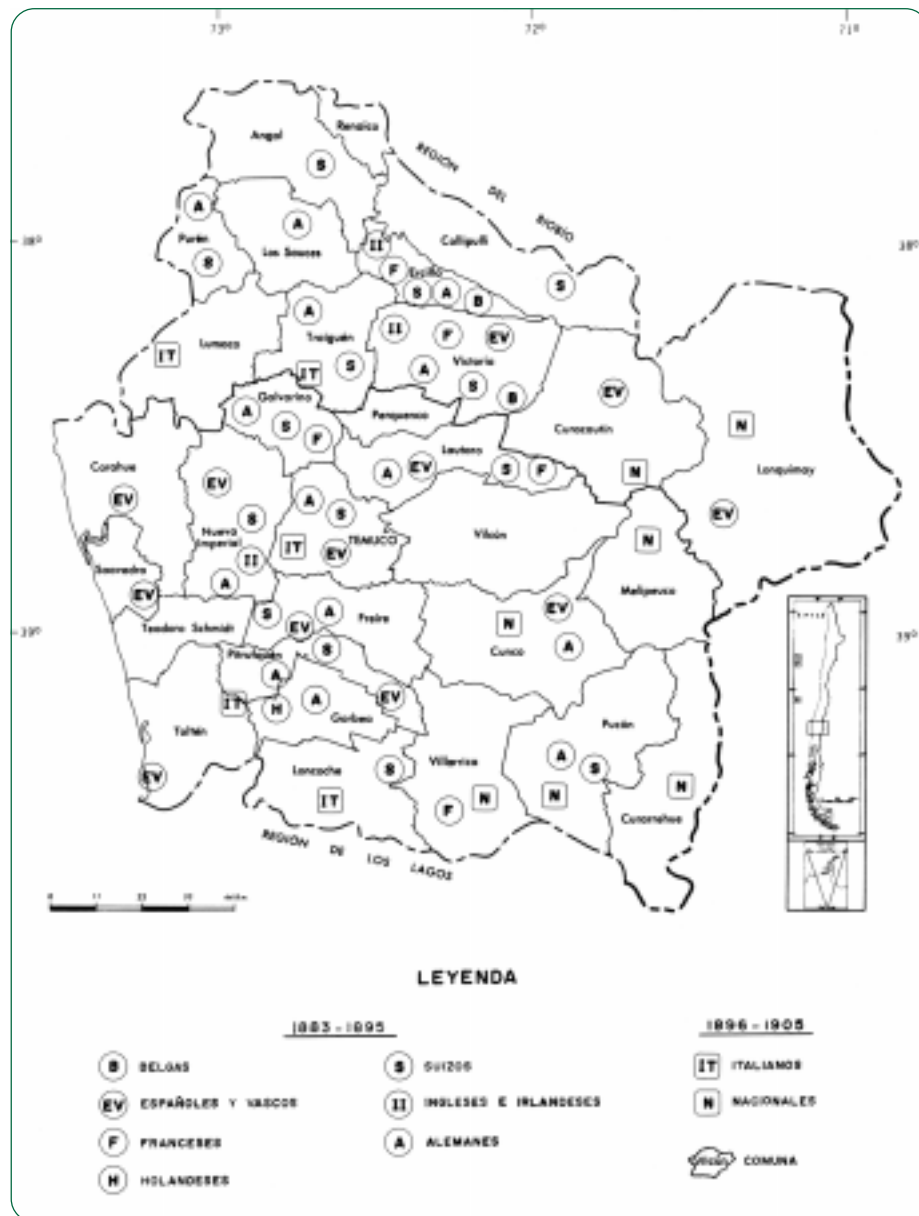
“En el plano de la organización social y constitucional de la convivencia, el liberalismo siempre ha promovido como instrumentos de innovación y de transformación social, en contra de cualquier forma posible de estado absoluto, las instituciones representativas... la autonomía de la sociedad civil como autogobierno local y asociativo o como espacio económico (el mercado) y cultural (la opinión pública) dentro del estado, no administrado directamente por este último”. (p. 891)

“El pensamiento liberal no comparte el racionalismo constructivista propio de una parte de la Ilustración... no cree que la sociedad sea una máquina que pueda construirse artificialmente de acuerdo con un modelo doctrinario sino que la ve como un organismo que debe crecer de acuerdo con las tendencias de sus fuer-

zas internas... Precisamente por esto el liberalismo se ve llevado a reclamar límites para el poder del gobierno, a desconfiar de la verdad objetiva y absoluta, a estimular una mentalidad experimental y pragmática, que someta continuamente a comprobación empírica sus propios enunciados, porque sólo ésta permite una confrontación o diálogo positivo entre posiciones políticas diversas. En otros términos, los liberales se reconocen más en un método que en una doctrina”. (p. 887)

En el liberalismo “es constante la defensa del individuo contra el poder (ya sea del estado, ya sea de la sociedad) en pro de un valor moral autónomo y original del que aquél es depositario... Una manifestación jurídica de este complejo proceso histórico son las distintas cartas y declaraciones de los derechos del hombre y del ciudadano, de su libertad política como de sus derechos civiles, y los modos, más o menos eficaces, para su tutela jurídica”. (p. 892)

“De esta defensa de la autonomía moral del individuo se deriva precisamente una concepción relativista, la cual reconoce como positiva para toda la sociedad una pluralidad de valores, la importancia del disenso, de la discusión y de la competencia. Sólo le pone como límite que el conflicto y la competencia sean institucionalizados”. (p. 892)



Distribución de los colonos extranjeros, entre los años 1883 y 1905 en la IX Región

Fuente: Arellano, O; Bustamante, T.; Castillo, J.; Lara, M; Scheihing, J. Reproducido de: Instituto Geográfico de Chile (1985), *Geografía de Chile, Tomo IX Región de la Araucanía*. Santiago, Instituto Geográfico Militar.

Anexo 5: Algunas estadísticas del período salitrero

La expansión salitrera

Años	Número de Oficinas de Trabajo	Personas ocupadas (miles)	Producción (miles de tons)	Exportación (miles de tons)	Precios US\$ de 1960 por ton	Exportación millones \$ de 1960
1880		2,8	224	224	88,8	19,9
1885		4,6	436	436	58,3	25,4
1890		13,0	1.075	1.063	46,9	49,9
1895	53	22,5	1.308	1.238	47,7	59,1
1900	51	19,7	1.508	1.454	46,1	67,0
1905	90	30,6	1.755	1.650	67,0	110,1
1910	102	43,5	2.465	2.336	60,6	141,5
1915	116	45,5	1.755	2.023	61,0	123,4
1920	101	46,2	2.523	2.794	144,4	403,5
1925		60,8	2.523	2.517	79,4	199,8
1930		44,1	1.592	-	53,0	-

Población del Norte Grande y de Santiago en el período salitrero

Años	Población total país (miles)	Población del Norte Grande (miles)	Población de Santiago (miles)
1885	2.507,0	88,0	189
1895	2.695,6	141,5	256
1907	3.232,0	233,9	333
1920	3.730,2	288,2	507
1930	4.287,4	292,1	696

Tomadas de: Cariola, Carmen y Sunkel, Osvaldo (1992). *Un siglo de historia económica de Chile 1830-1930. Dos ensayos y una bibliografía*. Santiago, Editorial Universitaria (2ª edición).

Estructura de las exportaciones (millones de pesos de 18 peniques)

Años	Salitre	Total	% Salitre
1880	27	105	26
1885	39	102	38
1890	81	142	57
1895	101	147	69
1900	113	166	68
1905	189	244	78
1910	239	302	79
1915	244	322	76
1920	535	789	68

Bibliografía

- Angell, Alan (1993). *Chile de Alessandri a Pinochet*. Editorial Andrés Bello, Santiago.
- Arellano, José Pablo (1986). *Políticas sociales y desarrollo. Chile 1924-84*. Cieplán. Santiago.
- Aylwin, Mariana y otros, (s/f). *Chile en el siglo XX*. Emisión, Santiago.
- Barros Arana, Diego (1884). *Historia general de Chile*.
- Bauer, Arnold (1994). *La sociedad rural chilena desde la Conquista hasta 1930*. Andrés Bello, Santiago.
- Bengoa, José (1985). *Historia del Pueblo Mapuche*. Ediciones Sur, Santiago.
- Blakemore, Harold (1977). *Gobierno chileno y salitre inglés. Balmaceda y North 1886-1896*. Editorial Andrés Bello, Santiago.
- Boeninger, Edgardo (1997). *La crisis de la democracia en Chile: lecciones para la gobernabilidad*. Editorial Andrés Bello, Santiago.
- Cariola, Carmen y Sunkel, Osvaldo (1992). *Un siglo de historia económica de Chile 1830-1930. Dos ensayos y una bibliografía*. Editorial Universitaria (2ª edición), Santiago.
- Carmagnani, Marcello (1984). *Estado y sociedad en América Latina, 1850-1930*. Crítica, Barcelona.
- Cavallo, Ascanio et al. (1998). *La historia oculta del régimen militar*. Editorial Grijalbo (2ª edición), Santiago.
- Cavieres, Eduardo y Salinas, René (1991). *Amor, sexo y matrimonio en Chile tradicional*. Universidad Católica de Valparaíso, Instituto de Historia, Valparaíso.
- Collier, Simon (1977). *Ideas y política en la Independencia chilena, 1808-1833*. Editorial Andrés Bello, Santiago.
- Comisión Verdad y Reconciliación (1991). *Informe Rettig*. 2 vol., Santiago.
- Cruz, Isabel (1995-1997). *Arte y Sociedad en Chile, 1650-1820*. 3 vols. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Devés, Eduardo (1998). *Los que van a morir te saludan*. LOM, 2a. edición, Santiago.
- Drake, Paul (1992). *Socialismo y populismo en Chile*. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Edwards, Alberto (1987). *La fronda aristocrática*. Editorial Universitaria, 10ª. edición, Santiago.
- Espinoza, Vicente (1988). *Para una historia de los pobres de la ciudad*. SUR Profesionales, Santiago.
- Eyzaguirre, Jaime (1957). *Ideario y ruta de la emancipación chilena*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Garcés, Mario (1991). *Crisis social y motines populares en el 1900*. Documentas, Santiago.
- Garretón, Manuel Antonio y Moulián Tomás (1999). *La Unidad Popular y el conflicto político en Chile*. LOM (2ª edición), Santiago.
- Garrido, José y otros (1988). *Historia de la Reforma Agraria en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Gaviola, Edda y otras (1986). "Queremos votar en las próximas elecciones." *Historia del movimiento femenino chileno (1913-1952)*. La Morada, Fempress/Ilet, Isis, Santiago.

- Godoy, Hernán (1971). *La estructura social de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Godoy, Hernán (1976). *El carácter chileno*. Editorial Universitaria, Santiago.
- González Miranda, Sergio (1991). *Hombres y mujeres de la pampa*. Ediciones TER, Iquique.
- Góngora, Mario (1960). *Origen de los inquilinos de Chile central*. Universidad de Chile, Santiago.
- Góngora, Mario (1986). *Ensayo sobre la noción de Estado en Chile, siglos XIX y XX*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Grez Toso, Sergio (1997). *De la regeneración del pueblo a la huelga general*. Dibam, Santiago.
- Heise, Julio (1978). *Años de formación y aprendizaje político 1810-1833*. Ed. Andrés Bello, Santiago.
- Hidalgo, Jorge y otros (ed) (1989 y 1996). *Culturas de Chile*. Vol 1 y 2. Editorial Andrés Bello, Santiago.
- Huerta, María Antonieta (1989). *Otro agro para Chile*. Cisec-Cesoc, Santiago.
- Izquierdo, Gonzalo (1990). *Historia de Chile*. Editorial Andrés Bello, 3 tomos, Santiago.
- Jara, Alvaro (1971). *Guerra y sociedad en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Jocelyn-Holt, Alfredo (1997). *El peso de la noche*. Ariel-Planeta, Santiago.
- Jocelyn-Holt, Alfredo (1998). *Chile Perplejo. Del avanzar sin transar al transar sin parar*. Editorial Planeta, Santiago.
- Jocelyn-Holt, Alfredo (1999). *La Independencia de Chile*. Editorial Planeta, Santiago.
- Lynch, John (1976). *Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826*. Ariel, Barcelona.
- Mellafe, Rolando (1986). *Historia social de Chile y América: sugerencias y aproximaciones*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Monsálvez, Mario (1998). *Y se hizo el silencio... Fuentes para la historia de la instrucción primaria*. Santiago, DIBAM, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana y Universidad Católica Blas Cañas.
- Montecino, Sonia (1991). *Madres y Huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Editorial Cuarto Propio-Cedem, Santiago.
- Mostny, Grete (1981). *Prehistoria de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Moulián, Tomás (1993). *La forja de ilusiones*. Arcis-Flacso, Santiago.
- Moulián, Tomás (1997). *Chile Actual: Anatomía de un mito*. LOM, Santiago.
- Muñoz, Oscar (1986). *Chile y su industrialización. Pasado, crisis, opciones*. Cieplán, Santiago.
- Otano, Rafael (1992). *Crónica de la transición*. Planeta, Santiago.
- Pinto Santa-Cruz, Aníbal (1962). *Chile, un caso de desarrollo frustrado*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Pinto Vallejos, Julio (1998). *Trabajos y rebeldías en la pampa salitrera*. USACH, Santiago.
- Ramírez Necochea, Hernán (1959). *Antecedentes económicos de la Independencia de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Ramírez Necochea, Hernán (1972). *Balmaceda y la contrarrevolución de 1891*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Salazar, Gabriel (1984). *Labradores, peones y proletarios*. Ediciones Sur, Santiago.
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio (1999). *Historia contemporánea de Chile*. 4 vols. LOM, Santiago.

- Serrano, Sol (1993). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Subercaseaux, Bernardo (1997). *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Tomo I y II. Editorial Universitaria, Santiago.
- Valenzuela, Arturo (s/f). *El quiebre de la democracia en Chile*. Flacso. (1ª edición en inglés, 1978), Santiago.
- Varas, Augusto (1980). *Chile, Democracia, Fuerzas Armadas*. Flacso, Santiago.
- Vial, Gonzalo (1981). *Historia de Chile*. Editorial Fundación, Santiago.
- Villalobos, Sergio (1968). *El comercio y la crisis colonial: un mito de la Independencia*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Villalobos, Sergio y otros (1974). *Historia de Chile*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Villalobos, Sergio y otros (1982). *Relaciones fronterizas en la Araucanía*. Ediciones Universidad Católica, Santiago.
- Villalobos, Sergio (1980). *Historia del pueblo chileno*. Instituto Chileno de Estudios Humanísticos/Zig Zag, Santiago.
- Villalobos, Sergio (1989). *Portales, una falsificación histórica*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Veneros, Diana (ed) (1997). *Perfiles revelados. Historias de mujeres en Chile, siglos XVIII-XX*. USACH, Santiago.
- Watchel, Natam (1976). *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Alianza Editorial, Madrid.
- Zapater, Horacio (1978). *Aborígenes chilenos a través de cronistas y viajeros*. Santiago, Editorial Andrés Bello.

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios Primer a Cuarto Año Medio

Objetivos Fundamentales

1^o

Primer Año Medio

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Reconocer los rasgos geográficos, económicos, sociales y culturales característicos de su región, identificando relaciones entre ellos, y explorando su historicidad.
2. Valorar la preservación del medio ambiente, comprendiendo la interrelación entre éste y la vida humana.
3. Vincular la realidad de su región con la realidad nacional y analizar la inserción de su región en el país, identificando los rasgos que los hacen parte de una comunidad nacional.
4. Conocer la institucionalidad política regional y nacional, los derechos y deberes ciudadanos contenidos en la Constitución Política del Estado de Chile y manejar algunos conceptos básicos de ciencia política.
5. Valorar la organización política democrática y pluralista y comprometerse con el ejercicio de los deberes y derechos que ella implica, valorando la búsqueda conjunta del bien común.
6. Conocer y analizar los rasgos distintivos de la economía nacional, comprendiendo conceptos básicos de la ciencia económica.
7. Buscar, organizar y comunicar información sobre la región y el país, en forma oral, escrita y gráfica, respetando criterios de rigurosidad en el manejo de las fuentes y en el análisis.
8. Reconocer la diversidad de visiones que existen sobre los problemas sociales, respetando el derecho de plantear y debatir diferentes puntos de vista.

2^o

Segundo Año Medio

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.
2. Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.
3. Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.
4. Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.
5. Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.
6. Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.
7. Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambio, advirtiendo los diversos tiempos históricos.
8. Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.

3^o

Tercer Año Medio

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Identificar las grandes etapas de la historia de la humanidad.
2. Situar espacial y temporalmente la tradición histórico-cultural occidental en el contexto mundial.
3. Conocer los rasgos fundamentales y los procesos principales de cada uno de los periodos de la historia de Occidente, identificando elementos de continuidad y cambio.
4. Manejar una visión de conjunto de la historia del mundo occidental que permita una mejor comprensión del presente y su historicidad.
5. Comprender que en la historia ha existido una diversidad de formas organizativas, de modos de vida y de sistemas de pensamiento, analizando algunas de sus interrelaciones.
6. Evaluar el impacto e influencia en América y en Chile del desarrollo histórico europeo.
7. Comprender que el conocimiento histórico se construye sobre la base de información de fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.

4^o

Cuarto Año Medio

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Identificar las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual, conociendo sus principales rasgos geográficos, demográficos, económicos, políticos y culturales.
2. Analizar relaciones de influencia, cooperación y conflicto entre regiones y naciones; entender el carácter transnacional de la economía y el impacto de la tecnología en la globalización mundial.
3. Conocer y analizar, desde diversas perspectivas, algunas de las principales características de la sociedad contemporánea, comprendiendo su multicausalidad.
4. Entender la complejidad de algunos de los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo, como son la pobreza y el deterioro medio ambiental; comprender que su resolución no es simple y que implica la acción conjunta de diversos actores sociales; valorar la solidaridad social y la importancia del cuidado del medio ambiente.
5. Conocer los grandes procesos históricos mundiales de la segunda mitad del siglo XX, como antecedente de la conformación del orden mundial actual, reconociendo que la sociedad contemporánea es fruto de procesos históricos.

Contenidos Mínimos Obligatorios

9. Entenderse a sí mismos como parte de una comunidad local, regional y nacional, con una institucionalidad y un territorio común, y problemas y responsabilidades compartidas.

9. Exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos.
10. Explorar la historicidad del presente a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.

8. Buscar información histórica, analizarla y comunicarla en forma oral, escrita y gráfica.
9. Valorar el esfuerzo desplegado por el ser humano en su desarrollo histórico, desde sus inicios hasta la actualidad.

6. Comprender la complejidad social y cultural actual de América Latina, identificando elementos de continuidad y cambio en los procesos históricos.
7. Analizar la inserción de Chile en América Latina y el mundo.
8. Seleccionar, interpretar y comunicar en forma oral, escrita y gráfica información histórica, geográfica y social, utilizando una pluralidad de fuentes, incluyendo información difundida por los medios de comunicación social.
9. Valorar su propia experiencia de vida como parte de una experiencia histórica mayor, continental y mundial.
10. Valorar la diversidad cultural de la humanidad.

1^o

Primer Año Medio

1. Entorno natural y comunidad regional.
 - a. Características de la geografía física de la región en la cual está inserto el establecimiento escolar. Potencialidades y limitaciones del entorno natural regional. Principales riesgos naturales: causas y acciones apropiadas a seguir frente a ellos.
 - b. Geografía humana de la región: la población y su distribución. Dinámica poblacional.
 - c. Características de la economía regional: recursos naturales, actividades económicas, producción e intercambio, distribución del ingreso y empleo.
 - d. Principales problemas ambientales en la región. La importancia de la preservación del medio ambiente.
 - e. Elaboración y lectura de mapas, tablas y gráficos con información geográfica y económica.

2^o

Segundo Año Medio

1. Construcción de una identidad mestiza.
 - a. América pre-colombina. Las grandes civilizaciones pre-colombinas. Los pueblos pre-hispánicos en el actual territorio chileno.
 - b. La conquista española. Principales características y propósitos de la empresa de conquista de los españoles en América y sus efectos para los pueblos indígenas. La conquista de Chile: la ocupación del territorio.
 - c. Relaciones entre españoles e indígenas: trabajo obligatorio, mestizaje, evangelización, sincretismo cultural y resistencia mapuche.
 - d. El legado español nos inserta en Occidente: la herencia cultural de España. La institucionalidad española en América. La sociedad colonial en Chile.
 - e. Identificación de testimonios históricos en el entorno.

3^o

Tercer Año Medio

1. La diversidad de civilizaciones.
 - a. Las primeras expresiones culturales de la humanidad. Noción de evolución. Línea de tiempo con las grandes etapas e hitos de la historia cultural de la humanidad.
 - b. Mapa cultural mundial: identificación y localización espacial y temporal de las grandes civilizaciones de la historia.
 - c. Profundización, a través de proyectos grupales de investigación, en el conocimiento de una civilización no occidental; sus principales características y aportes al desarrollo de la humanidad.

4^o

Cuarto Año Medio

1. El mundo contemporáneo.
 - a. Regiones del mundo: caracterización geográfica, demográfica, económica, política y cultural de las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual. Profundización en el conocimiento de una región a través de una investigación documental.
 - b. Relaciones de influencia, cooperación y conflicto entre regiones y naciones; análisis de casos.
 - c. La globalización de la economía: principales cambios experimentados en la economía mundial en las últimas décadas, con referencia al proceso de internacionalización de la producción y de las finanzas, la transnacionalización del capital, la liberalización del comercio de bienes y servicios. Interdependencia económica entre las naciones.

- f. Expresiones de diversidad cultural en la región: similitudes y diferencias de costumbres de las personas del campo y la ciudad, de diferentes credos religiosos, de distintos grupos étnicos. Las diferencias culturales como expresión legítima de visiones distintivas del mundo y cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales: de género, edad, condición física, etnia, religión y situación económica.
- g. Estudio de la dimensión temporal de alguno de los procesos anteriores, a través de la memoria de la comunidad.
2. Organización Regional.
- a. El sistema urbano/rural. La ciudad como fenómeno social y económico. Las funciones urbanas y las relaciones con el espacio rural circundante. Caracterización de una ciudad de la región: sitio, uso del suelo, barrios y sus relaciones con el espacio rural circundante.
- b. Redes de comunicación dentro de la región y hacia fuera de ella. Las redes de comunicación e intercambio como organizadoras del espacio regional y nacional.
- c. El territorio y su ordenamiento o planificación. Estructura del territorio regional: las relaciones entre el sistema natural y el sistema social. El sistema natural como soporte, facilitador y limitante para el uso por la sociedad: relaciones de adecuación e impacto.
- d. Territorio nacional continental, insular y marítimo y su división política administrativa. El concepto de región.
- e. Identificación y caracterización documentada de algún problema regional, utilizando distintas fuentes de información.
2. La creación de una Nación.
- a. La independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar.
- b. La organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural. Dificultades para organizar la naciente república. Diversos ensayos de organización política. La solución portaliana.
- c. La hegemonía liberal: el pensamiento liberal en Chile. La eclosión cultural de la década de 1840. El desarrollo educacional. La liberalización de las instituciones: conflictos con el autoritarismo presidencial. La secularización de las instituciones: conflictos entre la Iglesia y el Estado.
- d. La expansión de la economía y del territorio: expansión y modernización de la economía chilena desde la Independencia hasta la Guerra del Pacífico. Las guerras del siglo XIX entre Chile y Perú-Bolivia. Incorporación de la Araucanía. Delimitación de las fronteras de Chile en el siglo XIX.
- e. Debate fundamentado acerca de los elementos que caracterizan la experiencia histórica de Chile en el siglo XIX.
3. La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo.
- a. La economía del salitre: la riqueza salitrera dinamiza al conjunto de la economía. Rol del Estado en la distribución de la riqueza del salitre. Inversiones públicas en vías de comunicación, infraestructura y educación.
- b. La "cuestión social." Condiciones de vida de hombres y mujeres en las salitreras, los puertos, las ciudades y los campos. Las nuevas organizaciones de trabajadores. Preocupación entre intelectuales, universitarios, eclesiásticos y políticos por las condiciones de vida de los sectores populares. Soluciones propuestas.
2. La herencia clásica: Grecia y Roma como cuna de la civilización occidental.
- a. El legado cultural del mundo clásico: la lengua, la filosofía, la ciencia y las expresiones artísticas.
- b. Conceptos políticos fundamentales de la Grecia clásica aún vigentes; debate en torno a temas como ciudadanía, democracia, tiranía, política; papel de la ciudad en la configuración de la vida política occidental.
- c. El Estado romano como modelo político y administrativo; conceptos de imperio e imperialismo. Investigación sobre conceptos fundamentales del Derecho Romano aún vigentes en el sistema jurídico chileno.
3. La Europa medieval y el cristianismo.
- a. La Edad Media y el origen de la idea de "Europa"; estudio político y lingüístico del mapa europeo actual y su correlación con la era medieval.
- b. El cristianismo en la conformación religiosa y cultural de Europa: la visión cristiana de mundo como elemento unificador de la Europa medieval; la importancia política del Papado y la diferenciación del poder temporal y el poder espiritual: el conflicto entre la Cristiandad y el Islam, incluyendo sus proyecciones hacia el presente.
- c. Organización social de Europa medieval: conceptos de feudalismo, vasallaje y servidumbre; la Europa medieval como modelo de sociedad rural. La ciudad y los orígenes del capitalismo.
4. El humanismo y el desarrollo del pensamiento científico.
- a. El humanismo: una nueva visión del ser humano. Sus fundamentos e implicancias: el ser humano como dominador de la naturaleza y como creador de la sociedad. La creatividad artística del Renacimiento.
- b. Los descubrimientos científicos de los siglos XVI al XVIII y sus efectos en la vida material y cultural de Europa, considerando los cambios en la vida cotidiana y en las visiones de mundo; el concepto de "razón" y discusión sobre sus efectos en el mundo moderno.
- c. Ruptura de la unidad religiosa: Reforma y Contrarreforma; secularización de la vida social y cultural.
- d. La expansión colonial europea. La inserción de América en el mundo occidental: beneficios y problemas.
- d. Revolución tecnológica e informática: el desarrollo de la tecnología y de los sistemas de comunicación y su impacto en la organización laboral y en la tendencia a la globalización mundial.
- e. La sociedad contemporánea: análisis de algunos de sus principales rasgos, tales como la masificación y democratización, la transformación en la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de la religiosidad.
- f. La pobreza y el deterioro medio ambiental como grandes problemas de orden mundial: caracterización del problema considerando diversas perspectivas y discusión de las resoluciones internacionales correspondientes.
2. El orden mundial entre la postguerra y los años setenta: antecedentes para la comprensión del orden mundial actual.
- a. Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial: reordenamiento de los bloques políticos y descolonización.
- b. La Guerra Fría: capitalismo y socialismo. Las relaciones entre EE.UU. y la Unión Soviética. La formación del bloque socialista. Las características del mundo bipolar.
- c. De un mundo bipolar a un mundo multipolar: el papel de Europa, China y Japón. Los países no-alineados y el Tercer Mundo.
- d. La caída del muro: el fin del bloque socialista, la transformación de los estados de Europa Oriental y el debate sobre el futuro del socialismo.
- e. El ascenso del neoliberalismo en la década de 1980: Estados Unidos, Inglaterra y América Latina.
- f. Identificación de los efectos de estos procesos históricos mundiales en Chile a través de la memoria de la comunidad.

- 3. Institucionalidad Política.**
- Instituciones del gobierno regional; instituciones existentes en la localidad: culturales y económicas, públicas y privadas; sociales no gubernamentales (sindicatos, clubes, organizaciones de mujeres, juntas de vecinos, etc.).
 - Conformación de los poderes públicos regionales y formas de participación política de la ciudadanía.
 - La regionalización en una institucionalidad unitaria; organización política del Estado: poderes públicos, derechos y deberes ciudadanos.
 - Conceptos de soberanía y representación política democrática.
 - Conceptos de nación, Estado, gobierno y régimen político.
- 4. Sistema económico nacional.**
- Geografía económica de Chile: recursos naturales; actividades económicas de la población, división del trabajo; concepto de interdependencia económica; ventajas comparativas.
 - El problema de la escasez: recursos escasos para satisfacer necesidades ilimitadas y necesidad de elección. El problema de la escasez y asignación de recursos en el nivel familiar.
 - El problema de la distribución de los bienes: la desigualdad económica en la nación y entre naciones.
- 5. La era de las revoluciones y la conformación del mundo contemporáneo.**
- La Revolución Industrial y la madurez del capitalismo; investigación, a través de diferentes fuentes, de sus efectos en la vida de las personas: oportunidades y contradicciones; las clases sociales y sus conflictos.
 - La Revolución Francesa como respuesta al absolutismo monárquico y origen de la política moderna: debate documentado de visiones e interpretaciones diversas; el legado político-ideológico de la Ilustración; proyecciones de la Revolución Francesa: las revoluciones liberales del siglo XIX y la formación de los estados nacionales en Europa; el pensamiento socialista y social-cristiano.
- 6. El problema de la coordinación económica: principales mecanismos, tales como el mercado, las instituciones, el Estado.**
- El sistema económico nacional: el rol del Estado y del mercado. Presupuesto fiscal: obtención y asignación de recursos del Estado. El concepto de política económica.
 - Economía y trabajo: institucionalidad, derechos y prácticas laborales.
 - Dificultades de la economía nacional: identificación y caracterización documentada de algún problema económico nacional, utilizando distintas fuentes de información, incluyendo uso de bases de información en redes informáticas.
- 7. El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.**
- El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales. Fin del ciclo del salitre. La creciente influencia económica, cultural y política de los Estados Unidos y su proyección hacia el resto del siglo. La crisis económica de 1929 y sus efectos en Chile. Nuevas corrientes de pensamiento disputan la hegemonía al liberalismo.
 - El nuevo rol del Estado a partir de la década de 1920: el Estado Benefactor; la sustitución de importaciones como modelo económico, sus logros y debilidades. La crisis del modelo a mediados de siglo, efectos sociales.
- 8. El nuevo imperialismo europeo como consecuencia de la Revolución Industrial: su expresión geográfica, económica y cultural; identificación y evaluación del impacto recíproco entre Europa y otras culturas no occidentales.**
- Vida cotidiana y cultura en Europa finisecular: explosión demográfica, urbanización y avance de la cultura ilustrada.
 - Europa en crisis: las guerras mundiales, la Revolución Rusa, el comunismo, el fascismo y la Gran Depresión.
- 9. Profundización de alguno de los temas tratados, a través de la elaboración de un ensayo que contemple una diversidad de fuentes, incluyendo la utilización de atlas y enciclopedias electrónicas, diferentes interpretaciones y precisión en el uso de los conceptos.**
- 10. Los nuevos proyectos políticos: la reformulación del sistema de partidos a fines de la década de 1950. Los nuevos proyectos de desarrollo y su implementación política. Ampliación del sufragio.**
- Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad.
 - Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la historia de la comunidad.
- 3. América Latina contemporánea.**
- Geografía física y humana de América Latina: climas y relieves; regiones; población; zonas económicas.
 - América Latina en la segunda mitad del siglo XX: sus desafíos y frustraciones; la búsqueda del desarrollo y de la equidad; masificación y urbanización acelerada; cosmopolitismo e indigenismo; sus relaciones con Estados Unidos; revoluciones, reformas, gobiernos autoritarios y procesos de redemocratización.
 - Chile y América latina: identificación y discusión de elementos económicos, sociales, políticos y culturales comunes, a través de un ensayo que contemple diversas fuentes e interpretaciones y precisión en el uso de conceptos.
- 4. Chile en el mundo.**
- Principales lineamientos de las relaciones exteriores del país. Intercambio y cooperación con los países vecinos, con los de América Latina y del resto del mundo.
 - Relaciones económicas internacionales de Chile y su participación en bloques económicos.
 - Tratados internacionales sobre derechos humanos, igualdad de oportunidades para mujeres y hombres, preservación del medio ambiente y superación de la pobreza.

*“...haz capaz a tu escuela de todo lo grande
que pasa o ha pasado por el mundo.”*

Gabriela Mistral



www.mineduc.cl