



Universidad de Chile
Departamento de Educación
Magister en Educación mención Currículum y Comunidad
Educativa

**“LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN SEGUNDO CICLO
BÁSICO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES Y SUS
CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS”**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA

TESISTA: RODRIGO ALBERTO CHANDÍA CHÁVEZ
DIRECTORA DE TESIS: JACQUELINE GYSLING CASELLI

Santiago – Chile

Enero 2013

Agradecimientos

Agradezco enormemente a mi directora de tesis Jacqueline Gysling por su imponderable ayuda, sus constantes comentarios y correcciones. Primordialmente por su gran calidad académica y humana que permitió que esta investigación fuera lo que es hoy.

A la profesora Laura Valledor, quien además de incidir en mi formación inicial, aportó desinteresadamente en el germen de ésta investigación con sus comentarios y orientaciones.

A todos los profesores del Magister, en especial a Christian Miranda por sus orientaciones en el marco metodológico y la profesora Mónica Llaña por sus aportes y orientaciones en la elección del tema a investigar.

A las y los docentes investigados, por la entrega desinteresada de su tiempo y necesaria ayuda en las entrevistas.

A mis compañeros del magister, en quienes creen que el grado de magister es una responsabilidad para la educación de nuestras futuras generaciones. En especial a Ximena Flores, Mirtha Arias, Loreto Acuña y Bárbara López, por su ayuda y comentarios en el desarrollo de ésta tesis.

A Conicyt por la beca otorgada que hizo posible la realización de estos estudios y esta posterior investigación.

A mi familia, por su ayuda en las pequeñas cosas que hacen que la vida siga su curso, por apoyarme y creer en mí. Finalmente, a mi querida Alejandra, por su infinita comprensión. Además de soportar todo este proceso junto a mí, por su apoyo en la transcripción de las entrevistas, y por ser el soporte necesario en el día a día.

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	2
ÍNDICE	3
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
1.1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	8
1.2. OBJETIVOS	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1. LA NUEVA HISTORIA V/S LA HISTORIA POSITIVISTA. ENTRE LA HISTORIA QUE APRENDIMOS Y LA QUE QUEREMOS ENSEÑAR.....	19
2.2 “YO SOY LO QUE RECUERDO”. ALGUNAS IDEAS IMPORTANTES SOBRE LA HISTORIA, MEMORIA E IDENTIDAD(ES)	21
2.3 EL MAESTRO Y LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR, DESDE EL CURRÍCULO ESCRITO AL CURRÍCULO ENSEÑADO.....	28
2.4 EL CURRÍCULO NACIONAL Y SUS INDICACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	29
2.4.1 <i>Formación Ciudadana en el currículo escrito</i>	32
2.5 EL MAESTRO Y LAS DECISIONES CURRICULARES	33
2.6 LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES.....	34
2.6.1 <i>Creencias filosóficas</i>	39
2.6.2 <i>Creencias epistemológicas en el área de historia</i>	43
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	48
3.1 DISEÑO.....	48
3.2 TIPO DE ESTUDIO.....	49
3.3 SUJETOS DE ESTUDIO	49
3.4 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS: LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA...	51
3.5 CRITERIOS DE RIGOR.....	53
3.6 PLAN DE ANÁLISIS	54
CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	56
4.1. CREENCIAS DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA HISTORIA	56
4.1.1 <i>Las visiones epistemológicas y la formación ciudadana que privilegian</i>	56
4.1.2 <i>Las creencias sobre la identidad y contenidos relevantes</i>	66
4.1.3. <i>Consensos</i>	72

4.1.4 <i>La formación inicial y las creencias de los docentes sobre la historia</i>	77
4.2 CREENCIAS ACERCA DE LOS ESTUDIANTES	78
4.2.1 <i>Visión del estudiante en el aula</i>	78
4.2.2 <i>Creencias sobre el rol del estudiante en sociedad</i>	82
4.2.3 <i>La caracterización del buen estudiante. Contradicciones y consensos</i>	84
4.2.4 <i>El contexto y las creencias sobre los estudiantes</i>	85
4.3. CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE SU DESEMPEÑO Y SU ROL	86
4.3.1. <i>Las estrategias metodológicas y la perspectiva evaluativa</i>	86
4.3.2 <i>Creencias acerca del rol docente</i>	93
4.4 ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS SEGÚN TIPOLOGÍAS EXISTENTES	98
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	102
5.1 HALLAZGOS EN EL MARCO DE UN ESTUDIO CUALITATIVO	102
5.2 LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DE MEJORAMIENTO EN EL SISTEMA DE CREENCIAS DE LOS DOCENTES QUE APORTE HACIA MEJORES PRÁCTICAS DOCENTES EN EL AULA	108
5.3 PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	111
ANEXOS	118
ENTREVISTA 1 – HOMBRE – COLEGIO MUNICIPAL – ESCUELA NORMAL	119
ENTREVISTA 2 – MUJER – COLEGIO MUNICIPAL – UNIVERSIDAD PRIVADA	137
ENTREVISTA 3 – MUJER – COLEGIO MUNICIPAL – UNIVERSIDAD PRIVADA	158
ENTREVISTA 4 – MUJER – COLEGIO MUNICIPAL – UNIVERSIDAD DEL CRUCH	171
ENTREVISTA 5 – MUJER – COLEGIO PARTICULAR PAGADO – UNIVERSIDAD DEL CRUCH	183
ENTREVISTA 6 – MUJER – COLEGIO PARTICULAR PAGADO – UNIVERSIDAD DEL CRUCH	197
ENTREVISTA 7 – HOMBRE – COLEGIO PARTICULAR PAGADO – UNIVERSIDAD PRIVADA	217
ENTREVISTA 8 – HOMBRE - COLEGIO PARTICULAR PAGADO – UNIVERSIDAD DEL CRUCH	228

Resumen

La siguiente investigación aborda el estudio de las creencias de los docentes que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico, en escuelas municipales y particulares pagadas. La investigación ha consistido en un estudio exploratorio cualitativo que se ha basado fundamentalmente en la teoría fundada para el análisis de los datos.

Participan en la investigación ocho docentes que imparten en el segundo ciclo básico, cuatro formados como profesores de educación básica (con o sin mención en Historia) que ejercen en escuelas municipales; y cuatro profesores de educación media especialistas en Historia que trabajan en escuelas particulares pagadas. Se ha utilizado la técnica de entrevista semi-estructurada para obtener los datos a analizar.

Hemos obtenidos resultados que apuntan hacia la polarización de dos tipos de docentes con creencias similares acerca de su visión epistemológica de la historia, sus expectativas de los estudiantes, estrategias metodológicas y la evaluación que privilegiaban, a su vez, en estos mismos aspectos las creencias se contraponen con las creencias del otro grupo. Hemos utilizado la tipología de Schoomer (2004) para caracterizarlos como profesores con creencias ingenuas y creencias sofisticadas.

Observamos que elementos como la orientación política y el contexto socioeconómico en que se desenvuelven inciden en algunas de las creencias de los docentes. Al mismo tiempo, observamos diversos consensos en las creencias de los docentes, tales como las finalidades que le otorgan a la enseñanza de la historia, el trabajo con la historia reciente y sobre la concepción de su rol docente, entre otros. Asimismo, una gran divergencia en torno a la concepción de la identidad nacional.

Palabras claves: Creencias epistemológicas, enseñanza de la historia.

Introducción

En los tiempos actuales, la escuela y sus actores educativos, han sido profunda y sistemáticamente investigados, desde diversos paradigmas, lo cual incluye diversos enfoques, fines y métodos. Al mismo tiempo, la enseñanza de la historia escolar, desde la creciente literatura científica, nos muestra una asignatura en la que entran en juego diversas aristas que sobrepasan lo meramente pedagógico, es decir, no solo es la formación inicial o las inclinaciones por una vertiente didáctica, lo que impacta en lo qué se está enseñando, sino que entran en juego las creencias personales de los docentes, las cuales pueden perseguir fines totalmente distintos a los establecidos a nivel nacional por el currículo.

De esta manera, nos parece importante la investigación sobre cómo se relacionan las creencias de los docentes con los fines educativos que ellos persiguen en la enseñanza de la historia escolar. Especialmente en el segundo ciclo básico, pues por la estructura curricular actual, en estos niveles educativos no existe una indicación específica en torno a quienes deben ser los docentes que la impartan, de esta manera conviven en el sistema docentes formados para la educación básica generalista, y otros formados en la especialidad de historia para la educación media.

Por otra parte, en la actualidad se han realizado diversas investigaciones en torno a la incidencia de las creencias epistemológicas de los docentes en su enseñanza, la cual se ha ido ampliando a nuestro país. Esta investigación busca constatar estas relaciones a través de un paradigma cualitativo, en una mirada inicial, en busca de consensos y divergencias que se observen en los docentes.

Nuestra investigación abordará en el capítulo I, el planteamiento del problema y su importancia, en torno a una contextualización de los investigados, así como del estado de la literatura científica actual en torno a nuestra problemática investigada. Se delimitan y clarifican los conceptos utilizados para el

planteamiento del problema y su análisis, terminando con el establecimiento de una pregunta de investigación.

En el capítulo II se abordan los aportes teóricos y las evidencias empíricas que guían nuestra investigación, se hace especial hincapié en la conceptualización de la historia desde una mirada epistemológica, y en los conceptos de identidad y formación ciudadana. Para dar paso hacia una sistematización del concepto de creencia y su relación con las decisiones pedagógicas.

En el capítulo III, se señala la metodología de nuestra investigación, abordando el diseño, las técnicas de recolección de datos, así como la explicitación de las características de los sujetos investigados. Se finaliza con los criterios de rigor científico que velan la credibilidad de nuestra investigación, y con el plan de análisis de los datos obtenidos.

El capítulo IV presenta el análisis e interpretación de los datos obtenidos, y se ha dividido en torno a tres temáticas principales, las creencias de los profesores acerca de la historia, las creencias acerca de los estudiantes y las creencias de los profesores sobre su rol y desempeño.

Se finaliza con el capítulo V, que aborda las conclusiones de nuestro estudio, donde se proponen lineamientos para el mejoramiento educativo y proyecta otras investigaciones para profundizar o sistematizar los hallazgos de esta investigación.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1. El problema y su importancia

Una de las principales funciones en la que la escuela es evaluada hoy en día, es con respecto a la entrega de conocimientos. Muestra de aquello es la cantidad creciente de pruebas estandarizadas que miden sistemáticamente, y a lo largo de distintos niveles educativos, la cantidad de estudiantes que han aprendido y su respectivo nivel de logro, aprendizaje que se sitúa dentro de los contenidos conceptuales y procedimentales que cada estudiante recibe (o construye) a lo largo de su escolaridad. Es importante señalar que ese conocimiento enseñado, parte de un conocimiento científico que es transformado en saber escolar, a través de procesos didácticos que se encuentran supeditados a un currículo nacional que selecciona y sanciona los contenidos que deben ser obligatoriamente enseñados.

Estos conocimientos o saberes seleccionados corresponden en un nivel macro, a lo que se llama currículo prescrito, que en nuestro país corresponde a diversas decisiones y consensos sociales que se expresan en el currículum nacional.

Dentro de este currículo nacional, podemos encontrar diversas áreas del saber, entre ellas la historia, conocimiento científico que tiene sus propias características epistemológicas, las cuales han tenido una considerable y explosiva innovación desde el siglo pasado. Por ejemplo, en la ampliación de su objeto de estudio, que propone incluir la mayor cantidad de aristas sobre un hecho histórico. De esta manera se han ido desarrollando historias sociales, historias de la mujer, de los niños, y la perspectiva histórica, se ha complementado con otras ciencias sociales, como la geografía, la sociología, la economía, la antropología. Asimismo, ha perdido terreno la mirada positivista de la historia y predomina actualmente en este campo una visión que considera el conocimiento histórico como una interpretación.

Estas transformaciones se incorporan en el currículum oficial actual, sin embargo, son las y los docentes, como actores educativos, quienes finalmente entregan los conocimientos históricos, interpretando y transformando el currículum nacional, a través de la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, poniendo en juego no solo sus aspectos cognitivos e intelectuales, sino también sus creencias y valores. Nos parece interesante en este punto lo que señala Pajares (1992) en torno a la relación entre creencias y la praxis docente, en donde más que los conocimientos de los docentes es “(...) *the powerful effect of beliefs more useful in understanding and predicting how teachers make decisions*” (p.311)

Es a este grupo que esta investigación apunta, las y los docentes, específicamente quienes enseñan Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico, que comprende desde quinto hasta octavo básico. Profesores y profesoras que, presentan distintas formaciones de pregrado y especializaciones, profesores de educación básica generalistas¹, que podrían en algunos casos tener la mención o especialización en Historia, y por otra parte, profesores de educación media del área de Historia.

Por otra parte, la historia como área del conocimiento escolar o subsector de aprendizaje ha estado presente dentro de la escuela y el currículo nacional desde los inicios de las nacientes repúblicas latinoamericanas. Este saber ha sido preponderante en la conformación de las identidades nacionales, así como en la formación ciudadana. Siguiendo el curso de esta idea, es pertinente citar a laies y Segal (1994), quienes señalan que, la importancia de la Historia excede a la mera memorización de contenidos y/o transmisión de éstos: “*a diferencia de las otras áreas del conocimiento escolar, la enseñanza de las ciencias sociales no llegó a las aulas con la intención central de transmitir contenidos o aprendizajes en sentido estricto*” (p.88), siendo una temática central, aspectos como la conformación de una memoria histórica común para sus nacientes republicas. En una primera

¹ Es decir, quienes poseen el título de profesor en educación básica, que lo reconoce como capaz de dictar todas las áreas de la educación salvo algunos sub sectores específicos (inglés, religión)

instancia nos parecería un poco exagerada esta afirmación, sin embargo resaltan la complejidad y el peligro que podría tener el uso de la historia escolar, para fines que no busquen el bien común o una conformación social basadas en los acuerdos y que por el contrario exacerben el odio racial, nacional, religioso o político. De esta manera, concordamos con estos autores cuando comprenden que la enseñanza de la historia escolar como elemento curricular tiene una complejidad intrínseca, donde la selección de los contenidos juega un papel preponderante en cómo se espera formar a los futuros ciudadanos de una nación.

Por lo que, la vertiente ideológica - política se encuentra irremediabilmente inmersa en la selección y en los objetivos curriculares. Del mismo modo lo señala Carretero (2002) *“los contenidos [de la historia escolar] corresponden siempre a las versiones históricas de las mayorías o grupos sociales que controlan el poder político”* (p.20).

Atendiendo a Pagès (2008), en continuidad con los autores anteriores, podemos señalar que esta identidad nacional que se va forjando en la escuela, a través de la selección curricular, se construye en base a la memoria, que es definida y caracterizada como:

“Una memoria que, por definición, es colectiva y surge porque cualquier sociedad para legitimarse necesitaba una explicación histórica (elaborada por estudiosos, pero compartida por una mayoría social) que le recordase qué había hecho, quién era y qué era aquello que no podía volver a repetir si quería elaborar un proyecto de futuro común y viable”. (p.46).

Por lo que, al preguntarse ¿qué debemos enseñarles a los niños sobre el pasado? Pluckrose (1993) reflexiona, *“La respuesta a esta pregunta se complica y confunde con consideraciones, que son tanto de orden político como educativo. La historia hace comentarios sobre valores y actitudes y, al hacerlo, es portadora de un mensaje.”* (p. 15) Aún más, emergen variadas preguntas ¿Qué Historia

debemos enseñar? ¿La de los vencidos o de los vencedores? ¿Una de hechos o de procesos? ¿Datos o habilidades?, las anteriores son una pequeña muestra de las diversas preguntas que subyacen a las decisiones curriculares, que muchas veces se encuentran veladas u ocultas, que podrían no ser parte de una reflexión por parte de los y las docentes que imparten esta asignatura en las aulas. Sin embargo, en todo momento que el profesor planifica sus clases, selecciona sus contenidos, enseña y evalúa, está poniendo en juego sus creencias, y dentro de éstas sus creencias epistemológicas.

La complejidad de estos razonamientos y decisiones curriculares, presenta otras aristas al incorporarse la definición de fines u objetivos, que responden al “*para qué*” enseñar la historia en el aula, aún más si tomamos en cuenta los aspectos valóricos, políticos y/o económicos, como lo señalamos anteriormente, esfuman cualquier ilusión de *neutralidad*. Barton (2010) refleja esta complejidad al señalar que:

“el uso de la historia para crear un sentido de identidad nacional es una fuente latente de controversia en países de todo el mundo, puesto que los libros de texto y los currículos se revisan constantemente para reflejar el cambio de ideas sobre cómo una determinada nación debería pensar de sí misma” (p.13)

Barton señala que *“Identificarse con la historia nacional significa para muchos alumnos negar sus propias experiencias o las experiencias de otra gente que les importa”* (p.20) por esto es necesario tener en cuenta la heterogeneidad de identidades que se dan al interior de las naciones, por lo que las decisiones curriculares en torno a contenidos que privilegian una visión cultural o identitaria en desmedro o en contradicción de otras, requieren de reflexiones por parte de quienes toman las decisiones curriculares en el país, desde un nivel macro hasta la implementación curricular en el aula.

Finalmente, la misma autora comprende que si se desconoce la temática identitaria que está detrás de la enseñanza de la historia, *“si ignoramos estas dimensiones de la historia, probablemente se producirán algunos retratos erróneos acerca de la enseñanza y aprendizaje de la materia”* (Barton 2010, p. 14) Por lo que, esta temática se vuelve necesaria en las decisiones curriculares, especialmente, en tiempos en donde *“las identidades personales deben ser creadas y recreadas más activamente que antes”* (Giddens, 2000, p.60) en un mundo donde la democracia es la base de las relaciones sociales y personales, donde cada vez *“para más personas en el mundo la vida ya no es vivida como un destino”* (Giddens, 2000, p.86) Además, tomando en cuenta que *“las representaciones sociales fuertes del pasado se empiezan a construir en la escuela primaria”* (Tutiaux – Guillon, 2003, p.29). Por lo que es sumamente necesario analizar qué tipo de identidad nacional y social se está construyendo en la escuela a través de la enseñanza de la historia.

A este respecto, Pagés (2009) señala:

“Tal vez uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, (...) es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones.”(p.144)

Este autor nos señala que no solo es importante fijarse en que una clase de historia sea aburrida o entretenida, sino que es una de las complejidades de este subsector la relación entre la historia y la formación ciudadana, ante lo cual, es factible preguntarse *¿Qué papel está jugando la enseñanza de la historia en las aulas con respecto a las problemáticas sociales? ¿Están los profesores educando a los ciudadanos del futuro?* Tomando en cuenta de que no existe un solo modo de comprender la enseñanza de la historia, ya que como señala Barton (2001) *“History education – in school or out – serves a variety of social purposes, and the will differ from one society to another”* (p.54) ante lo cual, es necesario establecer

qué propósitos persiguen los docentes a través de la enseñanza de la historia, manifestando la importancia de la investigación basada en las creencias de éstos, pues *“beliefs are far more influential than knowledge in determining how individuals organize and define task and problems and are stronger predictors of behaviors”* (Pajares, M. 1992, p.311). Sumado a *“la escasez de investigación sobre el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular del profesorado, como agente fundamental”* (Fuentes Abeledo, E. 1998)

Cuando hablamos de creencias de los docentes nos situamos desde la perspectiva de Pajares (1992) quien cita a Rokeach (1968) que define creencias como *“any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase, “I believe that...””* (p.314). En donde pueden ser descriptivas, evaluativas o prescriptivas, sin embargo, en su mayoría las creencias incorporan a las tres.

Por otra parte, como señalamos antes la Historia como disciplina científica, ha experimentado profundos cambios epistemológicos en la forma de entenderse a sí misma, gracias al surgimiento de *nuevas* corrientes de pensamiento, las cuales rompen con el paradigma clásico positivista que proponía una historia objetiva, y dada (inmovible), *“la que tradicionalmente se ha visto como **“maestra de vida”**, como faro que ilumina el camino y permite al ser humano vivir de una mejor manera gracias a la sabiduría adquirida mediante su conocimiento y estudio”* (Gómez- Aguado, 2010)², para luego ir desarrollando una comprensión de la *historia* que se comprende a sí misma como subjetiva, pues responde siempre a diversas interpretaciones hechas por hombres y mujeres sobre el pasado, basado en fuentes históricas. Cambios que también atañen a su objeto de estudio, pasando desde la historia eurocéntrica – masculina – político – militar, hacia una historia de la vida cotidiana y que rescata múltiples elementos y aristas no abordadas por los paradigmas del pasado. Estos cambios han sido tomados en cuenta por las reformas curriculares actuales, de manera tal que se espera de la

² El subrayado es nuestro.

educación histórica escolar, nuevos enfoques, no solo memorísticos. Así lo señala el programa de estudio de ésta “*Así, el docente debe orientar la enseñanza hacia la comprensión de los fenómenos y procesos estudiados, por sobre la memorización de información puntual que se haya utilizado para ilustrarlos.*” (Mineduc, 2009)

Estos cambios que surgen desde la ciencia Histórica y que se traducen al sistema escolar, pretenden modificar la forma de enseñar esta asignatura y, los consecuentes objetivos que se pretenden lograr. De este modo, se espera que los docentes, se hagan cargo de estas nuevas ideas y que, a partir de las disposiciones ministeriales, construyan un nuevo discurso y nuevas prácticas para lograr estos nuevos objetivos.

De esta manera, la historia y su enseñanza se encuentra sumamente marcada por distintos intereses, los que no siempre están explicitados y que, atañen a decisiones curriculares ministeriales y/o de los propios docentes que se reflejan en sus decisiones metodológicas. En este sentido, estudiar las creencias que tienen los docentes que imparten el subsector de “historia, geografía y ciencias sociales” en el segundo ciclo básico sobre los fines de la enseñanza de la Historia, nos permiten acercarnos hacia éstas decisiones que se dan en el espacio micro, donde encontraremos elementos epistemológicos y didácticos que juegan papeles preponderantes en las decisiones curriculares. Como ya lo mencionaba Evans (1991) “*muchas ramas de la investigación señalan las concepciones de los maestros como una variable crucial en las decisiones curriculares*” (p.63), al igual que Schoomer (2005) quien plantea acerca de las creencias “*it is likely that it plays a role in how teachers make decision about curriculum, instruction and evaluation*” (p.412). Por lo que, no es neutral cualquier decisión curricular docente, pues esta atañe a una concepción epistemológica y didáctica específica de la historia como ciencia (historiografía) y como disciplina escolar. De esta manera, es importante señalar que el foco y la problemática central de este trabajo es la lectura que hacen los docentes del currículum de historia, la cual van construyendo, influidos

por sus propias creencias epistemológicas sobre la historia y su enseñanza, la memoria y la identidad nacional.

Esta investigación recupera y analiza los discursos de docentes de historia y ciencias sociales acerca de los propósitos que ellos asignan al estudio de su disciplina a nivel escolar. De esta manera, conocer qué tipo de aprendizaje se quiere propiciar y qué tipo de ser humano se pretende formar, sin duda que aportará, en cierta medida, hacia la comprensión entre la formación de los seres humanos del futuro, ciudadanos de una nación, con las problemáticas políticas y sociales que vive nuestro país.

Pagés (2000) señala en relación a los resultados de una investigación realizada en Francia por Lautier (1997):

“a pesar de participar de unos elementos de identificación comunes, los profesores y profesoras de historia franceses manifiestan una gran diversidad de opiniones en torno a la enseñanza de la historia e intervienen en la práctica de distintas maneras, por lo que sería erróneo creer que constituyen un colectivo homogéneo más allá de su común identificación con la historia” (p.208)

Ante lo cual emergen preguntas como: ¿Existe una definición unívoca de docente de Historia? ¿Existe alguna característica en común? Interrogantes que nos permiten aseverar la importancia de nuestra investigación, especialmente la cuando pudimos dar cuenta de las creencias y las respectivas significaciones que construyen los docentes de este subsector sobre la enseñanza de la historia, la memoria histórica y la identidad nacional, y la diversidad entre los docentes, especialmente atendiendo a sus diferencias en cuanto a la formación inicial recibida y los contextos educativos en los que se desenvuelven. Sostenemos que estas creencias inciden en el currículo implementado y por ende en la identidad, la ciudadanía y la visión de la historia que, a su vez, sus alumnos construyan.

Por otra parte, es significativo el rol que cumple la historia en la construcción de significados sociales en los estudiantes, así como su propia historicidad y la formación de una identidad nacional. Especialmente si asumimos que en el contexto nacional, las diferencias de aprendizaje y de la calidad de la educación que reciben las y los estudiantes que se fundan en la inequidad cada día más abismante entre los niveles más altos y más deprivados, algo que Brunner (2010) señala como el efecto cuna,

“sabemos que con el grado de seguridad que proporcionan la evidencia empírica y sus expresiones estadísticas, que las variaciones en los resultados de aprendizaje –las variables logros o rendimientos de las y los estudiantes – se hallan determinadas, en primerísimo lugar, por la familia (el efecto cuna)” (p.19)

Así, consecuentemente consideramos necesario, el que nuestra investigación haya dado de dos realidades totalmente dispares, investigando docentes que representaron dos tipos de contextos socioeconómicos, en primer lugar escuelas municipales que atiendan a estratos socioeconómicos bajos o medios, luego docentes de escuelas particulares que atiendan estratos socioeconómicos altos y medios altos.

Asimismo, nuestra investigación abordó docentes con distintas formaciones iniciales, desde una con fuerte componente disciplinario, especialmente profesores licenciados en historia y formados para la educación media, y al mismo tiempo, otros con una débil formación disciplinaria en ésta asignatura, atendiendo a profesores de educación básica, que podrían tener o no la mención en historia. Quienes representan las dos caras de la moneda, pues en el segundo ciclo básico es posible encontrar ambos tipos de docentes.

De los aspectos que abordamos dentro del análisis de las creencias encontramos tres grandes ámbitos. En primer lugar, aspectos sobre los conocimientos de la historia, que incluye la formación de identidad que ellos privilegian, las visiones sobre la formación ciudadana, la epistemología de la historia a la cual ellos adscriben, las finalidades de la historia a la que ellos apuntan, la forma en que abordan la enseñanza de la historia reciente y los contenidos a los que le dan relevancia.

En tanto, el segundo ámbito se centra en sus creencias acerca de sus estudiantes, que incluye la visión que tienen sobre los educandos y el rol que estos deben cumplir en la sociedad.

Asimismo, observamos las creencias sobre la labor docente, considerando las estrategias metodológicas y la evaluación que privilegian, las opiniones sobre la formación inicial y sobre las pruebas estandarizadas, y la visión que tienen sobre su propio rol.

Adicionalmente, consideramos los aportes de tres autores que han construido tipologías sobre las creencias docentes, Schoomer (2004), Evans (1991) y Orstein y Hunkins (1998)

Asimismo, utilizamos algunas categorías descriptivas para el análisis: Género, orientación política y religiosa, situación socioeconómica del establecimiento en que ejercen, años de experiencia y formación inicial.

Finalmente la pregunta que guía nuestra investigación se refiere a ***¿Cuáles son las creencias que tienen sobre la enseñanza de la historia los docentes que imparten esta asignatura en el segundo ciclo?***

1.2. Objetivos

General

- Constatar las creencias sobre la enseñanza de la historia de los y las docentes que ejercen en éste subsector en el segundo ciclo básico en escuelas públicas y privadas de la Región Metropolitana.

Específicos.

- Describir los contenidos disciplinares en el segundo ciclo básico que más importancia le otorgan cada uno de los docentes.
- Identificar las estrategias y recursos didácticos que los docentes dicen que aplican en sus clases para el segundo ciclo básico.
- Analizar las conceptualizaciones sobre identidad nacional y las relaciones que establecen entre ésta y la enseñanza de la historia en las creencias de las y los docentes que ejercen en el subsector de historia en el segundo ciclo básico.
- Analizar las conceptualizaciones sobre formación ciudadana y las relaciones que establecen entre ésta y la enseñanza de la historia en las creencias de las y los docentes que ejercen en el subsector de historia en el segundo ciclo básico.
- Caracterizar las diferencias de las creencias epistemológicas sobre la enseñanza de la historia entre las y los docentes que imparten en éste subsector en el segundo ciclo básico de acuerdo al nivel socioeconómico de la escuela en que trabajan.
- Establecer las diferencias de las creencias sobre la enseñanza de la historia entre las y los docentes según la formación inicial como profesores especialistas en historia de educación media, o como profesores generalistas de educación básica.

Capítulo II: Marco teórico

2.1. La nueva historia v/s la historia positivista. Entre la historia que aprendimos y la que queremos enseñar.

En los inicios del siglo XX, a pesar de que se ponían en duda las premisas teóricas e incluso los resultados prácticos del trabajo, la práctica histórica se basaba en el modelo empírico – positivista (con los supuestos de objetividad y neutralidad) e historicista (pues pretendía comprender lo único e irrepetible), con temáticas que privilegian “*la historia política, diplomática y militar y los grandes personajes; su soporte esencial era la narración*” (González Muñoz, 1996, p. 35)

La *Historia* durante del siglo XX experimentó diversos cambios epistemológicos, resultado de un fructífero debate de más de cien años “*entre la vieja historia y las jóvenes ciencias humanas*” (Valdeón, 1988, citado por González Muñoz, 1996 p.35). Modificando su método y objeto de estudio, ampliando y considerando a las demás ciencias sociales, acuñándose el termino de la “*Historia total*” como una respuesta a un enfoque orientado en el modelo empírico – positivista.

Según Martínez - Shawn (2004) este nuevo enfoque reclamaba la ampliación del objeto de estudio, promoviendo una universalidad temática, e incorporando aristas de las historia no abordadas. Al mismo tiempo, rompía con el eurocentrismo, incluyendo las otras regiones y sus propios hechos y procesos históricos, y último, rompía con las barreras artificiales en los periodos, realizando el análisis de éstos procesos históricos desde otras medidas temporales, tales como la introducida por la escuela de los annales, desde la corta, mediana o larga duración.

Por lo que su objeto de estudio es toda realidad humana. Comprendiendo la realidad como una construcción social, que al ser reconstruida, ya no se puede

recurrir a una visión simplista o limitada de la historia, sino que atendiendo a distintos ámbitos no abordados, tales como las historias locales, la historia de la mujer, así como a los aspectos que atañen a las otras ciencias sociales, como la geografía, la economía, la sociología, etc.

También se asume el relato histórico como una construcción subjetiva. El pasado se mira desde un punto de vista particular, descartando eliminar al sujeto, sin pretender un objetivismo o *neutralidad*. En síntesis, esta nueva historia se *“prima lo social por sobre lo individual y están presentes todos los niveles de pensamiento de la praxis humana. Se insiste en el estatuto científico de la historia, en su vocación integradora, en el diálogo con las demás ciencias sociales, en la interdisciplinaridad, en los métodos analíticos y deductivos, en su vocación por el pasado y en la voluntad de proyectar el análisis al futuro.”* (González Muñoz, 1996, p.36-37)

De esta manera, se comprende a la ciencia histórica, ya no solo desde un paradigma positivista – causal, sino que desde un paradigma humanista y crítico, cuya premisa es la subjetividad de quien construye el conocimiento, pero que al mismo tiempo, su validez científica radica en que “hay muchos conceptos comunes adquiridos por experiencias personales similares y percepciones hechas en un mismo ámbito cultural. Si parte del conocimiento es común y las personas utilizan como codificador un mismo tipo de lenguaje, podemos compartir de alguna manera este conocimiento, contrastarlo y poner a prueba su validez” (Benejam, 1994, p.5).

Estos cambios disciplinarios también han impactado en la enseñanza de la historia, pretendiendo poner en el centro al alumno y cómo a través de un discurso explicativo, justificativo y argumentativo es posible interpretar de manera crítica los hechos o acontecimientos históricos. Como señala Sánchez (1992): *“La comprensión de los procesos sociales debe ser crítica. El alumno no debería*

aceptar nada basado únicamente en la autoridad del profesor (o del libro de texto), debe formarse un juicio propio.” (p.64)

A partir de esta concepción de la nueva historia y de su enseñanza, es que Martínez- Shawn (2004) señala *“que aún subsisten, en todos los niveles, bolsas de enseñanza positivista, la cual predica todavía una historia narrativa sin crítica de los datos, una historia de acontecimientos, una historia limitada a los hechos políticos, una historia que se propone como producto a adquirir mediante el mero ejercicio memorístico.” (p.37).*

El autor continúa planteando que existen “enemigos” de la aplicación en la escuela de esta nueva historia, en primer lugar, los docentes que no se han actualizado, ni han tomado en cuenta las nuevas problemáticas que se señalan en el currículo nacional. Al mismo tiempo, *“la imposibilidad de conciliar las cualidades y los contenidos de dicha historia con las exigencias de la didáctica (...) de este modo, admiten un divorcio entre la práctica docente, por un lado y la teoría y la investigación históricas, por lo otro” (p.37)* De esta manera, se tiene una historia científica que va avanzando con nuevos enfoques, y una historia escolar, que se mantendría rasgos del paradigma positivista y que no iría a la par con estos cambios.

2.2 “Yo soy lo que recuerdo”. Algunas ideas importantes sobre la historia, memoria e identidad(es)

Dentro de las primeras reflexiones filosóficas aristotélicas y escolásticas (Larraín, 2001, p.22) nace el “principio ontológico de identidad”, que se basa en la idea de que “algo no puede ser y no ser al mismo tiempo”, por ejemplo: una mesa es una mesa en sí misma y no una silla. Al mismo tiempo, definían la existencia de la identidad a partir de la reflexividad, especialmente en los procesos de auto-reconocimiento y auto-conciencia. Estos elementos son importantes y el autor los clasifica dentro de la “mismidad” del propio ser, pero para él son otros los

elementos que entran en juego en la conformación de la identidad, y no sólo los anteriormente nombrados, que se relacionan con unidades más elementales.

Es por esto que Larraín (2001) sigue una definición a partir de elementos cualitativos, refiriéndose a identidad como *“una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados. En este sentido la identidad tiene que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse -"identificarse"- con ciertas características.”* (p.23). Pues así, la identidad ya no es sólo un elemento inmodificable y objetivo en sus definiciones basadas en las mismidad, sino que se “subjetiviza” y modifica en las experiencias personales y sociales.

Larraín (2001) propone que existen tres elementos que componen la identidad y sería a través de ellos que se construye. En primer lugar:

“Los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas. Al formar sus identidades personales, los individuos comparten ciertas lealtades grupales o características tales como religión, género, clase, etnia, profesión, sexualidad, nacionalidad, que son culturalmente determinadas y contribuyen a especificar al sujeto y su sentido de identidad” (p.25)

Por consiguiente, la cultura se convierte en uno de los determinantes de la identidad, luego la cultura se sustenta en la memoria social y personal, las que como veremos más adelante se basan en la Historia-ciencia que luego se traduce a la historia escolar. Historia e identidad se entrelazan en este primer componente del concepto de identidad.

En segundo lugar, Larraín plantea que los objetos materiales también forman parte de la identidad, pues si el auto-reconocimiento es esencial en ella, estos elementos externos nos relacionan con ciertos grupos que nos parecen

adecuados y con los cuales queremos ser identificados, *“la idea es que al producir, poseer, adquirir o modelar cosas materiales los seres humanos proyectan su sí mismo, sus propias cualidades en ellas, se ven a sí mismos en ellas y las ven de acuerdo a su propia imagen”* (p.26).

Por último, la construcción de la identidad supone la existencia de otros, lo que determina que *“El sujeto internaliza las expectativas o actitudes de los otros acerca de él o ella, y estas expectativas de los otros se transforman en sus propias auto-expectativas. El sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros.”* (p.28) Larraín luego reflexiona que *“En este sentido se podría decir que las identidades vienen de afuera en la medida que son la manera de cómo los otros nos reconocen, pero vienen de adentro en la medida que nuestro auto-reconocimiento es una función del reconocimiento de los otros que hemos internalizado.”* (2001, p.29). A partir de las aseveraciones anteriores, la *“historia-enseñada”* puede ser relacionada con los “otros” pues en cierta manera la enseñanza de la historia nos entrega modelos y patrones identitarios mediante los cuales cada uno se interpela, así Rojas y Almeyda (2000) señalan que los recuerdos históricos *“además de su carácter 'colectivo' cumplen una función social: imponiéndose a los individuos como normas sociales, ellos son uno de los instrumentos de integración social”* (párr.16), sin duda este proceso no es algo consciente y que depende también de la forma en la que se presenta la historia y como ésta es enseñada en el aula.

Por otra parte, Larraín agrega que *“la identidad también presupone la existencia de otros que tienen modos de vida, valores, costumbres e ideas diferentes. Para definirse a sí mismo se acentúan las diferencias con los otros.”* (2001, p.32), luego continua planteando que:

“A veces, para definir lo que se considera propio se exageran las diferencias con los que están fuera y en estos casos el proceso de diferenciación se transforma en un proceso de abierta oposición y hostilidad

al otro. Si bien la diferenciación es un proceso indispensable para la construcción de identidad, la oposición hostil al otro no lo es, y constituye un peligro de todo proceso identitario.” (p.32)

Lo anterior refleja el peligro de enseñar historia a partir de concepciones nacionalistas, que muestran un uso ideológico de la enseñanza histórica, y también retroceden a concepciones positivistas que no dejan espacio a la construcción crítica del conocimiento histórico.

Para finalizar, “es importante subrayar que una concepción adecuada de identidad nacional no sólo mira al pasado como la reserva privilegiada donde están guardados los elementos principales de la identidad; también mira hacia el futuro y concibe la identidad como un proyecto.” (Larraín, 2001, p.46). Lo cual interpelaría a los docentes a entregar a los estudiantes herramientas para que ellos puedan no sólo aprehender elementos del pasado sino que al mismo tiempo sean capaces de construir su propia identidad críticamente con todo el bagaje histórico que los precede, pues *“al concebir la identidad no como un ethos inmutable formado en un pasado remoto, sino como un **proyecto abierto al futuro**, se puede entender que el desafío presente de los miembros de cualquier nación es definir qué es lo que quieren ser”* (Larraín, 2001, p.47, el subrayado es nuestro).

Compartimos las distinciones y relaciones que establece Rosa Rivero (2004) entre historia, memoria e identidad, cuando señala que

Memoria es lo que nos permite plantearnos de dónde venimos; la identidad nos conduce a la pregunta sobre qué es lo que somos, mientras que la historia nos hace reflexionar sobre adónde apunta nuestro destino, hacia nuestro futuro, al mismo tiempo que vincula tres regiones temporales –el pasado, el presente y el futuro- en las que se despliega nuestro ser individual y colectivo. (p.47).

A partir de lo anterior, se ve claramente que memoria, identidad e historia se entrelazan mutuamente, así también esta relación la explica Pagès (2008) *“Una memoria que, por definición, es colectiva y surge porque cualquier sociedad para legitimarse necesitaba una explicación histórica (elaborada por estudiosos, pero compartida por una mayoría social) que le recordase qué había hecho, quién era y qué era aquello que no podía volver a repetir si quería elaborar un proyecto de futuro común y viable”*. (p.46).

La memoria como elemento propio de cada ser humano, se entrelaza con la *historia personal* casi como una especie de autobiografía, la cual permite la construcción de cada individuo. De esta forma, ciertos eventos del pasado configuran mi yo presente *“Nuestra propia identidad depende de nuestra memoria”* (Rosa Rivero, 2004, p.50) A partir de lo individual es que al mismo tiempo se van construyendo la memoria social o colectiva, en la que diversos sujetos comparten los mismos elementos simbólicos del pasado.

Esto unido a las teorías sobre la construcción social de Berger y Luckmann (1979) quienes señalan que las instituciones nacen de una *“tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores”* (p.76) las cuales se transmiten a partir de la socialización primaria y secundaria, a través de procedimientos reconocidos como el significado que debe aprenderse, y a menudo se utilizan medios *“coercitivos”*. Por lo que, nuevamente se sostiene la afirmación, escuela como lugar en donde se obtienen los conocimientos sociales legitimados, y en este caso, los conocimientos históricos, que conforman la memoria.

Al mismo tiempo, en cuanto éstos conocimientos históricos se *“reifican”* (Berger y Luckmann, 1979), es decir, en cuanto *“la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos, o posiblemente supra-humanos”* (p.116), es una problemática de profundas consecuencias, pues al naturalizarse la realidad del pasado, no se dan espacios

para la interpretación, enseñándose una historia dogmática y cerrada, que forma una memoria colectiva determinada por estos acontecimientos narrados.

A nivel colectivo, la forma institucionalizada de memoria es la historia, pues *“es ella la que permite dar estabilidad al nosotros, y significación y sentido al ser de ese nosotros en relación con los eventos que se recuperan y el momento en que se evocan”* (Rosa Rivero, 2004, p.51) En este sentido, la forma en que se logra que *“la memoria colectiva”* pase a formar a las memorias individuales es a través de la institución educativa por excelencia – la escuela – quienes *“han elaborado métodos para que ésta incorporación se haga de manera más efectiva”* (Rosa Rivero, 2004, p.52). Sin embargo, también es necesario resaltar el hecho de que no es que exista *una* sola memoria colectiva, y que muchas veces es la memoria de los que ostentan el poder en contra de la memoria de los *olvidados*, así se entiende el por qué se seleccionan ciertos hechos o acontecimientos históricos por sobre otros que son tomados como poco relevantes.

Es indudable que la selección de contenidos anteriormente nombrada no atañe únicamente a razones académicas o didácticas sino que *“por lo general se subordinan a finalidades identitarias e ideológicas”* (Rosa Rivero, 2004, p.62). Es por esto que muchos investigadores sobre la enseñanza de la historia sitúan su atención en los textos escolares, y aún especialmente en países en donde la historia reciente haya sufrido un quiebre social o se ha visto influenciado por regímenes totalitarios (Ej. Alemania post-caída del muro; la URSS; la España Franquista) existiendo por ejemplo el instituto Georg Eckert que se especializa en el trabajo de lograr superar los obstáculos ideológicos a partir de los textos escolares bilaterales o *“historias comunes”*. Así señala su directora:

“Los textos escolares de historia cumplen con un rol central en la construcción de identidades y en las concepciones históricas oficialmente convenidas. En todo el mundo, ellos transportan (transmiten) las esferas simbólicas de significado y de valor con las cuales las élites políticas e

intelectuales esperan crear cohesión y producir validez política dentro de las sociedades.” (Lässig, 2008, p.1).

El libro de texto escolar es posible entenderlo como el elemento tangible que reproduce o se encuadra dentro del currículo nacional, por lo que también se asocia a la enseñanza de la historia en la escuela.

Con esto podemos señalar que la enseñanza de la historia se convierte en un tema controversial, pues quienes controlen la selección de los contenidos, es decir quienes deciden que acontecimientos o hechos históricos son dignos de ser recordados, en este caso desde quienes construyen el currículum nacional hasta el mismo profesor que imparte sus clases, determinan la memoria institucionalizada, al mismo tiempo que realizan una influencia en la conformación de la identidad colectiva y por ende en las identidades personales.

Entonces, se hace necesario un docente que tome una postura clara sobre qué tipo de historia quiere enseñar y qué tipo de ciudadanos pretende formar, así la dicotomía quedaría más o menos así: “Historia como producto en contraposición a la Historia como discurso construido” (Valledor, 2007, apuntes de clase) en otras palabras, si la Historia es un conocimiento objetivo, dado e inmutable o una construcción subjetiva y modificable, recalcando que lo subjetivo se refiere a que pueden existir distintas visiones de un mismo hecho histórico, pero que a pesar de lo subjetivo tiende a una objetividad científica (Historia como ciencia). De esta manera, es posible que en algunos casos las decisiones docentes se acerquen a una historia como discurso construido y en las prácticas docentes encontremos resabios de una historia como producto o viceversa, por lo que no podemos realizar afirmaciones a priori con respecto a estas concepciones.

2.3 El maestro y la implementación curricular, desde el currículo escrito al currículo enseñado.

Dado que las creencias de los docentes, que son el objeto de estudio de esta tesis, inciden en las decisiones pedagógicas que los docentes toman, y que a su vez estas decisiones constituyen en sí mismas distintas expresiones (manifestaciones, ámbitos) del currículum, hemos considerado pertinente definir el concepto de currículum, para luego ocuparnos de las características del currículum nacional.

En primer lugar, recurriremos a Glatthorn (2006) quien define currículo como:

“is the plans made for guiding learning in the schools, usually represented in retrievable documents of several levels of generality, and the actualization of those plans in the classroom, as experienced by the learners and as recorded by an observer; those experiences take place in a learning environment that also influences what is learned” (p.5)

Esta definición tan amplia, el autor la acompaña con una clasificación sobre este concepto, de la cual extraeremos dos que atañen a elementos a analizar en ésta investigación.

Primero, el **currículum escrito** se define como:

“seems intended primarily to ensure that the educational goals of the system are being accomplished it is a curriculum of control (...) indicating a rationale that supports the curriculum, the general goals to be accomplished, the specific objectives to be mastered, the sequence in which those objectives should be studied, and the kinds of learning activities that should be used.” (Glatthorn et al. 2006, p.9)

Dentro del currículum escrito Walker (1979) identifica dos tipos de currículum, **genérico** y **específico**. Pues de acuerdo a los contextos que estén dirigidos, es que cumplen una función genérica (un currículum centralizado para los diversos contextos) o específico (un currículum desarrollado para un contexto en particular).

Al analizar el currículum nacional, nos encontramos con que éste, está desarrollado en forma genérica, pues es un solo plan de estudios, que debe aplicarse a lo largo de todo el país, con una tendencia homogenizadora, en la que el Estado entrega un texto escolar que es compartido por todas y todos los estudiantes.

Otro tipo de currículum, corresponde al **currículo enseñado**, el cual “is the delivered curriculum, a curriculum that an observer would see in action as the teacher taught”. (Glatthorn et al. 2006, p.14), el cual nos permite obtener datos sobre lo que el profesor está enseñando realmente, a partir de un currículum escrito, en donde va construyendo significados sobre sus concepciones educativas.

2.4 El currículum nacional y sus indicaciones sobre la enseñanza de la historia

Los ajustes curriculares del año 2009, parten con la siguiente sentencia:

“El sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional.” (p.195)

Ya desde los primeros planteamientos se percibe un distanciamiento de la concepción positivista de la historia, algo que se podrá visualizar en las distintas

indicaciones que tiene este sector, basándose en una concepción de la historia, como herramienta para la comprensión de la sociedad y al mismo tiempo, como base para la conformación de un pensamiento crítico que se aplique en la actuación en el entorno social.

Asimismo, se propone una historia que se trabaje cercana a los contextos, es decir, que permite comprender que esta asignatura, es parte también de su propia historia individual y colectiva, y que además

“Esta propuesta curricular busca que los estudiantes perciban que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que componen este sector de aprendizaje, no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo. Por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, razonar y discernir sus opciones y trazar planes a futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activa y responsablemente en diversos niveles en la sociedad” (p.196).

Se espera que los profesores logren motivar a los estudiantes desde la comprensión de la historia como elemento explicativo y fundante que les permite movilizarse y aprehender del mundo social. Sin embargo, los programas de estudio, no pretenden que se olviden los elementos del pasado, sino que más bien, se les presenta a lo largo de los distintos niveles de enseñanza, entendiendo que la historia como construcción científica y discursiva, responde a diversas interpretaciones.

“En cuanto a las habilidades que enfatiza este sector de aprendizaje destaca el que alumnos y alumnas desarrollen las habilidades de identificar, investigar y analizar problemas de la realidad histórica,

geográfica y social, utilizando instrumentos metodológicos y conceptuales propios de estas disciplinas, así como también que desarrollen habilidades que les permitan comunicar en forma organizada y coherente los resultados de sus análisis e indagaciones y que desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de discusión de alternativas de solución y de formulación rigurosa de posiciones propias.” (p.196)

Así como se ha planteado que la historia debe ser comprensiva y crítica, para entender el presente a través del conocimiento del pasado, se plantean *competencias*³ a adquirir para la construcción reflexiva de la historia, y no como una repetición de discursos adquiridos o impuestos.

Con respecto a la didáctica, se plantean diversas metodologías que apuntan a alcanzar los objetivos anteriormente expuestos:

“esta propuesta curricular exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su curiosidad, su habilidad de búsqueda y organización de la información, su habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas, a través de la realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales en los cuales se exija – en forma permanente–, acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio. “ (p.196)

El énfasis de este sector curricular, exige una nueva forma de enseñar la historia, especialmente para lograr las competencias que permitan no solo comprender el pasado y el presente, sino que lograr *“la conexión entre los temas analizados y la realidad vivida por los jóvenes, para fomentar que ellos apliquen los conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad.”(p.196)* De

³ Entendiendo competencias por la movilización de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la resolución de problemáticas de una situación real.

esta manera, se espera que *“el docente debe orientar la enseñanza hacia la comprensión de los fenómenos y procesos estudiados, por sobre la memorización de información puntual que se haya utilizado para ilustrarlos.”* (p.196)

En cuanto a los aspectos, sobre la historia como construcción dialéctica, entre las evidencias del pasado y la comprensión subjetiva de quien la realiza (historiador), se propone que *“la mejor manera de contrarrestar el riesgo de una enseñanza sesgada de la historia, la geografía y de las ciencias sociales es abordar los temas de este sector revisando distintas fuentes (iconográficas, materiales y textuales) e interpretaciones y fomentando el valor de las evidencias”*. Es decir, una clase de historia, no debería incorporar *solamente* una narración histórica unívoca, sino que permitir el acceso a diversas aristas y comprensiones sobre los hechos sociales, así como revisar las distintas fuentes, no solo escritas, sino que rescatar el aporte cultural variado de las personas que se estudian.

2.4.1 Formación Ciudadana en el currículo escrito

La formación ciudadana ha sido tomada como eslabón esencial del currículo chileno, pues forma parte de un objetivo transversal a toda la escolaridad, con sus propios objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios adecuados a cada nivel escolar. El Ministerio de Educación (2004) propone que *“la formación ciudadana corresponde al marco de valores que debe inspirar a los ciudadanos y una cultura democrática en el Chile contemporáneo”* (p.11). Dentro de los contenidos que se pretenden entregar está *“Identidad nacional y relaciones internacionales”*, la cual hace hincapié en aspectos geopolíticos, además de señalar la importancia de conocer la historia del país.

Ahora bien, en la actualidad el documento previamente citado rige desde séptimo básico en adelante, pues se han incorporado nuevas bases curriculares desde primero a sexto básico en el subsector de Historia y Ciencias Sociales, en donde se explicita lo siguiente:

“Se busca que los estudiantes reconozcan las instituciones que sustentan nuestra organización política y social, que aprecien las distintas formas de participación y que desarrollen las virtudes ciudadanas que favorezcan el bienestar y el fortalecimiento de nuestra sociedad democrática. Virtudes como la responsabilidad, el respeto a los demás, la tolerancia, la honestidad, el orden, la generosidad, la empatía y el esfuerzo, entre otros, constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable.” (Mineduc 2012, p. 4)

Sin embargo, es necesario señalar que en las bases anteriormente nombradas proponen un trabajo transversal, exponiendo que *“se requiere y se espera que sea desarrollado de manera integrada con los otros ejes y asignaturas”* (Mineduc 2012, p. 4) explicitando que es necesario una enseñanza activa de la ciudadanía, especialmente en actividades que atañan a la escuela en un primer momento, y que se van extrapolando a otras situaciones y vivencias de los estudiantes.

El eje de formación ciudadana tiene como fin *“que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática.”* (Mineduc 2012, p.8), basándose en dos aprendizajes: De los derechos y deberes, con las instituciones familiares y sociales, y por otra parte el aprendizaje de virtudes ciudadanas.

2.5 El maestro y las decisiones curriculares

Esta investigación intenta comprender y acceder a los significados de las y los docentes, los cuales creemos que son de suma importancia, puesto que *“la concepción del maestro sobre el significado de la historia puede moldear las decisiones curriculares”* (Evans 1991, p.63). Estas decisiones curriculares

corresponden a lo que denominamos anteriormente como currículo enseñado, en cuanto estas decisiones curriculares se expresan en cómo interpreta, adapta y transforma el currículum escrito

Asimismo, *“el conocimiento cultural moldea las tomas de decisiones de maestros”* (Evans 1991, p.63). Este conocimiento cultural Evans lo define como *“El conocimiento cultural incluye las creencias, los valores, las expectativas, los modelos intelectuales y las fórmulas utilizadas para generar e interpretar los acontecimientos de la clase”* (Evans 1991, p.63)

Comprendemos que las teorías y creencias de los docentes son relevantes, pues no solo inciden en sus decisiones curriculares (entendiendo currículo en un sentido estricto) sino que *“las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento”*⁴ (Clark, C y Peterson, 1989 p.451).

Finalmente, sostenemos que los significados y conocimientos de las y docentes influyen innegablemente en la forma en que el currículo se aplica en las aulas.

2.6 Las creencias de los docentes.

Como hemos señalado anteriormente, las creencias *“it is likely that it plays a role in how teachers make decision about curriculum, instruction and evaluation”* (Schoomer 2006, p.412). Al mismo tiempo consideramos que *“they are implicitly embedded in curriculum, in teacher’s perceptions of student’s capabilities as subject learners, in teaching and learning activities”* (Taylor y Young 2003, p.161)

⁴ Obviamente la relación entre acciones y procesos de pensamientos son recíprocas, por lo menos así se comprende desde el interaccionismo simbólico.

Sin embargo, las creencias tienen un punto de partida, estas se van construyendo en torno a múltiples elementos y vivencias, pareciendo importante remitirnos a Berger y Luckmann (1979) quienes señalan que *“la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización”* (p.164). Siendo el proceso de internalización el punto de partida para la comprensión de los otros, y para una *“aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social”* (p.165). Es mediante este proceso que las personas construyen su identidad, de esta manera *“sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan en el mismo proceso de internalización”* (p.169). Sin embargo los procesos de aprehender la realidad en cada individuo se sitúa en una manera específica, que es lo que Schutz (1995⁵) denominó como situación biográfica, de esta forma el periodo formativo de cada persona transcurre de una manera única. Es lo que también observamos en Berger y Luckmann (1979) como la socialización primaria, proceso en que se involucra principalmente a los padres y en donde lo afectivo es primordial en la construcción de la realidad. Sin embargo, es necesario agregar que *“cada persona, además, sigue durante toda su vida interpretando lo que encuentra en el mundo según la perspectiva de sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones, compromisos religiosos e ideológicos”* (Schutz 1995, p.17).

Por lo cual el proceso posterior de socialización secundaria, es también parte primordial del cómo, en este caso, los docentes vayan adquiriendo algunos roles específicos, permitiendo además “sumergirse” en un universo simbólico específico, el cual a su vez van interpretando desde su propia biografía, de esta manera *“la experiencia fundamentada de una vida (...) condiciona la subsiguiente interpretación de todo nuevo suceso y actividad”* (Schutz 1995, p.17) Tomando en cuenta, que la socialización secundaria, y en este caso al aprehensión de los roles docentes, y de la propia enseñanza de la historia, la van adquiriendo desde su propia formación escolar en historia y su posterior formación como profesores. Hemos considerado como una dimensión relevante en la selección de los

⁵ El año se refiere a la edición en español consultada, pues Schutz es previo a Berger y Luckmann.

docentes y en el análisis, la formación inicial de los profesores, como se verá más adelante

Es en esta formación de la identidad, que el sujeto se apropia de los significados y le da sentido a la vida cotidiana, y en nuestro caso a la profesión docente, específicamente en la enseñanza de la historia. Así nos remitimos al concepto de creencias, ampliamente desarrollado por diversos autores, pero situándonos principalmente en Pajares y Schoomer, tomando en cuenta que *“beliefs are created through a process of enculturation and social construction”* (Pajares 1992, p.316)

En primer lugar, Pajares (1992) citando a Rokeach (1968) define creencias como *“any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase, “I believe that...”* (p.314). Es importante señalar la diferenciación que hace Pajares entre creencia y conocimiento, pues las primeras tendrían un componente afectivo mucho más potente que el conocimiento, de hecho las creencias muchas veces son percibidas como inmutables y que existen previo al conocimiento. En el caso de los profesores, todos y todas conocieron y vivenciaron a la institución escolar desde tempranas edades, y allí fueron adquiriendo y construyendo diversas creencias sobre la educación, la forma de enseñar, el papel del estudiante, la evaluación, etc.

Pajares (1992) recoge diversos estudios en donde señala que el papel de las creencias juega un rol mucho mayor en la toma de decisiones docente que los conocimientos adquiridos. Al mismo tiempo señala que *“Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact”* (p.313) En particular, la escuela y los profesores se ven inmersos en un sinnúmero de decisiones las que, tal cual han señalado los autores, son primordialmente resueltas en base a las creencias que ellos posean sobre la educación, sus estudiantes, su asignatura, etc.

Es importante mencionar lo que Rokeach (1968) señala en torno a la dificultad que conlleva observar directamente las creencias, ya que *“beliefs cannot be directly observed or measured but must be inferred from what people say”* (citado en Pajares 1992, p.314)

Por otra parte, Pajares (1992) intenta “desenredar” u “ordenar” el concepto de creencias, dándonos algunas pistas sobre los tipos de creencias que es posible investigar: Creencias acerca de la educación, sobre la enseñanza, creencias epistemológicas, acerca de las causas de los profesores o estudiantes (motivaciones, ansiedad, etc.), sobre la autoestima, acerca de las expectativas al realizar alguna tarea específica, además de las creencias que se tienen acerca de disciplinas o asignaturas en específico.

En nuestra investigación nos remitimos principalmente a las creencias epistemológicas que son *“concepciones personales acerca de la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje”* (García y Sebastián, 2011), Schoomer (2004) desarrolló un sistema formado por cuatro dimensiones, y a partir de ello distinguió dos tipos polares de sistemas de creencias epistemológicas, que se caracterizan en el cuadro a continuación:

Cuadro 1

Sistema de creencias epistemológicas (García y Sebastián, 2011)

Dimensiones	Polo ingenuo	Polo sofisticado
Estructura del conocimiento	Conocimiento está formado por piezas desordenadas	Conocimiento es un todo integrado
Estabilidad del conocimiento	Conocimiento es inmodificable	Conocimiento es tentativo
Control del aprendizaje	Capacidad para aprender está determinada desde el nacimiento	Capacidad para aprender puede incrementarse
Velocidad del aprendizaje	Aprendizaje ocurre rápido o no ocurre	Aprendizaje es un proceso gradual

Es interesante lo que las investigaciones acerca de las creencias epistemológicas señalan, pues los docentes en ejercicio y estudiantes de pedagogía que operan con creencias epistemológicas más sofisticadas muestran preferencia por optar por enfoques docentes que suelen promover el aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo son de carácter constructivista (García y Sebastián, 2011).

Schooner (2004) desarrolla un poco más la diferenciación señalando que las creencias ingenuas son “*simple, unchangeable fact are handed down by omniscient authority*” en contraposición a las creencias sofisticadas que son “*complex, tentative knowledge derived from reason and empirical enquiry*” (p.19).

Por último, la misma autora nos señala la poca evidencia empírica acerca de las creencias epistemológicas sobre los docentes, sin embargo señala que “it seems plausible *“that teacher’s epistemological beliefs influence instruction and assessment”* (Schooner 2004, p.27).

Es interesante consultar algunas investigaciones que han intentado abordar el tema de las creencias, especialmente centrados en las creencias epistemológicas. En primer lugar señalamos a Guerra (2008) quien en su investigación con profesores chilenos en ejercicio, muestra que existe una asociación entre el grado de sofisticación de las creencias epistemológicas y la calidad de las prácticas docentes, encontrando diferencias significativas entre los docentes que se desempeñan en los distintos ciclos del sistema escolar. Así, quienes se desempeñan en el primer y segundo ciclo de educación básica tienen creencias epistemológicas que se acercan al polo ingenuo, mientras que los docentes de educación media tienen creencias más cercanas al polo sofisticado. Son García y Sebastián (2011) quienes a través de un estudio cuantitativo intentan proponer que esta diferenciación parte desde la formación inicial de estos docentes, siendo las problemáticas propias de las distintas carreras las que influyen en el desarrollo de las creencias epistemológicas.

Por otra parte, la investigación de Arredondo y Rucinsky (1996) quienes aplicaron el test de Schoomer sobre creencias epistemológicas a distintos profesores que se desempeñan en los distintos niveles educativos en Chile, y al mismo tiempo a profesores de Missouri, concluyen que “the epistemological beliefs of the Chilean teachers did not appear to change as a result of their year-long engagement in the school reform project.” (p.12)

Por último, tenemos a Leal Soto (2005) quien investiga acerca del efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas desde la mirada de la reforma educativa actual, concluyendo principalmente la importancia de la formación inicial sobre las creencias educativas, además de agregar que los estudiantes de pedagogía en Historia y Geografía presentarían creencias más sofisticadas que los de educación básica y otras áreas, pues a su parecer “*suelen mostrar desde el comienzo un mayor nivel de pensamiento crítico y actitud activa frente al aprendizaje*” (p. 11).

2.6.1 Creencias filosóficas.⁶

La filosofía es uno de los aspectos importantes para entender el currículum, como señala Orstein y Hunkins (1998) al referirse a la filosofía, “*our philosophy of education influences, and to a large extent determines, our educational decisions, choices, and alternatives.*” (p.32) De esta manera, su influencia rige aspectos sumamente esenciales, desde las finalidades de la institución escolar, las decisiones sobre qué contenidos son de mayor valor, que estrategias metodológicas usar y como aprenden los estudiantes. Al mismo tiempo, “*it provides (...) a framework for broad issues and tasks, such as determining the **goals of education**⁷, the content and his organization, the process of teaching and learning.*” (Orstein y Hunkins 1998, p.32). En nuestra

⁶ Este apartado se basa principalmente en Orstein y Hunkins (1998) por lo que solo se señalaran las citas textuales anotando el número de página.

⁷ El subrayado es nuestro.

investigación consideramos al igual que los autores que la *filosofía* a la que adscriben los y las maestros es un criterio para determinar los objetivos de la educación, pues “*the aims are statement of value, based on philosophical beliefs*” (p.32).

Enseguida, se puede concebir la función de la filosofía como “*the base or starting point in curriculum development or an interdependent function with other functions in curriculum development*” (p.33). Por lo que, no solo atañe a decisiones curriculares en un nivel macro, es decir, el currículum escrito, sino que se puede develar su influencia en todos los niveles curriculares.

Al hablar sobre la *filosofía*, nos referimos a distintas escuelas de pensamiento, las cuales presentan grandes diferencias entre sí. Los autores previamente citados señalan cuatro grandes filosofías que influyen o han influido al currículo, éstas son el **Idealismo**, que “*emphasizes moral and spiritual reality as the chief explanation of the world. Truth and values are seen as absolute, timeless, and universal*” (p.34). El maestro idealista prefiere “*the order and pattern of a subject matter curriculum that relates ideas and concepts to each other*” (p.34).

En segundo lugar, está el **Realismo**, donde “*the realist view the world in terms of objects and matter*” (p.35) siendo su enfoque racionalista y basado en la adquisición de los conocimientos sobre las leyes de la naturaleza. Por lo que el educador realista, enfatiza un currículum organizado, con materias separadas y que privilegian el desarrollo racional de los estudiantes.

Luego, el **Pragmatismo**, a diferencia de las dos filosofías tradicionales anteriores, se basa en “*change, process and relativity*” (p.35). De esta forma, se interpreta al conocimiento en un constante cambio. El maestro pragmático considera que “*learning occurs as the person engages in problem solving; problem solving is, moreover, transferable to a wide variety of subjects and situations*” (p.35).

Por último, se encuentra el **Existencialismo**, “*we are what we choose to be*” (p.36), así la esencia de cada cual es producto de sus decisiones, variando entre cada individuo, de esta manera, se sitúa en el centro la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Por lo que, el maestro existencialista “*prefer to free learners to choose what to study and also to determinate what is true and by what criteria to determinate these truths*” (p.36).

A continuación, se encuentran las filosofías educacionales, que se basan en las bases filosóficas descritas anteriormente. Podemos encontrar cuatro principales: Perennialismo, esencialismo, progresivismo y reconstruccionismo.

El **perennealismo**, la filosofía más antigua y conservadora de la educación tiene su base en el realismo, en donde el currículum se organiza con el fin de educar a la persona racional y cultivar el intelecto. Como filosofía educativa:

“relies on past, especially the past asserted by agreed-upon, universal knowledge and cherished values of society. It is a plea for the permanency of knowledge that has stood the test of time and for values that have moral, spiritual, and/or physical constancies of existence.” (p.38).

El maestro perennialista es visto como una autoridad en la materia, cuyo conocimiento y experiencia son incuestionables. Por contraparte, los intereses de los estudiantes son considerados irrelevantes en las decisiones curriculares, pues se les considera inmaduros y sin capacidad para saber que conocimientos son los que realmente necesitan.

La segunda gran filosofía educacional es el **esencialismo**, tradicional y conservadora, con bases filosóficas realistas e idealistas. A pesar de estar centrada al igual que el perennealismo en los contenidos, no tiene su prisma dirigido hacia el pasado, sino que se interesa por los temas contemporáneos. Su enfoque principal es promover el crecimiento intelectual individual, educando a

una persona competente, por lo que se orienta a la consecución de habilidades esenciales, de dominio de conceptos y principios de la materia. El maestro es también visto como una autoridad intelectual, se considera que “*a curriculum that takes into account student interest or social issues is wasteful*” (p.42).

En tercer lugar, el **progresivismo**, basado en la filosofía pragmática y como crítica al pensamiento perennealista, con Dewey como principal defensor, plantea que la finalidad de la educación es promover la democracia y el desarrollo social, de esta forma, los conocimientos que se privilegian son los que promueven el crecimiento y desarrollo, mediante un proceso de aprendizaje activo y relevante. Por ende, el docente es considerado un guía en la resolución de problemas y preguntas científicas. Se muestra reticente a señalar valores tradicionales pues promueve un relativismo cultural, y se declara en férrea oposición a ciertas prácticas de la escuela tradicional, entre ellas, al maestro autoritario, la dependencia excesiva de los métodos de los libros de texto, la memorización, objetivos estáticos que rechacen la noción de un mundo en permanente cambio, el miedo o la violencia como forma de disciplina y los intentos de aislar a la educación de las experiencias individuales y sociales.

Por último, el **reconstruccionismo**, basado en el pragmatismo, procura mejorar y reconstruir la sociedad, se clama por una educación para el cambio y reforma social. Asimismo, se intentan enseñar habilidades y materias necesarias para identificar y aminorar los problemas de la sociedad, con un aprendizaje activo en miras a la sociedad contemporánea y futura. El maestro es considerado como agente de cambio y de reforma, se enfatizan el estudio de problemas sociales, económicos y políticos. En esta filosofía educacional prima el desarrollo social por sobre el individual, así como una educación dirigida no solo a las clases medias, consideraciones que nacen como críticas hacia el progresivismo. También se considera insuficiente el análisis, interpretación y evaluación de problemáticas sociales, por lo que “*commitment and action by students and teachers are needed*” (p.51).

Por otra parte, un reconstruccionista examina críticamente la herencia patrimonial social y universal, se hace cargo de tratar temas controvertidos en el aula, tiene un gran compromiso para lograr un cambio social tomando en cuenta aspectos culturales e interculturales.

2.6.2 Creencias epistemológicas en el área de historia.

A pesar de “*la escasez de investigación sobre el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular del profesorado, como agente fundamental*” (Fuentes Abeledo, E. 1998) es posible encontrar algunas investigaciones que entregan datos empíricos alrededor del mundo sobre los docentes de ésta área.

En primer lugar Evans (1991) como resultado de su investigación acerca de las ideas sobre la historia que tenían los profesores de esta área, trazó algunas tipificaciones, las que combinan un enfoque pedagógico y una epistemología. Elementos que obviamente relacionan una forma de comprender la historia con estrategias metodológicas, es decir, una concepción didáctica, la cuales varían de acuerdo a éste investigador.

La primera tipología de profesor de historia, la estable como “**Narrador de historias**”, quienes poseen una concepción sobre el pasado como objetivo y único, por lo que cual no se preguntan acerca del significado, sino que pretende comprender “*la particularidad única de dichos acontecimientos para explicarlos por medio de abundantes detalles, en resumen, contando una buena historia*” (p.67) La relación que establece entre la identidad nacional y la historia, se sitúa en el estudio del pasado, de una memoria histórica única inamovible, basada en acontecimientos que permiten comprender quienes somos. Esta forma de entender la Historia “*ayuda muy poco a comprender el proceso de explicación histórica, su relación con la ideología o el significado de las tendencias o acontecimientos pasados. Es una visión muy reducida de la Historia*” (p.67) Quienes están dentro de esta tipología se suelen describir a sí mismos

políticamente como conservadores moderados. Sus estrategias se centran fuertemente en el maestro para enseñar conocimientos de historia, los cuales son acontecimientos con un sinnúmero de detalles.

En segundo lugar, plantea la tipología del maestro “**historiador científico**” quienes se muestran preocupados por la enseñanza de la comprensión de los procesos históricos a través del trabajo con fuentes primarias, establecen como importante además que junto a las habilidades anteriores “*el ampliar los conocimientos sobre los orígenes para comprender acontecimientos actuales son las razones claves para el estudio de la historia*” (p.68) Su principal enfoque histórico es “*el intento de ser neutralmente científicos u objetivos*” (p.69), se sitúan más como guías que censores de la verdad histórica. Además se describen políticamente a sí mismos como liberales o liberales moderados. Lo cual el autor conecta con las concepciones didácticas de este grupo, pues señala “*posiblemente una orientación de enseñanza que haga hincapié en que los estudiantes alcancen sus propias conclusiones razonadas – más que valoren sus antepasados – es más coherente con una ideología política liberal*” (p.70).

Luego, presenta al maestro “**relativista/reformador**” quienes dentro de su investigación forman el grupo más amplio (45,1% de su muestra), grupo que destaca “*la relación entre el pasado y los problemas presentes y sugieren que la historia es la base fundamental para comprender las cuestiones actuales*” (p.71) asumiendo la aplicabilidad de la historia en el presente. A diferencia de las dos tipologías anteriores consideran imposible la objetividad histórica, ya que la historiografía está contaminada de prejuicios y opiniones preconcebidas. Plantean el estudio de la historia desde temáticas actuales, utilizando diversos métodos de análisis y comprensión histórica. Estos docentes se describen como demócratas liberales, con fuertes ideas de reformadores sociales, quienes consideran que en la historia se pueden generalizar procesos históricos, y que la idea del aprendizaje y enseñanza de la historia se basa en la construcción de un mundo mejor a través de aprender de los errores del pasado.

Clasifica otro tipo de docente de historia como “**filosofo cósmico**”, grupo minoritario dentro de su muestra, quienes conciben las generalizaciones o leyes como el elemento más importante dentro de la historia, pues considera que existen modelos definitivos, dando una idea cíclica que enmarca a los acontecimientos históricos, los cuales se sintetizan en ideas metafísicas o religiosas que dan sentido al transcurso del tiempo y a la humanidad. Estos se describen a sí mismos como liberales moderados además de una fuerte relación con la religión.

Por último, tipifica al resto de las y los docentes como “**ecléctico**” quienes señalaban distintos modelos y opciones epistemológicas, pero que tenían como elemento común “*una orientación muy practica para conseguir el interés de los alumnos*” (p.75) Se describen como moderados o centristas, moderación que sugiere una ausencia de un fuerte compromiso ideológico.

Por otra parte, Wineburg y Wilson (1988) a través de los datos recogidos en su estudio concluyen en que un profesor que crea en la historia como un discurso en construcción y abierta al debate hará hincapié en que sus estudiantes se hagan preguntas acerca del pasado, en cambio un profesor que crea en la historia como una serie de recuentos de hechos enfatizará en la acumulación de datos históricos, por último, quienes crean en la historia como una fuerza de cambio social centrarán el foco en temáticas de género, raza o de poder.

Por otra parte, una investigación de Fuentes y González Sanmamed (1989) señala una considerable demanda formativa por parte de los maestros de ciencias sociales. Al mismo tiempo, manifiestan una gran distancia entre los fines u objetivos que atañen a la formación ciudadana crítica, que se percibe como central, pero que no se logra completar, porque el fin real que se persigue en el aula es la memorización de una serie de datos. Luego Pagés (1993a) se encuentra con la dificultad de cambiar las concepciones sobre el qué y el cómo

enseñar, a partir de las innovaciones curriculares que no logran ser aplicados en el aula. Guimerá (1992^a citado en Fuentes, 1998) a partir de su investigación, señala la importancia de la reflexión epistemológica en la formación inicial, especialmente porque *“la visión de la Historia que tiene cada uno de los profesores conforma todo un sistema de pensamiento que impregna, en gran medida, la visión de la enseñanza de la Historia tienen dichos profesores”* (1992b, pp. 121-122).

En el ámbito anglosajón, Goodman y Adler (1985, citado en Fuentes, 1998) concluyen que las concepciones oficiales del currículo de estudios sociales tienen escasa incidencia en las creencias de los profesores y sus acciones en el aula. Cornett (1990, citado en Fuentes, 1998) al preguntarse por la coherencia entre el pensamiento del profesor y sus prácticas en el aula, percibe un significativo grado de congruencia entre la teoría y la práctica de los docentes investigados, aunque existen tensiones entre ambas, que se pueden basar en las concepciones formales e informales sobre el currículum.

White (1981, citado en Fuentes, 1998) señala que la manera en que los docentes de estudios sociales transmiten el conocimiento viene determinada por concepciones respecto a tradiciones sociales y educativas. Por otra parte, John (1991, citado en Fuentes, 1998) concluye que los conocimientos entregados por los docentes, están claramente afectados por el sistema de creencias, valores y actitudes de cada profesor, englobándolo estos tres aspectos bajo el concepto de ideología. La que luego afecta a la planificación, enseñanza y evaluación de éstos conocimientos. Iguales resultados obtuvo Thornton (1992, citado en Fuentes, 1998) pues señala el inevitable el papel controlador del currículum que tiene el profesorado.

En nuestro país, podemos encontrar en la fundamentación del ajuste curricular de Historia por el Mineduc (2009), se presenta una investigación⁸ que

⁸ No se incluye la cita directa, pues los fundamentos del ajuste curricular han sido retirados de la página web del Mineduc.

realizaron las universidades Diego Portales y Academia de Humanismo Cristiano, en la que obtienen los siguientes datos: De un total de profesores de historia encuestados sobre sus concepciones acerca de su asignatura, un 90% señala que conciben la historia como una construcción basada en múltiples interpretaciones, mientras que el 10% restante suponen que es un relato objetivo; por otra parte, un 87% considera que el objetivo de la historia escolar es el desarrollo y formación del pensamiento crítico.

Capítulo III Metodología

3.1 Diseño

Esta investigación se enmarca dentro de un paradigma cualitativo, ya que pretende adentrarse al nivel de los significados que subyacen en los discursos de las personas, actores sociales, con el propósito de develar significados que permiten comprender mejor la realidad educativa. Además tal como señala Munby (1982, 1984) *“suggested that qualitative research methodology is especially appropriate to the study of beliefs”* (citado en Pajares 1992, p.327)

Al mismo tiempo, pretende hacerse cargo de los nudos problemáticos que se vislumbran, especialmente, en éste tema de investigación, puesto que sostenemos que las creencias que las y los docentes poseen acerca de la enseñanza de la Historia tendrían una incidencia en la conformación de una memoria histórica, en la formación de identidad y ciudadanía, procesos que influyen en lo que, finalmente serán los ciudadanos del futuro.

“El significado de las cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo” (Blumer, 1982, p.2) ante lo cual, la escuela y especialmente la relación profesor(a) – estudiante, emerge como un lugar de construcción de significados y aún más como un espacio de cambios de éstos, especialmente en la enseñanza de la Historia en la que la selección de contenidos y la forma en que las y los docentes enseñan éstos, influye enormemente en como las y los estudiantes construyen significados sociales. Proceso que también se va modificando en otras prácticas, tal como señala Blumer (1982) *“los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.”* (p.2). En síntesis, concebimos esta investigación bajo la premisa fundamental de que los significados que otorgan sentido a las personas como entes sociales e individuales son *“fruto del proceso de interacción entre los*

individuos" (Blumer, 1982, p.3). Por lo que, la sociedad se configura a partir de individuos que interactúan a través de símbolos y significados apreñados en el proceso de socialización. Lo cual nos parece relevante, en cuanto también atañe a cómo los profesores han construido sus propias creencias, a través de los mismos procesos descritos.

3.2 Tipo de Estudio

Planteamos esta investigación como un estudio exploratorio interpretativo, enmarcando dentro de la teoría fundada (Glasser y Strauss, 1967), investigando a ocho docentes que imparten el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo de enseñanza básica. Así, a partir de un fenómeno delimitado, se pretende abordar y comprender en profundidad el fenómeno descrito, asumiendo la complejidad intrínseca de ésta problemática, analizando las creencias que distintos docentes poseen sobre la enseñanza de la historia, y la variabilidad entre ellos, de acuerdo a su formación inicial y los contextos educativos en los que se desenvuelven. La comprensión del fenómeno, pretende ser empática y no directiva, para finalmente develar las creencias que poseen sobre la enseñanza de la historia en la escuela.

Por otra parte, se ha privilegiado este diseño, por la poca sistematización en torno a la investigación en nuestro país sobre las creencias de los profesores, de esta manera, nos estamos adentrando en una problemática que está siendo abordada recientemente, por lo que está en proceso constante de construcción de conocimientos. Sin embargo, somos conscientes de las limitaciones de esta investigación, y del carácter provisorio e hipotético de sus conclusiones.

3.3 Sujetos de estudio

Con respecto a los sujetos, se intenta extraer la máxima rentabilidad, pues no se busca la representatividad cuantitativa, sino que comprender en profundidad

este fenómeno ha investigar, por lo que se ha buscado una heterogeneidad de los sujetos, analizando dos polaridades, siendo los criterios de selección de tipo teóricos, en primer lugar, que éstos impartan el subsector de historia en el segundo ciclo básico. Luego a partir de los datos empíricos que nos entregan Gysling y Hott (2009) sobre la distribución de los profesores en el segundo ciclo básico según la formación inicial recibida, seleccionaremos docentes de acuerdo a las siguientes características:

1. Docentes generalistas que imparten historia en el segundo ciclo básico en escuelas municipales, normalmente de nivel socioeconómico bajo

2. Docentes de educación media licenciados en historia, quienes imparten en el segundo ciclo básico en escuelas particulares o particulares subvencionadas de nivel socioeconómico alto o medio alto.

Se trata de la selección de sujetos explícitamente distintos, que nos permitirá contrastar los dos polos de una calidad educativa desigual, polaridad que nos parece suficientemente probada en nuestro país, especialmente a través de los resultados de las pruebas estandarizadas.

Los sujetos seleccionados deben cumplir con las siguientes características:

Sujetos	Formación Inicial	Nivel Socioeconómico escuela
Profesor 1	Profesor Generalista	Escuela atiende niveles socioeconómicos bajos.
Profesor 2	Profesor Generalista	Escuela atiende niveles socioeconómicos bajos.
Profesor 3	Profesor Generalista	Escuela atiende niveles socioeconómicos bajos.
Profesor 4	Profesor Generalista	Escuela atiende niveles socioeconómicos bajos.

Profesor 5	Profesor Educación Media de historia	Escuela atiende niveles socioeconómicos altos.
Profesor 6	Profesor Educación Media de historia	Escuela atiende niveles socioeconómicos altos.
Profesor 7	Profesor Educación Media de historia	Escuela atiende niveles socioeconómicos altos.
Profesor 8	Profesor Educación Media de historia	Escuela atiende niveles socioeconómicos altos.

Por lo que se busca a través de la conjugación de estos elementos, el toma dos polaridades dentro del universo de docentes que ejercen la enseñanza de la historia en el segundo ciclo básico. Se pretendió que todos estos aspectos que van clasificando a las y los docentes se repartieran equitativamente, cuidando la heterogeneidad y la homogeneidad de la muestra, y al mismo tiempo la credibilidad de los datos que se obtendrán, pues creemos que representarían en mayor medida las realidades de quienes imparten esa asignatura en el segundo ciclo básico. Se propuso el trabajo con ocho docentes, repartidos de acuerdo a las características que se señalan anteriormente.

3.4 Técnicas de recolección de datos: La Entrevista semi-estructurada

Dadas las características de la investigación se privilegió el uso de una técnica de recolección de datos, la entrevista semi-estructurada. Consideramos esta técnica bajo la premisa de que *“la entrevista, es de especial importancia cuando se está interesado en la perspectiva del participante, en el lenguaje y los significados que las personas construyen”* (Albert Gómez 2007, p. 245).

La entrevista semi-estructurada es un proceso de la comunicación, en el que se construye un constructo comunicativo entre el investigador y el investigado, un texto en un contexto, tal como lo señala Alonso (1994), como un pacto que facilita el dialogo en confianza. En donde es posible develar los discursos

cristalizados, que emergen desde una conversación abierta con objetivos claros, que intentan analizar las creencias que cada docente tiene sobre su asignatura y su enseñanza. Estos discursos con sus prejuicios, actitudes y racionalizaciones, permiten al investigador construir marcos conceptuales, desde el sentido común del habla y del discurso que se obtiene.

Por otra parte, esta técnica, es útil es cuanto nos permite obtener información de cómo los *“sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”* (Alonso 1999, p.226). Es decir, nos devela las concepciones epistemológicas y didácticas a comprender y analizar de esta temática de investigación, que son las creencias sobre la enseñanza de la historia escolar en el segundo ciclo básico.

Finalmente, se obtienen discursos que se comprenden desde variables tales como, la formación inicial y el contexto socioeducativo en que se desenvuelven. Con lo que cada discurso tendría una riqueza intrínseca para ésta investigación.

Al mismo tiempo, la utilidad y riqueza de ésta técnica de recolección de datos se explica en cuanto *“tiende a resultar muy productiva para el estudio de casos típicos o extremos, en el cual la actitud de ciertos individuos encarna, con toda su riqueza, el modelo ideal de una determinada actitud”* (Alonso 1999, p.237).

Los ejes temáticos que se abordan en la pauta de entrevista son:

- Percepciones sobre el sentido e importancia de la enseñanza de la historia
- Elecciones de estrategias metodológicas para el tratamiento de contenidos en historia.
- Relación entre la formación ciudadana y la enseñanza de la historia.
- Percepciones sobre la identidad nacional que se pretende formar.
- Aspectos sobre la evaluación en la historia.

- Antecedentes personales, tales como: Estudios realizados, orientaciones políticas y religiosas, entre otras.

Se consideró mantener una flexibilidad metodológica, cuidando de no dirigir los discursos, ni ejerciendo violencia simbólica. Así como cuidar la heterogeneidad y homogeneidad, ya explicados anteriormente.

3.5 Criterios de rigor

Tomando en cuenta nuestra investigación, desde el estudio exploratorio interpretativo en donde pretendemos un análisis en profundidad de una realidad, no son pertinentes los criterios que apliquen a la representatividad. Los criterios que sustentan a nuestra investigación son los siguientes:

Densidad: Se da principalmente en tres aspectos, en primer lugar, en la elección de los sujetos, pues de acuerdo a las investigaciones y teorías consultadas, abordan dos polaridades que se encuentran inmersas en la realidad. En segundo lugar, en la riqueza de los discursos obtenidos en las entrevistas semi-estructuradas que abordan diversas temáticas relevantes del problema en estudio. Y, en tercer lugar, en el análisis exhaustivo de las entrevistas, a la luz de aspectos teóricos y emergentes, que abordan en profundidad los discursos, nos permitirán un acercamiento rico y complejo de la temática a abordar.

Complejidad interpretativa: Nuestra investigación no obedece a una búsqueda de leyes o causas centrales que permitan explicar la realidad, sino más bien pretende aproximarse a la comprensión de los fenómenos, tomando en cuenta que los significados se construyen en forma compleja y al mismo tiempo sistémica. Por lo que nuestras conclusiones, intentaran representar una comprensión desde múltiples aristas que componen las creencias de los profesores.

Pertinencia: Se refiere al constante dialogo entre el investigador, el sujeto en su discurso obtenido, y la teoría que acompaña a la investigación, buscando mantener la esencia única del sujeto investigado, pero al mismo tiempo rescatando extractos de su discurso interpretado desde la teoría.

3.6 Plan de análisis

Para caracterizar las creencias de los sujetos investigados nos basamos en el análisis de los significados que emergen desde los discursos. De esta manera pretendemos *“elaborar una aproximación a los discursos desde la sociología del conocimiento, tomando como base la tradición constructivista de Peter L. Berger y Thomas Luckmann, así como también adoptar y adaptar las tradiciones interpretativas o cualitativas del análisis de datos”* (Keller 2010, p2), dejando claro que no haremos énfasis en la parte lingüística de los discursos, sino más bien de *“analizar discursos como (...) prácticas de producción de significado”* (Keller 2010, p.2).

En el análisis tenemos en cuenta que *“por un lado, los discursos singulares se pueden caracterizar lo más exactamente posible y, por otro lado, se puede captar el espectro del campo”* (Keller 2010, p.25) de esta manera, cuidamos de mantener la singularidad de los significados de cada sujeto, pero al mismo tiempo procuramos la "construcción de tipos" tal como lo señala el autor previamente citado, es decir, buscar las generalidades en los significados atribuidos por los docentes, que nos permitan aglutinar los discursos que debelemos.

Al mismo tiempo, la construcción de las categorías, que son descriptivas de las creencias que se expresan en las entrevistas realizadas, las construimos siguiendo los criterios de la teoría fundada (Glaser & Strauss, 1967), teniendo especial énfasis en que fueran inductivas, es decir, que fueran emergiendo de los discursos de los docentes. De esta manera lo que intentamos realizar es una interpretación de estos mismos datos, pues *“la característica central de esta estrategia investigativa es el método general de análisis comparativo constante*

entre los datos y la teoría que va emergiendo" (Centro de Estudios de Opinión, Universidad de Antioquia 2003, p.6).

Nuestro énfasis fue el de analizar las creencias de los docentes, describiéndolas a partir de categorías que surgían de la comparación entre las entrevistas realizadas y recurriendo en algunos casos a tipologías desarrolladas previamente por otros autores, a la vez que intentamos elaborar interpretaciones y establecer vinculaciones entre éstas.

Capítulo IV Análisis e interpretación

Distinguimos en las creencias de los profesores cuatro ámbitos temáticos, que hemos ordenado en categorías, las cuales iremos analizando una por una, para finalmente trazar algunas conclusiones en general.

4.1. Creencias de los profesores acerca de la historia

4.1.1 Las visiones epistemológicas y la formación ciudadana que privilegian.

Las creencias sobre la “*Visión epistemológica de la historia*”, las entendemos como el modelo paradigmático que tienen los profesores acerca de la Historia, sobre los métodos que utiliza y las formas en que se construye el conocimiento histórico. En este ámbito observamos que hay profesores que se inclinan por una concepción “*positivista*”, la cual atañe a una noción de la historia como discurso construido y objetivo, que suele centrarse en una enseñanza de la historia desde un relato acabado sobre los hechos del pasado, tal como se muestra a continuación:

“porque mediante la historia uno recupera, mantiene lo que es la memoria, primero de la humanidad, uno enseña aquí la historia entre comillas universal, porque es la historia de occidente, y después, ya en lo más particular, se mantiene viva la memoria de un país, que es muy importante para uno saber las raíces de su familia, de la patria misma, todo eso creo que es muy importante” (E.Nº7, 24).

Sin embargo, otros sujetos, a pesar de no tener un discurso tan marcadamente positivista, también poseen una visión de la historia como un conocimiento acabado, que solo puede cambiar por nuevos descubrimientos historiográficos que se basan en avances tecnológicos y no tanto como construcciones sociales, políticas, etc. Esto lo podemos visualizar en el siguiente planteamiento.

“ahora último yo pucha le he cambiado la historia, de repente el libro el mismo libro de historia de quinto año básico dice que Cristóbal Colón nació en Génova y resulta que no nació en Génova, Génova era pucha un pequeña ciudad, el nació en una isla que perteneció a un reino que era de Génova, entonces hay mala información al respecto” (E.N°1, 72).

De esta manera, podemos señalar que un grupo de docentes presenta creencias positivistas, que se corresponden con una visión de la enseñanza de la historia como un conocimiento acabado.

En tanto otros profesores presentan creencias que se enmarcan dentro de la *“Nueva historia”*, la cual entendemos por una concepción de la historia que atañe a todas las actividades del ser humano, en donde el docente no tiene una concepción acabada de la historia, sino que más bien juega un papel importante la construcción del discurso histórico. Esta creencia se expresa en:

“las ciencias sociales nos permite trabajar el desarrollo de destrezas y habilidades, tanto en el trabajo de la temporalidad, el trabajo que uno hace de la espacialidad, y de la interpretación y finalmente la evaluación para que ellos puedan crear un discurso histórico propio, basado en fuentes confiables no solo en esto de internet o alguna fuente” (E.N°5, 14).

Asimismo, los anteriores docentes muestran una tendencia mucho más abierta acerca de cómo se construye el conocimiento histórico.

“un determinado hecho hay distintas interpretaciones todo depende con que lente el historiador observe la historia” (E.N°6, 52).

Es importante señalar que algunos docentes presentan algunos atisbos de comprender la enseñanza de la historia desde la *“nueva historia”*, en cuanto, asocian la historia al conocimiento de toda la realidad, o de entender el presente a través de los eventos del pasado. Sin embargo, persiste una comprensión de la

historia como un proceso acabado, que aunque explicado desde distintas aristas, no es re-construido, sino que más bien transmitido.

Por último, otros profesores se enmarcan dentro de creencias epistemológicas de la historia cercanas a una visión “*marxista*”, es decir, desde una comprensión histórica centrada en la lógica del conflicto social a lo largo de la historia, con un fuerte énfasis en la reconstrucción social.

“entonces explicar el fenómeno desde lo que ellos conocen y también quizás replicar en forma micro el conflicto que ellos tienen, o el conflicto que está sucediendo en la realidad, creo que de eso va, desde lo cercano vivenciar también... esa... los conflictos que podrían existir a nivel más de país o de mundo. (...) Siempre existe un conflicto entre grupos” (E.N°4, 18).

Al analizar las creencias epistemológicas de los profesores observamos que estas se vinculan con los planteamientos que realizan acerca de la “*Formación ciudadana*”. Nos referiremos brevemente a estas creencias, para luego abordar la relación que observamos con las creencias epistemológicas.

Los docentes presentan dos tipos de aproximación a la formación ciudadana. En primer lugar una “*centrada en lo cívico*”, la cual entendemos por las creencias sobre formación ciudadana que hacen hincapié en la acción de ejercer derechos políticos, caracterizados principalmente por el voto, tal como observamos en:

“para mi ciudadano es el que vota, el que expresa su opinión con un voto, el otro es un habitante de un país no más” (E.N°1, 40).

Observamos que aspectos ligados a la organización política del país son primordiales, además que en el caso de algunos profesores se asociaba con la educación cívica que ellos recibieron cuando eran estudiantes.

“nos enseñaban cómo funcionaba el congreso, pasaban casi la constitución entera, con los deberes y los derechos de las personas, las atribuciones que tenía el presidente, las cosas que podía hacer eso lo pasaban antes” (E.Nº2, 42).

Otros profesores en tanto, tenían creencias sobre la formación ciudadana “centrada en la acción social”, las que se desligan de la sola obligación del voto, sino que además hacen énfasis en estudiantes que se empoderen de la sociedad y la cuestionen, pero al mismo tiempo en la consecución de aprendizajes sociales.

“para mi es formar a los niños integralmente no solo con los conocimientos que ellos necesitan si no ¿Cómo es vivir en sociedad? Y ¿Cuál es su labor de ellos dentro de la sociedad? Entonces para eso lo primero que los chiquillos deben saber son los valores principales, respeto, solidaridad, emitir opiniones y respetar lo de los otros, las opiniones distintas, sobre todo eso para mí es formación ciudadana” (E.Nº4, 60).

Tal como señalábamos anteriormente observamos una fuerte conexión entre las creencias sobre la visión epistemológica de la historia y la visión sobre la formación ciudadana, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Tipos de profesores de acuerdo a sus visiones sobre la epistemología de la historia y sus creencias acerca de la formación ciudadana

Tipo de profesores	Creencias de los profesores sobre la epistemología de la historia	Creencias sobre la formación ciudadana
Profesor A	Positivista	Centrada en lo cívico
Profesor B	Nueva historia	Centrada en la acción social
	Marxista	

La tendencia que observamos entre los profesores entrevistados es que quienes tienden a una visión epistemológica positivista, presentan creencias sobre la formación ciudadana que hacen énfasis en lo cívico. Al contrario quienes tienen una visión epistemológica de la nueva historia o marxista, tienden a centrarse en la formación ciudadana desde la acción social.

Consideramos que las distinciones sobre las creencias epistemológicas plateadas por Schoomer (2004, 2005), nos permiten proponer una interesante relación entre las creencias de los profesores, pues diseñó un análisis de las creencias epistemológicas desde cuatro ámbitos, los cuales dan cuenta de aspectos como “*estructura del conocimiento*”, que va desde un polo ingenuo que responde a una concepción del conocimiento formado por piezas desordenadas, hasta la concepción sofisticada de que el conocimiento es un todo integrado.

Consideramos creencias ingenuas, en cuanto no den cuenta de una conexión más profunda con los elementos propios de otras asignaturas, o cuando develamos que las creencias sobre la historia no explicita conexiones entre distintas disciplinas asociadas en la asignatura curricular, es decir, Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por ejemplo observamos en,

“mediante la historia uno recupera, mantiene lo que es la memoria, primero de la humanidad, uno enseña aquí la historia entre comillas universal, porque es la historia de occidente, y después, ya en lo más particular, se mantiene viva la memoria de un país, que es muy importante para uno saber las raíces de su familia, de la patria misma, todo eso creo que es muy importante” (E.Nº7, 24).

“*geografía es muy importante porque así ellos conocen su país, se orientan donde están donde viven, los recursos que tenemos todo eso*” (E.Nº7, 26).

En ambos ejemplos, observamos las creencias de un profesor sobre su concepción de conocimiento histórico, en que no se observan conexiones entre las disciplinas que el nombra, “parcelizando” los conocimientos para ser enseñados.

Observamos un mayor grado de sofisticación cuando se conjugan otros aspectos, sin embargo consideramos que aún es una creencia ingenua, aunque con un alto grado de acercamiento al polo sofisticado, en cuanto da cuenta de una mayor complejización del conocimiento histórico, que se interconecta con otros ámbitos propios de la vida del estudiantes, como en

“la historia no se puede tomar por separada, no es como una asignatura ¡Ah voy a hacer historia!, punto aparte, no, todo tiene que ir ligado con la idiosincrasia del niño como viene el niño y de qué manera esta historia que yo enseño al niño le puede ser significativo y relevante en su vida y en su aprendizaje” (E.N°2, 12).

Por otra parte, cuando observamos en las creencias de los profesores, una mayor interconexión de los procesos históricos, especialmente en el análisis de la historia como conocimiento construido, consideramos que existe una tendencia hacia creencias sofisticadas, como en:

“porque (la historia) permite... para mí lo esencial es ir profundizando el conocimiento de la naturaleza humana, la historia y otras disciplinas de la humanidad probablemente, no me refiero a la historia, no especifico los estudios históricos, pero si el ir dándose cuenta de la naturaleza permite fijarse en cómo han sido los procesos de establecimiento de por ejemplo una religión, qué sentido tiene la religión, como cumple funciones también políticas, sociales, económicas en algunos aspectos como multidimensionales” (E.N°8, 8).

Siguiendo a Schoomer (2004), en cuanto a la “estabilidad del conocimiento”, percibimos acercamiento al polo ingenuo, al analizar las creencias de los docentes, que muestran una concepción del conocimiento como inmodificable, precisamente en cuanto entregan a los estudiantes un contenido histórico ya acabado y construido previamente por él. Observamos una tendencia en docentes con este tipo de creencias a tener estrategias metodológicas centradas en él y no en sus estudiantes.

“tienen que conocer ciertas cosas que no tienen ni idea, a mí me pasa que cuando paso ciertos contenidos, hay chiquillos que era parte de su vida y no tenían idea de por qué se llamaban así o por qué sucedían.” (E.N°3, 26).

“claro ir enseñándoles en quinto sexto básico si esto se anota, subrayen esto, dense cuenta que esto es la idea principal, y al terminar la clase repetirles dos o tres ideas fundamentales de lo que vimos, dejar unos cinco minutos y ya, entonces lo importante es esto y esto, ta ta ta, remarquen esto, pónganle un color rojo abajo, esto que les voy a decir no se anota porque es un ejemplo simplemente” (E.N°7, 40).

Por otro lado, observamos creencias sofisticadas con respecto a la *“estabilidad del conocimiento”*, en los profesores que entregan herramientas para la construcción del conocimiento por parte de sus estudiantes, además de una inclinación por la enseñanza de habilidades por sobre contenidos.

“la típica frase que dicen “que son ignorantes no saben dónde está Chile”, no saben dónde está Chile pero son capaces de buscarlo en cinco minutos y ya saben dónde está, y además van a poder de alguna forma profundizar en esos contenidos que tienen que ver con el país que investigaron, acá probablemente nos sabemos de memoria dónde está un país que está súper escondido, pero no somos capaz - este tipo de alumno, me refiero - no es capaz de ir más allá de la memorización de ese país dónde se ubica y no logra hacer relaciones de, transiciones culturales digamos, extrapolar ciertos elementos”. (E.N°8, 40).

En tercer lugar, analizamos las creencias de los docentes desde el control del aprendizaje, en donde los docentes que se acercaban al polo ingenuo tendían a considerar que la capacidad para aprender de sus estudiantes se encuentra determinada desde el nacimiento, especialmente desde una visión negativa del estudiantes, y con tendencia a tener bajas expectativas de éstos.

“yo no les digo léanse este libro porque no lo van a hacer” (E.N°1, 24).

“bueno los niños acá no estudian, yo no les puedo dar una tarea, no la hacen, uno o dos, no les voy a decir estudien para la prueba, da lo mismo no van a estudiar” (E.N°2, 14).

“yo me he dado cuenta de distintos tipos de alumnos, el que no hace nada le da lo mismo, el que copia tal cual como esta en el libro, el que se da el tiempo de preguntar, de pararse y de elaborar una respuesta él solo” (E.N°3, 86).

Las creencias que se acercan al polo sofisticado, se muestran en nuestros sujetos en cuanto consideran que la capacidad para aprender de sus estudiantes puede incrementarse, precisamente cuando observan dificultades de estos mismos por construir conocimiento histórico, pero que toman un rol de mediador en sus alumnos, por ejemplo en:

“Es difícil trabajar porque los niños no tiene idea de cómo se hace primero un informe, partir desde una estructura de un informe portada, que se yo índice, introducción, y después explicar, hacerlo muy guiado, ¿Qué información es la que uno quiere obtener?, tener el objetivo claro del tema que ellos van a investigar y darles fuentes, o sea “chiquillos métanse a memoriaschilenas.cl” o métanse no sé si estamos viendo geografía en google maps, etc.” (E.N°4, 40).

Por último, desde Schoomer (2004) podemos analizar las creencias de los docentes en su concepción sobre la velocidad del aprendizaje, entre quienes muestran inclinaciones hacia el polo ingenuo, considerando que el aprendizaje ocurre rápido o no ocurre, en donde quienes tendían hacia este polo consideraban realizar evaluaciones de producto y además de tipificar a sus estudiantes de acuerdo a si logran o no sus objetivos de aprendizaje, tal cual lo observamos en:

“Me pregunto ¿Seré tan mala? Pero si fuera tan mala no tendrían buenos resultados, o vendrían tía me fue excelente, fui la primera que contesté. Sabes lo que a mí me contradice, el SIMCE que sacamos en octavo en historia fue el más bajo y el anterior que sacamos fue el mejor de la comuna, entonces yo me cuestiono y la otra vez quedo la escoba en el consejo, me decían que los profesores son los malos, y digo bueno y si los chiquillos son los malos y si tenemos cabros malos, qué no existen los cabros malos,

claro que sí, porque si a mí me está diciendo que estoy ocupando la misma metodología, y en el SIMCE del 2009 fui el mejor de la comuna y el de ahora soy el más malo, entonces no se que hice mal, quizás el chiquillo no entiendo o la prueba tiene otro eje.... Y ahí quedo la escoba” (E.N°3, 98).

En cuanto, a los que tendían hacia creencias sofisticadas, muestran que a pesar de tener tipificación de sus estudiantes, creen que la velocidad del aprendizaje se logra gradualmente, desde un trabajo guiado y sistemático, tal como en:

yo creo que eso es súper bueno, entonces, en la primera clase me costó mucho porque ¡¡¡hay profe y tenemos que leer todo esto!!!, si tienes que leer porque para poder hacer un ensayo tienes que leer, no hay otra manera de hacer un ensayo, ¡hay! profe ¿Por qué no nos hace una prueba mejor?, (...) entonces ellos están en clases elaborando, o sea todavía no están elaborando nada, ellos van a tener que elaborar en sus casas porque yo no puedo destinar más horas de clases, pero si destine muchas horas de clases a que ellos indagaran, que leyeran, que me preguntaran conceptos que a ellos les eran difíciles en el texto, e iba grupo por grupo y como el ensayo lo tiene que entregar el próximo viernes hoy día trabajaron, que me costó quitarles los libros para poder después venirme al recreo, entonces yo creo que eso es una buena estrategia, así pero eso me resulta con algunos cursos, con otros pueden estar pataneando todo el día y se van a urgir cuando llegue el minuto de, entonces con esos cursos tengo que buscar otra estrategia, ver una película, hacer el análisis desde la película con participación de los estudiantes donde ellos me tengan que hacer un informe de la película, y es pura pega para uno porque en el fondo es leer, leer, leer y leer. (E.N°5, 32).

“es súper importante la flexibilidad en las instituciones, y yo aspiraría a eso que tú dices, aspiraría a que fuera algo secuenciado, aspiraría a que fuera algo inclusivo en el sentido siguiente, de que si yo puse una... evalué en un momento y en un siguiente momento evalué lo mismo, porque él desarrolló una habilidad con mi apoyo y logró alcanzar, la nota no debería ser la primera, la primera debería quedar fuera, lo logró, por lo tanto yo debería poner esa segunda nota por así decirlo” (E.N°8, 30).

Siguiendo los tipos propuestos por esta autora, podemos enmarcar las creencias de los profesores desde dos parámetros, “**ingenuo**” y “**sofisticado**”, según los hemos descrito en el capítulo teórico de nuestra investigación, que atañen a una comprensión del conocimiento y del aprendizaje. Considerando estos parámetros observamos que los profesores se distinguen en sus creencias en varias de dimensiones de modo coincidente, pudiendo identificarse dos grandes tipos de profesores, profesores con creencias ingenuas y profesores con creencias sofisticadas, como mostramos en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Caracterización profesores según sus creencias epistemológicas

Creencias ingenuas	Creencias sofisticadas
<ul style="list-style-type: none"> - Consideran el conocimiento histórico acabado. - Suelen ser positivistas - Centrados en lo cívico. - Tienen una concepción de la evaluación de producto. - Bajas expectativas de los estudiantes. - Centrados en los contenidos. - Metodología centrada en el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consideran el conocimiento histórico en construcción - Suelen ser marxistas o de la nueva historia. - Centrados en lo social. - Tienen una concepción de la evaluación procesual. - Altas expectativas de los estudiantes. - Centrados en habilidades - Metodología centrada en el estudiante.

Para efectos del análisis, nos remitiremos a los sujetos de acuerdo a sus creencias epistemológicas según Schoomer (2004, 2005), por lo que desde ahora los nombraremos como “**ingenuos**” o “**sofisticados**”.

Los profesores ingenuos, tienden a considerar la historia como un conocimiento acabado, lo cual finalmente se ve en la visión epistemológica que

presentan, lo cual se conecta con la formación ciudadana con enfoque cívico que ellos privilegian en sus clases. De esta manera, al considerar la historia como un conocimiento acabado y transmitido en integridad, no privilegian actividades cuestionadoras o de construcción histórica, lo cual podría asociarse a una actitud en sociedad más pasiva y receptiva, en contraste con los profesores sofisticados, quienes consideran a la historia como un conocimiento en constante construcción, lo cual incide en una formación ciudadana que se apropia de la realidad, tal como lo vemos en:

“para hacer que el estudiante tome conciencia de la realidad en la que él está inserto, y que tome conciencia además de que él es constructor de esa realidad, que la realidad no está dada por antonomasia sino que la realidad está construida porque hay sujetos como él que la construyen” (E.Nº6, 6).

4.1.2 Las creencias sobre la identidad y contenidos relevantes.

Las creencias sobre la *“Identidad”* las entendemos como el conjunto de creencias referidas a *“una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados. En este sentido la identidad tiene que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse -"identificarse"- con ciertas características.”* (Larraín 2001, p.23).

Observamos en los docentes una diversidad de creencias sobre la identidad, con tendencias no muy claras. En primer lugar, develamos una identidad *“Nacionalista”*, la que se ve representada por la creencia en la existencia de una identidad nacional, en la cual hay elementos comunes a todas las personas de nuestro país. Estas creencias pueden referirse a una perspectiva esencialista de la identidad, tal como la vemos en los siguientes párrafos:

“que le tome cariño a los emblemas patrios, por el ejemplo el hecho de cuando se llega, se toma el Morro de Arica y se planta la bandera chilena, que imagen más potente y le

podí sacar mucho partido, entonces cuando tú les dices cuando uno está en el estadio de repente y ve a los jugadores con la mano en el... eso es patriotismo, eso es amar a los emblemas patrios a tu patria, ver la bandera flamear, cuando ustedes vean la bandera flamear... cuando pasen por la casa de la moneda, vayan y contémpenla un momento, o sea, estense ahí y ... y...reflexionen sobre la grandeza que representa para nosotros, o ver no sé, la estatua de Pedro de Valdivia que es un español ¿qué tiene que ver? Claro, Pedro de Valdivia también véanlo como un padre de la patria, un español, pero que amaba el terruño chileno y que luchó por esta tierra, que dejó su vida por esta tierra, lo mismo Arturo Prat, de ahí podí sacar mucho, cuando pasen frente a una... a un monumento de Arturo Prat mírenlo contémpenlo, de Bernardo O'Higgins para que decir, todo eso... o sea eso, y cuando ellos tengan tema de discusión con cualquier persona saquen a relucir esto.” (E.N°7, 60).

“Yo les digo que escuchen mucho las noticias, me interesa mucho las noticias que ese es otro tipo de estrategia de partir siempre la clase con alguna noticia contingente, lo que pasa con Perú o lo que pasa con Bolivia que le pide mar a Chile, y bueno qué opinan ustedes y dónde viene este problema, si hubiesen vivido en esa época ustedes hubiesen luchado también como estos dieciocho chiquillos, hubiesen luchado la guerra del Pacífico, y qué ha pasado a lo largo de la historia y ustedes ahora estarían dispuestos, no se poh tú teni quince años en esa época estos chiquillos murieron a los quince años. Más que nada la reflexión más que a un compromiso.” (E.N°2, 74).

“Yo creo que la historia tiene que ver con la identidad nacional, sabes por qué, porque creo que si tú no conoces de dónde vienes ni quién eres, no puedes querer ni hablar eso, los chiquillos acá no podrían hablar de Chile, sino saben del origen, de quien viene, de cómo, yo siempre digo, tú no puedes cuidar algo si no lo amas o no lo quieres, no puedes cuidar tu sala tu país si no lo quieres, por lo tanto debes saber desde el inicio hasta ahora, incluso hasta opinar. Yo encuentro que sí.” (E.N°3, 58).

En las creencias de estos profesores visualizamos una mirada esencialista, donde se hace hincapié en elementos como los símbolos patrios, en las guerras y en personajes históricos asociados a la guerra y a la política. En otros casos también es posible encontrar la existencia de una identidad nacional que se basa

en lo común, pero que considera la existencia de diversidades regionales y locales, tal como vemos en:

“entonces creo que la identidad nacional no es solo una, pero si hay ciertos elementos que son transversales a todas las regiones del país a todos los sectores sociales, y hay otros que no, que son más bien locales.” (EN°5, 30).

En cambio, otros profesores muestran una identidad del tipo “*Americanista*” en donde las creencias de los docentes develan la existencia de una comprensión de la identidad desde todos los habitantes del continente americano, con especial énfasis en Latino América, un claro ejemplo de esto lo encontramos en

“yo soy un convencido de que no deberían existir las naciones en primer lugar, yo soy contrario a esto de todo es nacionalismo, para mi América es una sola, pudiéramos ser uno solo” (E.N°1, 43).

Al analizar las creencias de otros docentes, encontramos una comprensión de la identidad desde los “*Grupos sociales*” en la cual existe una idea de que la identidad atañe a comunidades, que puede ir desde un pequeño grupo de personas unidas por un origen común o por una orientación social, política, sexual, etc. Lo cual se representa en:

“yo creo que a los niños hay que enseñarles el sentido de pertenencia a una comunidad, sea cultural, al sentido de identidad que tengan ellos con la familia, a los lazos, a la integración y eso muchas veces puede trascender a lo nacional” (E.N°6, 48).

Desde las creencias de los docentes, también encontramos una comprensión de una identidad “*Global*” basada en el hecho de ser habitantes del mismo planeta, lo cual nos entrega una identificación común a todos los seres humanos.

“creo que la verdadera identidad es una identidad de la humanidad, al mismo tiempo de especie y de humanidad propiamente como construcción cultural también” (E.Nº8, 16).

Por otra parte respecto de las creencias acerca de los *“Contenidos relevantes”*, es decir, como los contenidos a los que los profesores le dan más importancia en su discurso, pero al mismo tiempo desde la finalidad que le dan a los contenidos, es decir, con que orientación los tratan. Desde los discursos de los docentes develamos tres tipos de creencias sobre los contenidos, en primer lugar, las creencias de los docentes se inclinan por la relevancia que le dan a los contenidos *“Sociales”* en las que se observa una fuerte relación entre los contenidos a enseñar y el carácter social que tienen estos, en muchos casos atañen a una forma de comprender las clases sociales, o de cómo se comporta la sociedad actual desde las diferencias sociales, un claro ejemplo de esto lo vemos en:

“la revolución francesa con los derechos del hombre que es una de las cosas que más puntualizo y lo otro la revolución industrial con el nacimiento del proletariado y la lucha de los trabajadores son las cosas que el cabro le quede claro, pucha trato que sean trabajadores, que no se traguen todo y que luchen por sus derechos entonces para mí es importante” (E.Nº1, 78).

Los profesores que muestran una inclinación por dar énfasis en los contenidos con enfoque social, declaran al mismo tiempo, una tendencia política de izquierda.

En segundo lugar, también hay docentes que dan relevancia a contenidos *“identitarios”*, sus creencias se caracterizan por una comprensión y tratamiento de los contenidos desde la explicación de lo que somos o de dónde venimos, los contenidos a los que dan relevancia se relacionan con nuestro país, pero en algunos casos también atañen al continente americano, lo cual puede tener una vertiente geográfica como se observa en:

“Porque me llamaría la atención que se vaya uno... me daría vergüenza que se vaya y que no tenga idea de cómo es, por lo menos el continente donde vive, que no identifique nada” (E.N°3, 32).

“geografía es muy importante porque así ellos conocen su país, se orientan donde están donde viven, los recursos que tenemos todo eso, y es un modo también de que ellos aprecien su patria, su país.” (E.N°7, 26).

Por otra parte, una vertiente más histórica:

“yo creo que hay contenidos que tienen que ver con lo que es el reconocerse como parte de una nación que son importantes, y para eso tengo que conocer la historia de mi país para poder identificar porque somos como somos y tenemos los valores que tenemos” (E.N°5, 24).

Los profesores que muestran creencias sobre los contenidos relevantes del tipo identitario, declaran tener una tendencia política de derecha.

Por último, otros docentes presentan creencias sobre los contenidos relevantes dando énfasis a las *“habilidades”*, quienes se caracterizan por un distanciamiento de la enseñanza de contenidos en oposición con una enseñanza en habilidades, las cuales podrían comprender desde habilidades generales o competencias históricas propiamente tal. Es posible observar que los profesores pueden tener una tendencia hacia los contenidos sociales o identitarios, pero al mismo tiempo, hacen énfasis en su preocupación por el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

“ciertamente si tú preguntas que pasa con el contenido, la verdad es que para mí, si tú me preguntas, el contenido es de un segundo plano, el contenido es una excusa para desarrollar ciertas habilidades, los países que tienen más desarrollo educacional no son países contenidistas, son países que ocupan el contenido para desarrollar habilidades profundas” (E.N°8, 40).

Al analizar en conjunto las creencias sobre la identidad y sobre los contenidos relevantes, encontramos una clara tendencia a unificarse los profesores con una identidad nacionalista que se enfocan en contenidos identitarios. Y por otra parte, profesores con una identidad diversa, que no relevan una identidad nacionalista, enfatizan los contenidos que hemos denominado como “sociales”. Al mismo tiempo, la visión política también muestra correspondencia con las creencias sobre identidad y sobre contenidos relevantes, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 4: Caracterización de los docentes según su visión política.

Tipo de profesor	Visión política	Creencias sobre la identidad	Creencias sobre los contenidos relevantes
Profesor I	Derecha	Nacional	De tipo identitario
Profesor II	Izquierda	Diversa, en contraposición con una identidad nacional	De tipo social

Sin embargo, en el caso de quienes consideran los contenidos relevantes asociados a una habilidad, no observamos que haya una relación con su visión política. Pensamos que en este caso entran en juego las creencias epistemológicas de Schoomer, ya que observamos una tendencia a que los profesores sofisticados expresen una mayor preocupación por las habilidades que los profesores ingenuos.

Si bien las creencias acerca de la identidad y los contenidos relevantes, muestran correspondencia con las opciones políticas, es interesante destacar que en el caso de los profesores de izquierda, esta es más por negación que por afirmación, ya que los profesores de izquierda comparten una visión identitaria no

nacionalista, pero no tienen un constructo identitario común, pudiendo relevar la identidad desde un grupo social, un continente o todos los seres humanos.

4.1.3. Consensos

A pesar de las claras diferencias en las creencias de los docentes, que se describieron en los puntos precedentes, es posible observar creencias que trascienden estas diferenciaciones y que se presentan de modo más consensual entre los docentes.

En un primer lugar, sobre las creencias que tienen los docentes acerca de las *“Finalidades de la enseñanza de la historia”*, es decir, los fines que los profesores declaran hacia la enseñanza de la historia escolar, se ejemplifica en la pregunta ¿para qué enseñar historia? Dentro de este consenso, es aún posible encontrar que algunos profesores apuntan hacia una comprensión desde la *“memoria”* en la que se da una finalidad de la enseñanza de la historia, desde el objetivo de estudiarla en pos de recordar o rememorar el pasado, lo cual podemos observar en:

“es como cuando a uno le preguntan para que estudia Historia, la respuesta que yo les daba de repente era es por el mismo motivo que tenemos fotografías, tenemos álbum familiar, exactamente lo mismo, sino no nos interesara tener memoria, nosotros no tendríamos fotografías, para qué sacaríamos fotografías o recuerdos de los antepasados es exactamente lo mismo.” (E.Nº7, 48).

Aunque es posible ver atisbos de una comprensión del presente a través del pasado, se visualiza una fuerte inclinación por el estudio del pasado en sí mismo, por la importancia que tiene, según quienes presentan esta creencia:

“Bueno que es como la frase cliché aprender del pasado, de los errores que cometemos, pero en parte es cierta, mostrar esos sucesos de la historia que enlutan a una nación ¡ha! Y también ensalzar los que fueron realmente buenos, eso y repetirlo.” (E.Nº7, 48).

En el siguiente extracto, podemos ver el valor que se le otorga al pasado, a la memoria.

Porque es como que te olvides de tus papás. (E.Nº7, 72).

Sin embargo, el consenso se encuentra en torno a la finalidad de la enseñanza de la historia desde la “*comprensión del presente*” en donde la finalidad de la enseñanza de la historia se centra en el estudio del pasado para poder entender lo que sucede en el presente, se observa muy claro en los discursos el estudio de la sociedad en perspectiva histórica.

“ellos se pueden sentir identificados si tú estás hablando, no sé poh de la época medieval como trataban a la gente, a los campesinos y todo y lo demás y tú estás viendo que en el trabajo de la mamá o del papá no es considerada o el papá es borracho y la golpea y no vale la opinión de la mamá, entonces ven de alguna manera reflejado que en la época medieval y a estas alturas del pleno siglo XXI estamos viviendo lo mismo, entonces de qué manera cambiar eso” (E.Nº2, 86).

“(la historia) es una buena compañera de vida para ir mirando la realidad, y en ese sentido, yo creo que es que entiendo la enseñanza de la historia hoy día, un poco como la reforma anterior, que tenía que ver con esto de la sociedad en perspectiva histórica, de poder mirar la sociedad actual desde la perspectiva de la historia porque eso nos enriquece la visión que tenemos de nuestro mundo, pero también la visión individual eso es importante” (E.Nº8, 12).

Por otra parte, fue posible observar creencias que apuntaban hacia el “*Cambio social*” que al igual que la anterior tiene un énfasis en entender la realidad actual, buscando respuestas en la historia, sin embargo tiene una clara tendencia hacia la transformación social desde los propios estudiantes.

“para concientizarlos de que ellos también creadores de la historia, transformadores de la historia, también son motor de cambio de la historia, porque la historia es continuidad y cambio y ellos son en este minuto la gente que puede crear cambios, que son

protagonistas de su historia y de la historia, y que ellos pueden crear la historia siempre y cuando ellos tomen conciencia de su realidad, de que pueden modificar esa realidad, y yo creo que eso.” (E.N°6, 78).

A pesar de la diferenciación que se pueda dar en las creencias de los profesores acerca de la finalidad de la enseñanza de la historia, es posible observar que existe un amplio consenso en torno a comprender la sociedad desde una perspectiva histórica, es decir, a comprender el presente a través del estudio del pasado, sin importar las diferencias entre profesores ingenuos y sofisticados, o las diferencias entre las visiones epistemológicas de la historia, orientaciones políticas, años de experiencia, o el contexto en que se desenvuelve. En este caso pensamos que tras 22 años de la puesta en práctica de la reforma curricular, es posible visualizar una coherencia con ésta última, pues esta reforma marcó un cambio entre la concepción más tradicionalista de la historia, desde el estudio del pasado por sí mismo, a una comprensión del presente a través del pasado.

Otro consenso, se presenta en las creencias sobre la *“enseñanza de la historia reciente”* es decir en los planteamientos acerca de cómo abordar eventos históricos en donde la distancia temporal es pequeña con el presente, específicamente se preguntó sobre esto haciendo hincapié en el golpe de estado del año 1973. En este caso, tendríamos dos opciones, las creencias en un tratamiento desde una *“visión única”* la cual atiende a la enseñanza o inclinación demasiado notoria por una sola visión del hecho histórico, se puede ver en la siguiente frase.

“porque yo soy pucha, yo era Allendista, para mi Allende es el mejor presidente que ha tenido Chile, desde ese punto de vista tu cachai al tiro cual es mi posición, y los cabros no entienden mucho eso trato de hablarles cosas generales, o de repente como broma por ejemplo sale Pinochet y yo “no me lo nombre por favor, es innombrable, no me nombre a ese tipo” ese tipo de cosas“(E.N°1, 28).

Sin embargo, es posible encontrar que tras una visión única, persiste la idea de que es necesario e importante el respeto por las opiniones de los estudiantes.

“les digo cada uno tiene su opinión y es tan respetable como la mía, sino no podría estar haciendo clases, el tipo por muy digamos que su opinión la encuentre terrible así, es su opinión y si no le está causando daño a nadie bien, yo soy muy respetuoso de eso” (E.Nº1, 30).

Por el contrario, otros docentes tienen creencias que se enmarcan en una *“visión dual”*, es decir una inclinación por trabajar dos o más visiones de un mismo proceso, en algunos casos se presenta una versión más elaborada de la dualidad, principalmente cuando los docentes utilizan distintas fuentes históricas escritas y orales, en pos de la construcción de una opinión fundamentada.

“todo profesor que se precie de tal debe respetarlo, así entonces, es importante presentar los hechos desde las distintas miradas y explicar que hay distintas posturas frente a él, que cada cual desde sus creencias, valores, etc. puede hacer una interpretación propia de los hechos, lo importante es reconocer que son interpretaciones y no verdades” (E.Nº5, 47).

“rescato esos aprendizajes o ideas preconcebidas motivando el uso de fuentes orales es decir, de entrevistas a sus seres más cercanos que hayan vivido en esta época. Luego, en las clases, contrasto estas ideas u opiniones con fuentes como documentales o diarios de la época. La idea es dar a conocer a los estudiantes diferentes visiones de ese mismo hecho y que puedan interpretarlo a partir de las herramientas que les entrego en las clases.” (E.Nº4, 97).

“entonces yo creo que el trabajo de la historia reciente se tiene que hacer con las fuentes orales vivas que hay, inevitablemente, y ahí enseñarle al niño que esa es la técnica que ocupa el historiador, que las fuentes orales también son fuentes primarias, sobre todo cuando hablamos de gente que, no del que a mí me contaron, del que mi abuela me contó, sino que la misma abuela que vivió el proceso lo está contando, entonces que es

una estrategia también para acercar y hacer que los niños valoren el trabajo que hace el historiador para poder construir la historia” (E.N°6, 50).

En otros docentes observamos una visión dual de la historia reciente menos elaborada, que se basa principalmente en el respeto de las opiniones diversas, en reconocer que otros piensan distinto, o que existen distintas formas de ver un mismo evento histórico, sin hacer énfasis en aspectos históricos, o de cómo se construye el conocimiento histórico. Sino más bien en la entrega de una historia como producto pero que tiene dos puntos de vistas.

“Yo por ejemplo, cuando hablamos de eso, abordamos... avances del país, se hizo tal cosa... tal cosa, ventajas - desventajas, cosas así, y su papá tal cosa... y ahí lo hago opinar, pero generalmente hago el avance que se hizo en el periodo total.” (E.N°3, 82).

“entonces por eso te digo que es importante entregar todas las posturas, no quedarte con una visión, es importante mostrar lo bueno y lo malo, porque ahí en ello se queda su pensamiento, ahora depende de ustedes chiquillos lo que quieren para su país” (E.N°2, 26).

Como señalábamos, existe un consenso en considerar a la historia reciente desde una visión amplia de los hechos históricos, sin importar la orientación política de los profesores, sin embargo, cuando analizamos en conjunto con las creencias epistemológicas de Schoomer, los profesores ingenuos presentan una menor elaboración de la historia reciente, y basan su enseñanza en el relato de distintas versiones, mientras que los sofisticados, apuntan hacia la construcción de discurso histórico, principalmente en el uso de fuentes orales y escritas.

Por último, a pesar de la diferenciación en las creencias que tienen los docentes acerca de los contenidos relevantes, observamos que existe un consenso en torno a las creencias sobre que el aprendizaje de éstos debe hacerse desde el proceso histórico y no centrarse en eventos históricos por separado. Es interesante, en cuanto las creencias epistemológicas según Schommer (2004) que

tienen los profesores al parecer no jugarían un papel en esta comprensión sobre los contenidos, ni tampoco sus orientaciones políticas o sus creencias epistemológicas de la historia, tal como lo observamos en:

“los datos no sirven pa nah poh, lo que interesa es que interprete, que interprete la historia, que interprete el momento, por qué paso, qué sucedió” (E.N°1, 32).

“si yo estoy pasando la revolución francesa yo tengo que decir ¡saben lo que pasaba aquí en Chile con respecto a la revolución francesa! ¡Fíjate que en esta época él estaba estudiando allá, él estaba haciendo esto o haciendo esto, esto otro y bueno de ahí vinieron las ideas pues chiquillos!, entonces tengo que siempre relacionar, no la puedo enseñar aislada” (E.N°2, 20).

“a mí me interesa que los cabros chicos capten la transcendencia de los procesos, a lo mejor que no se acuerden quien fue Guillermo de Orange porque no se van a acordar, pero sí que comprendan que Inglaterra tiene un sistema parlamentario, y que eso es una aproximación a lo que era el liberalismo político inglés en el siglo XVII” (E.N°6, 72).

4.1.4 La formación inicial y las creencias de los docentes sobre la historia

Al analizar la correspondencia entre las creencias de los profesores y la formación inicial recibida se observan relaciones interesantes. En un primer momento, se asocia a los profesores ingenuos con los que fueron formados como profesores básicos (con o sin mención) y a los profesores sofisticados con los que fueron formados como licenciados en historia o profesores de historia y geografía. Sin embargo, esta relación no se observa en el caso de una profesora básica y de un profesor de enseñanza media. Estas “excepciones” nos llevaron a observar, en un segundo momento, que el tipo de universidad en las que se formaron los profesores también presenta asociaciones con sus creencias.

De esta manera, encontramos que la profesora básica con creencias sofisticadas, proviene de una universidad del Consejo de Rectores con un alto

nivel de selectividad. Y al mismo tiempo, encontramos que el profesor de enseñanza media en historia y geografía con creencias ingenuas proviene de una universidad privada, con una clara tendencia política y perteneciente a una congregación religiosa, que no tiene selectividad en su ingreso.

Así, de modo coincidente los profesores que provienen de universidades del CRUCH, ya sean generalistas de educación básica, o especializados de educación media, presentan creencias sofisticadas sobre la historia y su enseñanza. En tanto, también de modo coincidente los profesores que provienen de universidades que no forman parte del CRUCH, ya sean generalistas de educación básica o especialistas de educación media, presentan creencias ingenuas respecto de la historia y su enseñanza. A modo de hipótesis podemos interpretar esta diferencia considerando el mayor desarrollo disciplinario que tienen en el área de la historia las universidades del CRUCH, que puede transferirse a todos los niveles de la formación de profesores.

4.2 Creencias acerca de los estudiantes

Las creencias de los docentes acerca de los estudiantes, las abordamos desde dos aristas, en un primer momento, las creencias sobre el desempeño de éstos últimos en el aula, para luego analizar las creencias que tienen sobre el rol del estudiante en sociedad.

4.2.1 Visión del estudiante en el aula

Cuando nos referimos a la “*visión del estudiante en el aula*”, hablamos de las creencias que los docentes tienen sobre el desempeño real e ideal que ellos observan y esperan de sus estudiantes.

Inicialmente, encontramos una distinción en torno a las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes, en donde algunos profesores se inclinan por

tener “*altas expectativas*”, las que se caracterizan por una búsqueda de un estudiante activo en el aula, que construya su propio conocimiento histórico a través del uso reiterado de fuentes históricas primarias y secundarias.

“entonces hay que tratar de encauzar a los chicos de que la historia tiene matices, la historia no es blanco ni negro, sino que son grisáceos los que se pueden perfilar, y que ellos son los que tienen que pensar esta historia, son los que tienen que responder o intentar responder preguntas, hacerse preguntas, que es un proceso inacabado” (E.N°6, 60).

“chicos con el desarrollo de sus habilidades sociales también, que sepan trabajar en equipos, que sepan dónde buscar información que necesiten, para mí sería eso durante el proceso y de producto sería un chico que pueda analizar su entorno y su realidad pero con fundamentos es decir esto me gusta por esto y tal motivo o esto no me gusta por este otro motivo, yo voy a hacer esto para cambiarlo, no un niño pasivo para mí eso sería también un fracaso, un tipo que salga y a los dos meses no se acuerde nada de historia o diga pase por un monumento y no esté ni ahí no darse cuenta que no se ahí era el monumento de Gis a esto está aquí porque estamos en la Alameda a en tal parte ese tipo de cosas.” (E.N°4, 72).

Por otra parte, otros profesores demuestran “*bajas expectativas*” sobre sus estudiantes, con discursos que apuntan hacia diversas aristas. Por un lado vemos creencias acerca de las pocas habilidades que poseen los estudiantes.

“es como cuando hacen una disertación tienen la mala costumbre de disertar con un papel y leen el papel ¿ya? O hacen un papelógrafo lo escriben y lo leen, no poh le digo yo ahí tu teni que poner los puntos, y tú tienes que explicar y hablar y les cuesta pero una enormidad” (E.N°1, 62).

La falta de hábitos lectores y de un bajo nivel lector,

“la comprensión lectora anda pésimo” (E.N°1, 6).

“una porque el niño no tiene el habito de la lectura, entonces yo no saco nada con darle un texto que lean si no lo van a leer” (E.N°2, 20).

“este colegio cuesta mucho ya... cuesta mucho porque ellos en lenguaje tiene mucha dificultad, y ahí va de la mano, no entienden, tú les das una pregunta de relación cuesta un montón que puedas lograr eso” (E.N°3, 8).

Y su nivel escritor:

“les va horrible porque allí hay un problema de redacción y aparte de redacción de ortografía, bueno y de caligrafía también” (E.N°1, 58).

Por otra parte, el profesor es quien instruye o imparte el conocimiento, con una clara tendencia reproductiva del aprendizaje.

“yo les digo tú vas a entender cuando seas capaz de explicar con tus palabras lo que yo te enseñé” (E.N°1, 62).

Así como en una concepción pasiva del estudiante.

“yo creo que un niño aprende historia cuando uno le expone las cosas, si yo le digo a un cabrito léete de aquí hasta acá no va a entender nada, no va a aprender nada, aprende historia cuando uno le expone las cosas, cuando uno le muestra videos por ejemplo, donde le muestra láminas” (E.N°1, 66).

“bueno los niños acá no estudian, yo no les puedo dar una tarea, no la hacen, uno o dos, no les voy a decir estudien para la prueba, da lo mismo no van a estudiar, entonces todo lo tengo que lograr en la sala de clases, entonces lo logro con las historia de la comuna, la historia de su comuna de su población, y he usado ejemplos desde la sopaipilla o del hombre que vende el diario, o lo que sucede en su barrio.” (E.N°2, 14).

Otros profesores se refieren al poco compromiso de los estudiantes:

“porque tú no le vas a dar una tarea, tú no le vas a decir estudien para la otra clase, o sea si tú lo haces ni la mitad va a estudiar” (E.N°2, 44.)

Al analizar los contextos en que se desenvuelven los docentes con bajas expectativas, notamos una tendencia a estar situados en los sectores socioeconómicos más bajos, lo cual es abordado por los propios docentes.

“A ver estamos hablando de niños con un alto índice de vulnerabilidad, no voy a esperar que el papá lea o escuche noticias o que compre un diario, así, pueden tener tremendo televisor todo lo que tú quieras lo que sea, pero viven en una casa hacinados veinte personas, ya.” (E.N°2, 28).

“ahora los cabros no tienen motivaciones ese es un grave problema, papá y mamá trabajan, están con alguien en la casa, no los pescan poh y están todo el día pegado viendo tele no hay motivación, a que lean por ejemplo” (E.N°1, 76).

Sin embargo, en nuestro análisis, además del contexto socioeconómico en que se desempeñan los docentes, el grado de sofisticación de las creencias según Schoomer muestra una tendencia a agrupar a los profesores ingenuos con tener bajas expectativas de sus estudiantes, y por otra parte a los profesores sofisticados con las altas expectativas de sus estudiantes. En tanto, las creencias de los profesores sofisticados muestran una gran correspondencia con una visión de los estudiantes como activos y cuestionadores, los profesores ingenuos suelen inclinarse por un estudiante pasivo y receptor de información. Aunque, en este último caso es posible distinguir matices en sus discursos, con atisbos de creencias sofisticadas, puede decirse que todos ellos finalmente apuntan hacia una visión reproductiva de la enseñanza, con la consiguiente concepción del estudiante.

Podemos observar el rango de estas creencias desde las más ingenuas hasta las más sofisticadas, a través de los siguientes ejemplos,

“o sea ellos reciben información no más, los niños de esa edad poco se puede debatir, porque aparte que no tienen mucho conocimiento, tienen poco conocimientos, ellos solamente reciben información” (E.Nº1, 28).

En las tres siguientes citas, podemos observar profesores con creencias más sofisticadas, quienes tienden a tener mayores libertades con los estudiantes, con exigencias mayores y finalmente con expectativas más altas sobre lo que pueden lograr.

“yo quiero que ustedes ahora lean, seleccionen información y se planteen una tesis respecto al parlamentarismo, en algún tema que a ellos les interese, obviamente que yo tuve que dar todo el contexto histórico porque si no, no se lo van a leer” (E.Nº5, 32).

“No, no necesariamente, si no que les doy la pauta bien clara de lo que yo quiero a lo que ellos lleguen, y ellos, igual este año ha costado harto porque no están acostumbrados, estaban acostumbrados a copiar del libro, entonces que uno les de tantas libertades a los trabajos en grupo también les cuesta, les cuesta los liderazgos, organizarse en los trabajos de investigación, también les cuesta, eso también hay que enseñárselos.” (E.Nº4, 42).

“En nivel de quinto - sexto, son súper pasionales, ellos no son de entregar argumentos muy racionales, sino que ellos son de entregar argumentos desde lo que ellos sienten, desde lo que ellos suponen que tiene que ser, son como más emotivos cachaí, en cambio el octavo ya los cabros son bastante más racionales, tienen un nivel de concreción menor, entonces ya te entregan argumentos de lo que te dice algún autor” (E.Nº1, 30).

4.2.2 Creencias sobre el rol del estudiante en sociedad

Nos parece interesante la relación que se establece entre las expectativas del desempeño de sus estudiantes en el aula con las creencias sobre el rol que deben tener éstos en sociedad, entendiendo ésta última como el papel que los docentes esperan que sus estudiantes cumplan en la sociedad.

De esta manera profesores con bajas expectativas en el aula, al mismo tiempo presentan una concepción cívica del rol de estudiantes, caracterizados por el voto como forma de representación social, aunque muestran elementos de participación en otras perspectivas, no observamos una mayor profundización en una inserción y acercamiento reflexivo hacia la sociedad.

“yo creo que el gran motivo porque los jóvenes no votan ahora es porque nada poh, si empezáramos de la básica a decir lo importante que es ser ciudadano, para mi ciudadano es el que vota, el que expresa su opinión con un voto, el otro es un habitante de un país no más, entonces yo creo que es importantísimo eso, yo creo que si toda la gente votará las cosas cambiarían, no estarían los que están ahora pah nah.” (E.N°1, 20).

“la élite o la aristocracia, volver a lo que realmente puede ser la aristocracia que son los mejores en el fondo y no los que tienen más dinero, y de ese modo ayudar a lo público, cuando ustedes... lo más probable que de aquí salgan hombres o personajes que van a estar actuando en política más adelante, así que ... por eso... día a día o con cualquier hecho que uno... lo puede llevar a cabo, aquí en el colegio se hacen colectas, todas esas cosas... yo les digo por amor a dios también tu puedes... o sea... primero que todo por amor a dios ayudar al prójimo y así vas ayudando a la sociedad, ahora están haciendo ahora una colecta para apadrinar a los niños del colegio nocedal, con todos esos elementos los puede aprovechar” (E.N°7, 68).

En cambio profesores con altas expectativas de sus estudiantes en el aula, privilegian creencias del rol social de éstos desde la reflexión y participación social, que parte en la escuela, y se expande hacia una reflexión crítica sobre el sistema político y social, con un énfasis en el opinar fundamentadamente sobre el acontecer actual

“chicos comprometidos con su colegio con su entorno para mí sería un fracaso tener un chico ni ahí que no le importe lo que pasa o que se preocupe solo por él para mi sería así como un fracaso” (E.N°4, 72).

“son muchachos que finalmente tiene una opinión respecto de eso y pueden aportar con ideas, entonces la historia y cualquier asignatura debería permitir a cualquier profesor ayudar al desarrollo integral de este estudiante para que se inserte en la sociedad, pero no solamente se inserte sea capaz de transformarla, sea capaz de generar espacios de paz, de dialogo en el fondo construir.” (E.N°5, 20).

“formación de hábitos de habilidades ciudadanas para más adelante, entonces por ejemplo, la representatividad escuchar la opinión, escucharlas de verdad” (E.N°8, 34).

Como analizábamos previamente, los docentes con creencias que denotan expectativas bajas de sus estudiantes, tienden hacia una comprensión de la participación social de carácter cívico/político con énfasis en el acto de votar, pero al mismo tiempo, con poca reflexión acerca del acontecer social. Lo cual sigue siendo coherente con las distinciones de Schoomer, en donde profesores ingenuos presentan este tipo de creencias y visiones acerca de sus estudiantes.

Por el contrario, profesores sofisticados presentan altas expectativas de sus estudiantes y se inclinan por concebir una participación social crítica-reflexiva, con estudiantes empoderados que den su opinión desde sus propias construcciones históricas.

4.2.3 La caracterización del buen estudiante. Contradicciones y consensos.

A pesar de la tendencia a distinguirse claramente respecto de sus creencias, al analizarlas desde la perspectiva de lo que esperan de un buen estudiante de historia, encontramos un amplio consenso, en el cual todos los docentes se inclinan por caracterizarlo como un estudiante cuestionador. Tal como lo vemos en:

“el buen alumno es aquel que pregunta, aquel que siempre esté dispuesto a aprender algo que ande investigando, aquel que no se queda con todo lo que le dicen tampoco,

aquel que se cuestiona incluso a ti y eso es bueno, ese para mi es mejor alumno que aquel que se las traga todas las que tú le decí.” (E.N°1, 76).

“Debería tener una capacidad crítica, reflexiva, que me cuestione, que se interese de lo que pasa a su alrededor ¿te fijas? Y que frente a eso se cuestione” (E.N°2, 88).

“particularmente en historia es aquel que engancha con una reflexión profunda y cuestionadora de la realidad” (E.N°6, 52).

Al analizar estas creencias, observamos que el grado de ingenuidad o sofisticación en las creencias epistemológicas según Schoomer, no tiene mayor incidencia, pues profesores ingenuos y sofisticados comparten un ideal de buen estudiante. Sin embargo, nos parece contradictorio en cuanto, no todas las creencias que apuntan al rol del estudiante incidirían en un estudiante cuestionador, lo cual podría también ser parte de una próxima investigación, con un enfoque en las praxis y las relaciones que se dan entre docente y estudiantes.

Al mismo tiempo, observamos que un docente con creencias ingenuas, no comparte el ideal cuestionador, sino que más bien concibe a un buen estudiante como un buen lector, lo cual podría estar relacionado con la formación inicial que este recibió, una universidad que tiene una tendencia política y religiosa muy marcada.

4.2.4 El contexto y las creencias sobre los estudiantes

Por último, consideramos relevante la asociación que se da entre el contexto socioeconómico y las creencias que los profesores tienen sobre sus estudiantes, especialmente analizando desde una perspectiva a futuro, en donde para lograr cambios sociales sustanciales, se requiere estudiantes con una mayor capacidad reflexiva y crítica frente a las problemáticas que le susciten, de esta manera, nos parece preocupante la tendencia a ubicarse en sectores vulnerables socioeconómicamente bajas expectativas de los docentes hacia sus estudiantes,

con una clara inclinación por entregar o impartir un conocimiento ya acabado, que podría incidir en estudiantes pasivos y receptáculos de ideas provenientes de otros, más que constructores de su propia historia y realidad.

Por lo tanto, nos parece un nudo problemático en cuanto a la equidad de nuestro sistema educativo, y que debe ser abordado en próximas investigaciones.

4.3. Creencias de los docentes sobre su desempeño y su rol

Otro ámbito de análisis lo centramos desde las creencias sobre el quehacer pedagógico, lo que implica decisiones didácticas, tales como estrategias metodológicas o la forma en que evalúan, pero al mismo tiempo, implica creencias sobre su rol dentro y fuera del aula.

4.3.1. Las estrategias metodológicas y la perspectiva evaluativa.

Las creencias que los docentes tienen sobre las “*estrategias metodológicas*”, las entendemos como todas las actividades que apuntan hacia el aprendizaje de los estudiantes, es decir, la forma en que el profesor enseña, lo cual también aborda la comprensión que los profesores tienen sobre el cómo aprenden los estudiantes, convergiendo aspectos de la praxis con las creencias que lo sustentan.

En las creencias de los docentes distinguimos dos formas de situarse metodológicamente, un grupo de docentes se inclinan por estrategias metodológicas que denominamos “*centradas en el docente*”, que se caracterizan por el protagonismo del profesor en la enseñanza. Presentando variaciones desde un protagonismo exacerbado, con un docente hablando y relatando la historia, hasta quienes restan un poco de protagonismo, para hacer múltiples trabajos prácticos, pero que finalmente entregan un conocimiento acabado.

“yo hablo harto, hablo mucho, después les doy textos para que ellos los lean, trato de que comprendan lo que leen” (E.Nº1, 16).

“Al ver los videos les hago hartas preguntas, hartas preguntas siempre voy con una guía no así nomás no lo tiro así nomás, entonces ahí tienen que ir viendo pucha las preguntas e ir viendo el video y ver cuál es la respuesta correcta.” (E.Nº1, 36).

“lo aprendí de esos profesores.... Porque yo entendía así po, y así como y “vino por acá e hizo esto” y después ya plasmar en el cuaderno para poder aprender.” (E.Nº3, 6).

“Me gustaría ser como ese profesor de historia, a mi me marcó, me marcó por su forma de enseñar, como yo aprendí escuchando, e imaginándomelo casi como actuando, es como mi inspiración, como recordarme así.” (E.Nº3, 26).

“En historia, lo que más utilizo es la expositiva, ir relatando, pero con los más pequeños hay que ir dando hartos ejemplos concretos, traerlo a la actualidad y hay que mantenerlos despiertos, entonces qué ocurre cuando de repente les coloco... utilizo una herramienta como la del computador, muy fácilmente se van, tú estás explicándoles y ellos están viendo la luz, o el logo del Windows, o el reloj de... se van muy rápidamente, entonces es un arma de doble filo, hay cosas muy buenas que se les puede sacar provecho, los mapas, imágenes todo eso, pero me complica lo otro, que ellos se van muy rápidamente, entonces prefiero hacer una clase expositiva, en donde ellos te vean moverte de un lado a otro, que les levantas la voz, que les mueves las manos, los más chicos del segundo ciclo necesitan eso, pero expositiva principalmente.” (E.Nº7, 38).

“por ejemplo “te cuento quien es la amante de la Inés Suarez nooo, si eran amantes, eran amantes, mm así” porque ellos están acostumbrados al copuqueo, entonces yo “eso paso” entonces se les queda grabado el amante de mas que toda la historia cachai o no.” (E.Nº2, 44).

Por otra parte, distinguimos otro grupo de profesores que tienen creencias que se enmarcan en estrategias metodológicas “centradas en el alumno”, quienes plantean la enseñanza de la historia desde diversas actividades, que no reniegan de la clase expositiva, pero que le dan un segundo o tercer lugar dentro de sus

prioridades en el aula, además de adjudicarse un rol de guía o mediador del conocimiento, en donde su aspiración es que los estudiantes se apropien de las actividades y herramientas propias del historiador en la construcción del discurso histórico.

“En historia, trabajo de investigación principalmente, que ellos expliquen algún tema a sus compañeros, exposiciones de ellos, videos para después debatir a partir de esos videos, enseñarles que no todo lo que ellos puedan ver de internet es real o es verídico, ir a la fuente real de eso, partir de hecho desde ¿Qué es una fuente?, y desde ahí darse cuenta que la fuente es todo lo que nos rodea, o sea que todo lo que nos rodea nos puede hablar de la historia en algún momento, o de la actualidad, eso.” (E.Nº4, 38).

“entonces yo me doy cuenta que eso les entra por aquí y les sale por acá y la verdad de las cosas no les queda nada, o sea algo esto sí parece que lo vimos alguna vez, sí parece que la profe lo dijo, entonces creo que la estrategia es hacerlos trabajar a ellos, pero no un trabajo donde ellos no estén incorporado en la planificación del trabajo, yo creo que hay que involucrarlos en la planificación, no mucho porque si no terminamos haciendo nada” (E.Nº5, 32).

“lo ideal que yo creo que no lo tengo suficientemente bien trabajado, y es lo que aspiro en realidad, es a funcionar en torno a resolución de problemas, que tú puedas poner un problema, si tú quieres un poquito misterioso al principio para los estudiantes y que ellos puedan resolverlo a partir de sus propios medios con un apoyo, evidentemente en octavo un apoyo más presente que en segundo medio o cuarto medio, pero que ellos tengan... eso nos permite una motivación que sea interesante pero por otro lado tampoco pensar que es uno el que está resolviendo los problemas, ocupamos más la mediación en ese sentido que la simple exposición de cosas, y eso requiere otras habilidades distintas de las que fuimos formados, unas habilidades que se van formando después.” (E.Nº8, 26).

Al igual que en otros ámbitos, observamos que existe una tendencia a asociarse las creencias sobre las estrategias metodológicas y las creencias sobre “evaluación”. Ésta última, la entendemos por el enfoque que le da el docente a la calificación dentro de sus clases, donde percibimos dos inclinaciones. Un grupo de

los docentes se enmarcan dentro de una “*evaluación de producto*”, la cual comprendemos por el uso de las calificaciones al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual no necesariamente representa el fin de un semestre, sino que más bien se refiere al cierre de algún contenido o unidad temática. Las estrategias evaluativas que los profesores reportan se caracterizan por el uso de pruebas de alternativas, así como diversas actividades evaluadas que buscan dar cuenta del aprendizaje de algún contenido o tema histórico, o según algunos docentes, dar cuenta del aprendizaje de ciertas habilidades. Lo podemos observar en:

“Mira generalmente por motivos de tiempo, para ser sincero, las pruebas son de éstas con alternativas, cuando hago una prueba de desarrollo aparte de la “paja” de revisar una prueba de desarrollo, de descifrar lo que tratan de escribir estos cabros les va pésimo, les va horrible porque allí hay un problema de redacción y aparte de redacción de ortografía, bueno y de caligrafía también” (E.N°1, 58).

“en mis pruebas también les hago unos pequeños conceptos para que lo ubiquen en un mapa conceptual con buenos conectores, hago preguntas abiertas también de desarrollo porque no escriben, no redactan, siempre en mis pruebas pongo una pregunta de comprensión lectora, y esa comprensión siempre va a ser inferir deducir, siempre, o sea en realidad mis pruebas siempre tienen que apuntar hacia las habilidades. Rara vez hago verdadero y falso, porque lo encuentro tan inicial, pero si cuando la hago más... cuando les pido fundamentar.” (E.N°2, 104).

“Dependen del nivel, en séptimo hicimos maquetas, del ciclo del agua, esas cosas. En sexto, hago... cuando paso Chile, el territorio chileno, hago disertaciones por zona, con gastronomía, baile típico, que bailen, que el resto... incluso invitamos, siempre hago lo mismo, invitamos gente de la SEP, psicólogos que se yo, a que vengan a degustar la gastronomía. Carpetas cuando son más grandes, disertaciones incorporadas con las famosas TICs y todo, ya no sirve una disertación con papelógrafo, tiene que disertar con power.” (E.N°3, 74).

En este mismo grupo de profesores, observamos el uso de múltiples notas, las cuales se inclinan por buscar la motivación o atención del estudiante clase a clase.

“si yo explico un contenido, doy cuatro preguntas abiertas, no se... tanto chiquillos, nota acumulativa un siete, yo no pongo dos en el cuaderno, porque cuando saco la cuenta, le pido el cuaderno... a ver tiene siete “sietes” nota final un siete, tiene seis “sietes” más un dos etc... y ahí va una nota, o sea en mi planificación va una nota de eso.” (E.N°3, 38).

“es que soy un poco histriónica, pero esas son mis metodologías, es buscar una manera de hacerlo más entretenido, mientras más evaluación tenga, y distintos tipos de evaluación, distintos tipos de estrategias, yo puedo apuntar a todos los niños, yo tengo algunos niños con problemas de aprendizaje severo.” (E.N°2, 112).

Sin embargo, es posible reconocer en algunos profesores resabios de evaluación procesual, a pesar de que en su totalidad se observen creencias que apuntan hacia el producto.

En tanto, otros profesores se muestran cercanos a una “*evaluación de proceso*”, en la que la calificación se realiza a través de distintos momentos. En este caso, actividades como los trabajos de investigación histórica se privilegian. Como podemos observar en los siguientes fragmentos:

“entonces ellos todavía funcionan en este contexto de que la evaluación es el final del proceso y es una acreditación con nota, yo he tratado de explicarle que la evaluación forma parte del proceso que todas las clases hacemos evaluación solo que la sumativa lleva nota etc” (E.N°5, 32).

“en sexto básico trabajamos la elaboración de periódicos, si tu cachái como que esas dos últimas evaluaciones tienen que ver más con los cualitativo, con la idea de ver la interpretación que ellos tengan de la historia, ahora en octavo estamos en la evaluación de síntesis con coloquios, entonces ellos investigan un tema, lo dan a conocer y luego se

establece un coloquio con la audiencia que los va a ver, y ellos tienen audiencia desde un cuarto medio o un segundo medio, a un quinto básico, la idea es que sean capaces de generar esta discusión, esta conversación, donde se problematiza un tema, qué otra cosa en evaluación.... En geografía también proyectos de unidad, de investigación geográfica” (E.N°6, 34).

Algunos docentes muestran una actitud crítica frente a la evaluación de alternativas.

“conseguí este año que me permitieran que fuera coeficiente dos, aquí está la tradición en este colegio que les va muy bien en la PSU, de que las evaluaciones, las coeficiente dos sean de contenido y de selección múltiple, que son probablemente las habilidades menos importantes, las más básicas, las menos profundas” (E.N°8, 32).

En cambio, otros se declaran abiertamente cómodos con éste tipo de evaluación:

“yo considero que una prueba así de larga busca las dos cosas, de hecho la selección múltiple evalúa las dos cosas, busca el que yo le puedo estar preguntando a un niño un hecho súper concreto pero a la siguiente pregunta le estoy preguntando algo de comprensión, entonces es contenido más habilidad, como dicen los didactas de la historia, no puede haber aprendizaje o desarrollo de la habilidad si no hay un contenido como base para ese desarrollo” (E.N°6, 42).

Al relacionar las creencias de los profesores acerca de las estrategias metodológicas y acerca de la evaluación, observamos que existe una correspondencia, así los profesores que tienen una epistemología ingenua, se inclinan por estrategias centradas en el profesor y una evaluación de producto. En tanto los profesores que presentan una epistemología sofisticada, se inclinan por estrategias centradas en los estudiantes y una evaluación del proceso, como se puede observar en el cuadro a continuación:

Cuadro 5: Relaciones entre las creencias epistemológicas de Schoomer y su comprensión de la enseñanza

Profesores desde creencias epistemológicas según Schoomer	Creencias sobre las estrategias metodológicas	Creencias acerca de la evaluación
Ingenuos	Centrada en el profesor	De producto
Sofisticados	Centrada en el estudiante	De proceso

Otras aspectos que se develan a través del análisis de las creencias, es el uso de las “TICs” por parte de los docentes. Lo que reportan los docentes al respecto es que las utilizan en pos de motivar a sus estudiantes,

“porque yo hablo harto y de repente me doy cuenta de que los estoy aburriendo y cambio rápidamente a otra cosa otro tema prendo el “data” y vemos alguna cosa” (E.N°1, 24).

“se me ocurre que los chiquillos van a aprender más cuando uno es como... más cercana, es que la historia siempre se ve tan fome, entonces ¿Qué hice? Me compre un proyector, pongo las imágenes, x cosa y voy explicando y luego el texto lee tal cosa, analicemos esta pregunta” (E.N°2, 8).

O de lograr mejores aprendizajes:

“yo creo que un niño aprende historia cuando uno le expone las cosas, si yo le digo a un cabrito léete de aquí hasta acá no va a entender nada, no va a aprender nada, aprende historia cuando uno le expone las cosas, cuando uno le muestra videos por ejemplo, donde le muestra láminas” (E.N°1, 66).

Observamos que este uso de las TICs, se enmarca principalmente en una actualización solo externa, es decir, que no se utilizan estas mismas en la construcción del aprendizaje, o que sean los mismos estudiantes que la utilicen, lo cual nos parece interesante pues este uso se da principalmente en los profesores

que enseñan en contextos socioeconómico bajo y que presentan al mismo tiempo creencias epistemológicas ingenuas.

En tanto, el uso de fuentes históricas, se da principalmente en profesores con creencias epistemológicas sofisticadas, que tienen inclinación por la enseñanza centrada en los estudiantes y por la evaluación procesual. Sin embargo, “los profesores ingenuos” reportan un poco uso de éstas, y cuando lo hacen se refieren principalmente a fuentes históricas secundarias. Al mismo tiempo, la utilización de fuentes orales, se reporta especialmente en el tratamiento de la historia presente y son utilizadas por profesores ingenuos y sofisticados. Como se puede observar en el cuadro a continuación:

Cuadro 6: Relación entre las creencias epistemológicas según Schoomer con sus creencias sobre el proceso de enseñanza y el uso de fuentes históricas.

Profesores desde creencias epistemológicas según Schoomer	Creencias sobre las estrategias metodológicas	Creencias acerca de la evaluación	Uso de fuentes históricas
Ingenuos	Centrada en el profesor	De producto	Secundarias y fuentes orales.
Sofisticados	Centrada en el estudiante	De proceso	Primarias y secundarias, fuentes orales.

4.3.2 Creencias acerca del rol docente

A diferencia del apartado anterior, el análisis de las creencias de los docentes muestra consensos en torno al “*rol docente*”, el cual entendemos como el auto-concepto que tienen los profesores, es decir, como se ven a sí mismos en su quehacer educativo. En este ámbito, se observa una tendencia en las creencias

de los profesores por concebir una concepción de sí mismos, desde un “rol protagonista – empoderado”, aunque es posible encontrar algunos profesores que expresan en sus creencias un rol pasivo de sí mismos.

Al analizar las creencias de los profesores con un rol protagonista – empoderado, observamos que los docentes declaran tomar diversas decisiones sobre su labor, reflexionan acerca de sus propias prácticas y se hacen cargo de distintas problemáticas que van más allá de sus obligaciones con la asignatura que imparten.

Es posible observar que el empoderamiento o protagonismo docente, tiene distintas expresiones, cumpliendo diversos roles ajenos a impartir sus asignatura en la sala de clases, como podemos observar a través de:

“aquí nosotros a veces tenemos que llamar a los niños a la casa para que vengan a clases, ¿y por qué faltaste?, ¿Por qué faltaste a clases?, el año pasado tuvimos que seguir medio año a un niño para que terminara su octavo básico, y decirle que por favor no deje de estudiar porque si no va a terminar en la droga.” (E.Nº2, 32).

También se observa que incurren en gastos personales, para motivar a sus estudiantes:

“El proyector lo compré yo, me facilita, porque aquí hay para los cursos pequeños, para los grandes, difícil que encuentres uno.” (E.Nº1, 46).

“entonces yo pirateo hartito y se los escaneo y se los paso, les hago las copias en las pruebas, se las imprimo con la laminas a color las imprimo yo no las imprimen en el colegio, las imprimo yo en mi casa y les pongo fotografías a color y montón de cosas así para que digamos, motivarlos más” (E.Nº1, 22).

Por otra parte, observamos que los docentes se muestran reflexivos acerca de sus prácticas,

“por eso mismo hice el magister, sentía que yo necesitaba como un impulso al tema de innovación pedagógica, y a pesar de que llevo muchos años en el colegio siempre estoy tratando de renovarme de hacer cosas distintas, para ir avanzando con los tiempos porque yo ahora, yo sé de historia, leo historia, leo geografía, me encanta la geografía, pero no saco nada con ponerme a relatar la historia porque ¡ay tía ha hablado tanto ¿podemos tomar un break?” (E.N°1, 22).

“creo que también tiene que ver con la motivación misma del docente, que quieres hacer tú de tus alumnos, cachai, que querí hacer tú de ellos, y eso de repente trasciende muchas veces lo que plantea los programas del currículum, de repente esto está mucho más profundo de lo que plantea el programa curricular cachai, de repente no tiene que ver con “ah tengo que generar individuos autónomos”, si pero a lo mejor el profe en su discurso los hace súper dependientes cachai, de una clase expositiva, entonces yo creo que tiene que ver con eso, redundando en la formación profesional, filosófica, creencias y motivación que tenga el docente para enfrentar el aprendizaje de la historia” (E.N°6, 14).

“Igual si te hablo de los estudiantes ideales, yo igual también soy súper autocrítica, yo siempre me pregunto ¿lo haré mal?” (E.N°3, 90).

Algunos incluso encuentran trabas en la organización escolar, para poder desarrollar su visión acerca de la enseñanza de la historia, especialmente desde las obligaciones formales de las calificaciones o de las creencias que otros actores educativos tienen sobre su asignatura:

“pero el cómo la gente sobretodo la gente de repente de las coordinaciones ven la historia, lo ven casi como un conocimiento enciclopédico, entonces ahí es cuando uno como profe tiene que luchar entre lo que uno realmente cree y lo que los otros quieren creer o dicen creer de la historia ¿Cachai? Entonces ahí uno batalla con creencias que tienen los niños, con creencias que tienen tus jefes, con prejuicios que tienen tus colegas “ah esto es pura fecha” y no es eso, yo creo que es mucho más trascendental como te decía.” (E.N°6, 6).

“Quisiera eso, no he podido hacerlo por una cuestión, en este sentido si que están las limitaciones del sistema interno, que espero que en algún momento se modifiquen, que es esto de las evaluaciones mensuales, hay ciertos procesos de adquisición de habilidades que no se pueden hacer en un mes, y que a veces se ven cortados, ahora yo igual me tomo la libertad de flexibilizarlo, “yo no puedo poner notas ahora porque estamos en mitad de un proceso, entonces me conviene esperar una semana más”, etc.” (E.N°8, 30).

Inclusive se extraen algunas críticas frente al currículum oficial:

“el currículum no nos ayuda mucho a eso, la verdad es que no nos ayuda mucho a ir generando ese tipo de cosas, porque es, todavía las prescripciones curriculares son como muy...mmm muy contenidistas, muy cognitivistas por así decirlo, da la impresión de una acumulación de conocimientos más que de una flexibilidad de habilidades que se pueden usar en distintas circunstancias, pero yo no he renunciado a que eso tiene que ser el foco de mi clase, la capacidad de establecer diálogos, la capacidad de que se hagan todas las preguntas, de hacer ciertas preguntas que sean preguntas más bien que sean un estímulo para ir generando respuestas que sean distintas, la capacidad de apreciar de contrastar también historiografías distintas, visiones historiográficas distintas, todos esos elementos son fundamentales” (E.N°8, 20).

Otra forma de empoderamiento, la encontramos en las pruebas estandarizadas, en donde principalmente los profesores de formación inicial en educación básica, construyen una valoración en torno a los buenos resultados obtenidos en el Simce, lo cual suple la falta de estudios especializados en historia o reafirma sus decisiones metodológicas.

“he ido subiendo los SIMCE en el colegio, sin ser profesora de historia, sin tener ninguna mención ni especialidad, nada, a lo mejor es mi estrategia, entonces yo le digo al director “ pero contrata a un especialista en historia” entonces hay cosas que no se tengo que estar estudiando junto con los niños y cosas que tengo que estudiar y leer y leer y leer y mucho material y mucha cosa, si pero es que tú subes los puntajes de SIMCE bueno entonces no lo debo estar haciendo mal te fijas.” (E.N°2, 34).

“Me pregunto ¿Seré tan mala? Pero si fuera tan mala no tendrían buenos resultados, o vendrían tía me fue excelente, fui la primera que contesté. Sabes lo que a mí me contradice, el SIMCE que sacamos en octavo en historia fue el más bajo y el anterior que sacamos fue el mejor de la comuna, entonces yo me cuestiono y la otra vez quedo la escoba en el consejo, me decían que los profesores son los malos, y digo bueno y si los chiquillos son los malos y si tenemos cabros malos, qué no existen los cabros malos, claro que sí, porque si a mí me está diciendo que estoy ocupando la misma metodología, y en el SIMCE del 2009 fui el mejor de la comuna y el de ahora soy el más malo, entonces no se que hice mal, quizás el chiquillo no entendió o la prueba tiene otro eje” (E.Nº3, 98).

Por último, algunos docentes se muestran críticos frente a su formación inicial, como por ejemplo:

“Yo como que reniego un poco de mi formación universitaria porque a mí me enseñaron, insisto, mucha metodología, hay cosas que yo he aprendido, como tal cual con los chiquillos, enseñando, leyendo aprendiendo, porque a mí no me lo enseñaron (...) Yo me siento vacía en los contenidos, así de peso súper, por eso siempre estoy tratando de ver esto, lo otro, un libro por allá, los chiquillos que me ayuden consulto harto... no por ser la profesora de historia, casi como que tengo que saberlo todo, y no es así, al contrario yo a veces he aprendido con otras personas que hacen otros contenidos, siempre lo hago, no me creo la más... y me compro... libro que sale me lo compro.” (E.Nº3, 90).

A modo de conclusión, podemos señalar que los docentes con creencias sobre el rol docente protagonista – empoderado, construyen su rol desde distintos ámbitos, aunque podemos observar una tendencia hacia la agrupación en torno al nivel socioeconómico donde se desempeñan.

De esta manera, profesores que ejercen en sectores de nivel socioeconómico bajo tienden a construir un rol desde la motivación por la asistencia a clases y el aprendizaje en estas, incurriendo en gastos personales para comprar elementos tecnológicos para el trabajo con sus estudiantes. También observamos una valoración de las pruebas estandarizadas, en cuanto les permiten auto-afirmarse como docentes de historia, a pesar de que reconocen que

no tienen mención en esta asignatura, o que poseen deficiencias desde su formación inicial, especialmente en el manejo de contenidos históricos.

Los profesores que ejercen en el sector socioeconómico alto, muestran una tendencia hacia el empoderamiento docente a través de la crítica hacia quienes toman decisiones en torno a la forma que deben evaluar sus asignaturas, así también, a la visión epistemológica que tienen otros docentes sobre la historia.

Tal como señalábamos, la tendencia es hacia un consenso en torno a un rol protagonista – empoderado, sin embargo también observamos un grupo menor de docentes con creencias sobre un rol docente “*pasivo*”, los cuales se ven poco conectados con los estudiantes,

“yo noto de que llego poco, uno llega poco ahora” (E.Nº1, 11).

O que en sus creencias no se visualiza una reflexión sobre el quehacer docente.

“y uno ya se sabe todo, sabe lo que va a decir, lo que le van a preguntar, y en lo que uno puede digamos hacer que el alumno profundice más, cosas muy puntuales así” (E.Nº1, 16).

4.4 Análisis de las creencias según tipologías existentes

En este apartado, consideramos analizar las creencias de los docentes, desde la tipología de Schoomer (2004), la cual ya hemos desarrollado previamente, y relacionándola con los aportes de otros autores.

El profesor Ronald Evans (1991) desarrolló una tipología de profesores de historia, desde las visiones que éstos que estos tenían sobre la historia, las finalidades de su enseñanza, las estrategias metodológicas y sus tendencias políticas y religiosas, que van modelando distintos tipos de profesores. En nuestra

investigación, nos parece interesante considerar esta tipología y hacer un cruce con las creencias epistemológicas según Schoomer, lo cual se ve reflejado en el siguiente cuadro:

Cuadro 7: Relación entre las creencias epistemológicas de Schoomer (2004) y tipología de Evans (1991)

Profesores según las creencias epistemológicas de Schoomer (2004)	Profesores según la tipología de Evans (1991)
Ingenuos	Narradores de historia
	Eclécticos
Sofisticados	Historiador científico
	Relativista/Reformador

Asimismo, consideramos la tipología de docentes según su filosofía educacional desarrollada por Orstein y Hunkins (1998) quienes caracterizan a los profesores según la corriente filosofía que demuestran en su concepción sobre el aprendizaje. Resulta interesante completar el cuadro anterior con la filosofía educacional que demuestran los docentes a través de sus creencias sobre la historia y su enseñanza. Lo cual nos queda de la siguiente manera:

Cuadro 8: Relación entre las creencias epistemológicas de Schoomer (2004), la tipología de Evans (1991) y su filosofía educacional.

Profesores según las creencias epistemológicas de Schoomer (2004)	Profesores según la tipología de Evans (1991)	Profesores según su filosofía educacional (Orstein y Hunkins, 1988)
Ingenuos	Narradores de historia	- Perennialismo
	Eclécticos	- Esencialismo
Sofisticados	Historiador científico	- Pragmatismo
	Relativista/Reformador	- Reconstruccionismo

Podemos observar que la filosofía educacional del pragmatismo se puede ver en ambos grupos. Sin embargo, cuando esta filosofía educacional se asocia al polo ingenuo de las creencias epistemológicas, es en el caso específico de una profesora que tiende en algunos puntos de las creencias de Schoomer (2004) hacia el polo sofisticado, pero que en el análisis global de sus creencias se observa una tendencia hacia caracterizarse como profesora ingenua.

Al analizar estas relaciones, podemos ver una tendencia a la agrupación en dos grandes tipos de docentes. Un grupo de profesores con creencias ingenuas se enmarcan, al mismo tiempo, en tipologías según Evans (1991) que apuntan hacia una concepción de la historia menos elaborada, como son los profesores “narradores de historia” y “eclécticos”. Estos suelen presentar una visión reproductiva del aprendizaje, con énfasis en la selección de estrategias metodológicas basadas en el relato histórico, recurriendo a otras estrategias para motivar a sus estudiantes.

Por otra parte, otros docentes con creencias sofisticadas se asocian a las tipologías “historiador científico” y “relativistas reformadores”, las que representan una enseñanza de la historia enmarcada dentro de procesos de construcción de pensamiento histórico, del uso de fuentes históricas primarias, y con estrategias metodológicas centradas en los estudiantes.

Finalmente, es interesante la relación entre el grado de sofisticación de las creencias epistemológicas según Schoomer (2004,2005) con las filosofías educacionales que representan los docentes, pues los profesores con filosofías más tradicionalistas se asocian a creencias ingenuas, y los profesores con tendencia hacia creencias sofisticadas se acercan hacia filosofías educacionales más recientes.

Nos parece decidor, en cuanto los profesores con filosofías más recientes presentan una mayor preocupación por una educación más contextualizada, con énfasis en los estudiantes y en un aprendizaje critico – reflexivo.

Capítulo V: Conclusiones

5.1 Hallazgos en el marco de un estudio cualitativo

Una vez finalizada la aproximación a las creencias de los docentes, podemos develar ciertas tendencias o inclinaciones que nos muestran diversas aristas sobre la subjetividad de los profesores que ejercen en el segundo ciclo básico, en colegios de dependencia municipal y particular pagada, de la Región Metropolitana, con diversas formaciones iniciales en la pedagogía.

En la investigación realizada analizamos tres grandes ámbitos, que se refieren a las visiones que los profesores presentan sobre la historia, sus estudiantes y sobre sí mismos. Con respecto a los conocimientos de la historia, abordamos la formación de identidad que ellos privilegian, las visiones sobre la formación ciudadana, la epistemología de la historia a la cual ellos adscriben, las finalidades de la historia a la que ellos apuntan, la forma en que abordan la enseñanza de la historia reciente y los contenidos a los que le dan relevancia.

Asimismo, respecto a las creencias acerca de sus estudiantes, analizamos la visión que tienen sobre los educandos y el rol que estos deben cumplir en sociedad. En tanto, en cuanto las creencias sobre la labor docente, consideramos las estrategias metodológicas y evaluaciones que privilegian, las opiniones sobre la formación inicial y las pruebas estandarizadas, la visión que tienen sobre su propio rol.

Adicionalmente, consideramos los aportes de tres autores que han construido tipologías de profesores de acuerdo a sus creencias, Schoomer (2004), Evans (1991) y Orstein y Hunkins (1998) Por último, utilizamos algunas categorías descriptivas para el análisis: Género, orientación política y religiosa, dependencia administrativa del colegio en que ejercen, años de experiencia y formación inicial.

Se seleccionaron ocho docentes que impartieran la asignatura de historia en el segundo ciclo básico, representando dos grupos polarizados según la dependencia administrativa en que ejercían y su formación inicial. Un primer grupo correspondía a profesores formados para la educación básica (generalistas) que trabajan en escuelas municipales y el otro por quienes fueron formados como profesores de educación media especialista en historia y que ejercían en escuelas particulares pagadas.

En primer lugar, desde Schoomer (2004) observamos que los profesores se pueden agrupar en dos tipos de docentes que presentan creencias similares en diversos aspectos, principalmente en su visión epistemológica de la historia, sus expectativas de los estudiantes, las estrategias metodológicas y la evaluación que privilegiaban. A su vez, en estos mismos aspectos las creencias se contraponen con las creencias del otro grupo. De esta manera tal como se muestra en el cuadro 3, el análisis de las creencias de los docentes nos permite esbozar una tipificación profesor con creencias ingenuas versus profesor con creencias sofisticadas. Es necesario señalar que ésta tipificación se enmarca en torno a las tendencias en las creencias epistemológicas de los docentes, por lo que al señalar que un profesor es ingenuo, no nos referimos exactamente a una desvaloración de su actuar docente, sino que señalamos que sus creencias epistemológicas tienden hacia el polo ingenuo. Al mismo tiempo, la distinción ingenuo/sofisticado en solo algunos aspectos permite una diferenciación, pues en otros diversos aspectos se observan consensos.

Se hizo patente además cierta tendencia a agruparse docentes con creencias ingenuas en quienes tenían formación inicial como profesores de educación básica, inclusive con mención en ciencias sociales, y profesores con creencias sofisticadas en quienes poseían una formación inicial como profesores de educación media en historia, geografía y ciencias sociales. Tal como lo han señalado en sus investigaciones García y Sebastián (2001) y Leal Soto (2005), desde el paradigmático cuantitativo, con conclusiones similares.

Sin embargo, al mismo tiempo se muestra una tendencia hacia la diferenciación no solo respecto de la carrera de pedagogía cursada (básica/media) sino que además en la universidad de procedencia de los profesores investigados. Así profesores provenientes de universidades del CRUCH se caracterizan por tener creencias epistemológicas sofisticadas, en contraste con quienes provenían de universidades privadas que tendían hacia las creencias epistemológicas ingenuas. Obviamente, desde nuestra investigación cualitativa, no podemos realizar una generalización, pues no está dentro de las posibilidades ni de las expectativas de nuestro paradigma investigativo, lo cual no impide realizar algunas aproximaciones a la realidad. No obstante estos hallazgos podrían ser un pie inicial para otras investigaciones cuantitativas o cualitativas.

Adicionalmente, se hizo patente en el análisis de las creencias de los docentes, la importancia en sus decisiones pedagógicas de elementos tales como la orientación política y el contexto en que se desenvuelven. Tal como señalaba Schutz (1995) las personas se inclinan por distintas formas de abordar una situación de acuerdo a la situación biográfica propia, lo que al mismo tiempo jugaría un papel importante en la construcción del sistema de creencias epistemológicas que observamos en los docentes. Por tanto, observamos una inclinación hacia la existencia de creencias acerca del estudiante con bajas expectativas especialmente en sectores vulnerables y a la inversa, altas expectativas en sectores más acomodados.

Ante lo cual nos preguntamos, ¿Es el contexto el que hace que los docentes enseñen de una manera? ¿O son los profesores con ciertos tipos de creencias epistemológicas según Schoomer los que se agrupan en ciertos contextos socioeconómicos?

Nos parece decidir, en tanto, si futuras investigaciones corroboraran la distribución de esta polarización de profesores, y por ende los profesores con

creencias epistemológicas ingenuas estuvieran concentrados en las escuelas municipales, podría jugar en contra de la equidad en la calidad de la educación que se imparte en nuestro país, especialmente en la continua polarización que afecta al sistema educativo de acuerdo a los ingresos familiares de los estudiantes. Al mismo tiempo, se devela una tendencia reproductiva en nuestro sistema educativo, pues como señalan diversas estadísticas quienes obtienen mejores puntajes en pruebas estandarizadas pertenecen a escuelas particulares, y son quienes posteriormente logran mejores opciones en el acceso a la educación superior.

Por otra parte, nos parecen interesantes los diversos consensos que observamos al analizar las creencias de los profesores, los cuales superan la tendencia a distinguirse entre profesores sofisticados o ingenuos. Así profesores con distintos tipos de creencias, algunas diametralmente opuestas, comparten comprensiones sobre la enseñanza de la historia, las finalidades de ésta misma y sobre su rol docente. Precisamente, en nuestra investigación fueron marcados los consensos en torno a las creencias sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, en donde el énfasis en la comprensión del presente a través del estudio del pasado fue notorio, al mismo tiempo se observa una fuerte tendencia a desestimar un estudio del pasado memorístico, en pos de enseñar una historia contextualizada y significativa para los estudiantes.

Nos parece positivo esto, pues da cuenta de una actualización respecto a las nuevas tendencias en la didáctica de la historia. Asimismo, las creencias sobre la enseñanza de la historia reciente, se inclinaron por una visión dual de estas temáticas, con una fuerte tendencia hacia la utilización del dialogo y del respeto como estrategias para la construcción del conocimiento histórico cercano, sin duda, que el abanico de sofisticación de las creencias se explica desde sus creencias epistemológicas, sin embargo, nos parece positivo lo que pudimos develar, pues a pesar de lo exploratorio que fue el análisis, existe la tendencia a

enseñar o construir una historia consensuada, sin perder de vista la posibilidad de debatir las ideas, sin minar la empatía y respeto por el otro.

También, en el análisis de las creencias de los docentes se devela una preferencia por enseñar procesos históricos, o en su defecto, contextualizar y entrelazar los eventos históricos, por sobre una enseñanza memorística de la historia, lo cual también podría relacionarse con una coherencia curricular a través de los años en que se ha implantado la reforma y sus sucesivos ajustes recientes. Esto podría dar cuenta de la incorporación en la formación de los docentes de los cambios ministeriales y de cómo han influido en las creencias de los docentes.

Por último, y no menos importante, se devela una clara tendencia por creencias sobre un rol docente empoderado de su accionar, reflexivo en sus prácticas, con una preocupación por lograr y mejorar los aprendizajes en sus estudiantes, así como por su bienestar físico y emocional, nos parece de suma importancia dadas los innumerables cuestionamientos a la profesión docente, especialmente en sectores vulnerables.

A pesar de este rol protagonista, creemos que los profesores se enfrentan con una predominancia en las estructuras escolares de relaciones verticales entre los distintos actores educativos, aún más incrementado en las relaciones macro – micro de nuestro sistema educativo, que tiende a situar a los docentes desde un rol pasivo y ejecutante de las políticas ministeriales. Por otra parte, el contexto socioeconómico en que se desenvuelven, que los lleva a una enseñanza basada en bajas expectativas acerca de sus estudiantes, con una “desesperanza aprendida”. Esto último, se profundiza aún más por la polarización en la distribución de los estudiantes de acuerdo a su contexto socioeconómico.

El consenso en torno al empoderamiento docente, sumado hacia un acercamiento gradual hacia las concepciones didácticas de la historia más recientes, nos resulta esperanzador hacia un mayor perfeccionamiento y

construcción de mejores prácticas docentes, tomando en cuenta que éstas parten de un sistema de pensamiento, compuesto por creencias y conocimientos, (Pajares, 1992) el cual puede en alguna medida gradualmente sofisticarse en cuanto los profesores se sientan protagonistas de su accionar, reflexivos acerca de su quehacer y activos en mejorar sus propias practicas.

En contraposición a estos consensos, encontramos una polaridad en la concepción acerca de la identidad nacional que debe ser enseñada, entre quienes la valoran y enfatizan su enseñanza, y quienes no. Pero, se complejiza cuando analizamos a quienes muestran creencias que no reconocen la existencia de una identidad nacional, en cuanto la abordan desde distintos ámbitos, algunos no muy precisos. Por lo que, esto nos parece interesante por cuanto *“las identidades personales y colectivas están interrelacionadas y se necesitan recíprocamente”* (Larraín 2001, p.34) pues, las personas van construyendo su propia identidad en tanto se reconocen parte de los suyos y al mismo tiempo diferente a los otros. Reconocemos que la historia no es la única responsable de la formación de la identidad nacional (o negación de la misma, en los casos que hemos nombrado), pero si juega un papel importante que los propios profesores reconocen.

Esta enseñanza de diversas identidades, nos supone un nudo problemático interesante y necesario de investigar. Nosotros pensamos que ésta ampliación en la formación de identidad podría tener un carácter positivo, en cuanto supera la exacerbación del nacionalismo, especialmente en actitudes como la xenofobia o el racismo, y que al mismo tiempo, se corresponde con un mundo globalizado que convive en la diversidad cultural. Sin embargo, podría ser confuso, en cuanto no se comunica una identidad clara, para que todos los estudiantes puedan reconocerse en un referente común, produciendo quiebres que podrían incidir en mayores segregaciones sociales y culturales, pues no podemos olvidar que la identidad suele recurrir a una diferenciación con los otros (Larraín, 2001).

Un mayor análisis, se podría establecer al realizar una mirada hacia las prácticas de los docentes, pues discursivamente pueden alinearse en torno a una concepción identitaria que rehúya de una identidad nacional, pero desde los contenidos que privilegian y enfatizan, podrían estar comunicando a sus estudiantes una identidad nacionalista.

5.2 Lineamientos para la consideración en el sistema de creencias de los docentes que aporte hacia mejores prácticas docentes en el aula.

Tal como señala Richardson y Placier (2002) los cambios en las prácticas docentes más pronunciadas, ocurren cuando existe una profunda reflexión de los propios profesores acerca de sus creencias y quehacer pedagógico, de esta manera se percibe renovación y mejoramiento en su desempeño docente, lo cual choca profundamente con la concepción de que a los profesores se les informa sobre el cambio (nuevo comportamiento, nueva forma de pensar, diferente programa de instrucción) y se espera que lo implemente en el aula, sin mediar esta reflexión que hemos nombrado anteriormente.

De esta manera, consideramos que se deben hacer énfasis en provocar este proceso reflexivo en los docentes, especialmente desde el dialogo entre ellos, así como en la formación inicial de estos, siendo indispensable la explicitación de las creencias previas, el provocar quiebres o conflictos con estas, y la construcción reflexiva y activa de creencias más sofisticadas acerca del conocimiento y del aprendizaje, con una inserción en el aula desde los primeros años de formación, pues según Richardson y Placier (2002) la experiencia en la escuela es un potente elemento que incide en el cambio docente.

Además, consideramos relevante una revisión de la formación inicial docente, que especialmente apunte a las políticas educativas recientes, tales como el cambio de estructura curricular que se ha propuesto hace algunos años, pues nos parece positivo que se formen docentes poseedores de herramientas

contextualizadas a los cursos en que impartirán sus clases. Es necesario que los docentes se sientan seguros de los conocimientos que ellos adquieren en su formación inicial, y porque creemos que sería algo efectivo para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

Otro aspecto positivo del cambio en la estructura curricular, se relaciona con que los profesores formados para la enseñanza media en historia, geografía y ciencias sociales, que en nuestra investigación tienden hacia las creencias sofisticadas, se harán cargo en su totalidad de todos los niveles desde el actual séptimo básico en adelante, lo que a nuestro juicio podría incidir en una mejor enseñanza. Asimismo, la polarización de la que dan cuenta Gysling y Hott (2009) en torno a la relación entre formación inicial de los docentes y la dependencia administrativa en que enseñan, se superaría pues ya no habría esta diferenciación profesores básicos/escuelas municipales – profesores de enseñanza media/escuelas particulares.

Otras políticas educativas, como la instauración de la prueba Inicia, mientras puedan dar cuenta de las creencias epistemológicas de los docentes, nos parece necesaria para la reestructuración de las mallas curriculares de las universidades e institutos, como un medio de retroalimentación a la formación que ellos están impartiendo. Especialmente dada la tendencia de los profesores de educación básica hacia la presencia de creencias epistemológicas ingenuas. Esta re-estructuración en la formación de docentes de enseñanza básica, debería hacerse cargo de esta problemática, que tal como señalamos anteriormente, otras investigaciones cuantitativas han llegado a la misma conclusión.

Ante lo cual, creemos que los recientemente publicados “Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica” debieran tomar en cuenta los últimos hallazgos acerca de la importancia de las creencias epistemológicas de los docentes.

Nos parece que esta reflexión sobre las creencias epistemológicas es totalmente necesaria y la base para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Creemos que esta misma investigación podría constituir un material útil para provocar el dialogo académico y docente. Así también, para la discusión sobre la validez de determinadas afirmaciones que se han realizado en torno a la profesión docente, a la formación inicial que han recibido o al contexto socioeconómico en que se desenvuelven. Por último, abre espacios para discutir sobre la interrelación entre distintas creencias, consideramos que hace posible ahondar en las creencias y como sus relaciones, atendiendo a la teoría e investigaciones que se han realizado sobre estas.

En un segundo lugar, nos preocupan las bajas expectativas que muestran los docentes con creencias epistemológicas ingenuas, y especialmente que estas bajas expectativas tiendan a ubicarse en los niveles socioeconómicos más bajos, por lo que creemos necesario, pues los estudios realizados a las escuelas efectivas, muestran que las expectativas que los profesores tienen acerca de sus estudiantes, son uno de los factores de éxito de estos últimos. Por lo que, creemos que se debe enfocar en este punto en alguno de los innumerables cursos de perfeccionamiento que reciben los docentes, haciendo hincapié en la reflexión de sus propias creencias.

Es indispensable, que la formación inicial, el perfeccionamiento docente y las investigaciones aborden la reflexión sobre las creencias de los docentes, pues son éstas las que explican en gran medida las decisiones docentes (Evans, 1991; Pajares, 1992). Nos parece, que si queremos lograr que la escuela tenga incidencia en los cambios sociales, con la formación de seres sociales activos, con opiniones fundamentadas, abiertos al dialogo, reflexivos y críticos frente a las situaciones que se les presenten, es totalmente necesario enfocarse en los docentes, y principalmente en las creencias epistemológicas generales sobre el conocimiento y aprendizaje, pero al mismo tiempo, en las creencias sobre su área de enseñanza, sobre su rol como educadores y sus creencias acerca de sus

estudiantes. Insistimos, en que nuestro análisis muestra una tendencia hacia el empoderamiento docente, hacia la reflexividad y la crítica frente a las situaciones que a ellos les afectan, por lo que creemos que existe una base que permita el mejoramiento de nuestra educación y al mismo tiempo de nuestra sociedad actual y a futuro.

5.3 Proyecciones de la investigación

Al finalizar nuestra investigación sobre las creencias que tienen los docentes que imparten la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en el segundo ciclo básico, nos parece que el tema queda abierto al desarrollo de nuevas investigaciones que profundicen o develen nuevas aristas para analizar las creencias de los docentes, creemos que el enfoque paradigmático puede ser cuantitativo o cualitativo, mientras de cuenta y permita comprender de mejor manera las creencias de los docentes.

Proponemos desarrollar las siguientes líneas de investigación:

- Estudios cuantitativos a mayor escala, que permita corroborar alguna de las tipologías o caracterizaciones que develamos en nuestra investigación.
- Estudios cualitativos que aborden el desarrollo de las creencias epistemológicas de los docentes desde el comienzo de estudios de pos título o mención en historia por parte de profesores de educación básica hasta que los finalizan, para analizar cómo el proceso influye en su sistema de creencias, así como en otros aspectos que puedan ser relevantes. Al mismo tiempo, en los estudiantes de primer año en historia hasta que egresan de sus carreras.
- Estudios cuantitativo y cualitativo, acerca de cómo el sistema de creencias epistemológicas de los docentes incide en los aprendizajes de los

estudiantes. Así también, en el análisis de las creencias que tienen los estudiantes sobre la historia.

A partir de las conclusiones que obtuvimos, las siguientes investigaciones nos parecen pertinentes:

- Estudios sobre las concepciones sobre la formación de la identidad nacional.
- Estudios sobre la incidencia en la formación de creencias epistemológicas de acuerdo a la universidad de procedencia.
- Estudios sobre la incidencia en la formación de creencias epistemológicas de acuerdo al nivel socioeconómico de la escuela en que se desenvuelven los docentes.

Bibliografía

- Albert Gómez, M.J. (2007) **La Investigación educativa: Claves teóricas**. McGraw-Hill / Interamericana de España. Madrid
- Alonso, L.E. (1999) **Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa**. En Delgado, J.M y Gutiérrez, J. (Eds.) *Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales*. (3 ed.) Editorial Síntesis. Madrid.
- Arancibia, M., Paz, C., & Contreras, P. (2010). **Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) asociada al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula escolar**. *Estudios pedagógicos*, XXXVI (1). Pp. 23-51.
- Arredondo, D. y Rucinski, T. (1996) **Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform efforts**, *Actas del Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educacion*. Santiago, Chile.
- Aviles, M (2010) **Autorepresentaciones del trabajo de aula de los docentes del sector de aprendizaje de historia y su práctica desde la perspectiva de los alumnos de los liceos municipales de la comuna de Conchalí**. (Tesis Magister – Universidad de Chile). Santiago, Chile.
- Barton, K. (2001) **History Education and National Identity in Northern Ireland and the United States: Differing Priorities**. En *Theory into Practice*, Vol. 40, No. 1, *Rethinking the Social Studies* (pp. 48-54)
- Barton, K. (2010) **Historia e Identidad. El reto de los investigadores pedagógicos**. En: Ávila, R; Rivero, P y Domínguez, P *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza, España: Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico (pp. 13-28).
- Barton, K. y Leivstik, L. (2004) **Teaching History for the Common Good**. Lawrence Erlbaum Associates. Estados Unidos
- Benejam, P. (1994) **La concepción de las ciencias sociales y las humanidades y el discurso didáctico que comporta. Las ciencias sociales entendidas como una interpretación**. En Benejam, P. (coord.) *Psicopedagogia de las ciències socials y de les humanitats*. Universitat Oberta de Catalunya: Edició experimental.
- Berger P. y Luckmann T. (1979) **La construcción social de la realidad**. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires

- Blumer, H. (1982) **El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método**. Hora S.A. Barcelona
- Brunner, J.J (2010) **Lenguaje del Hogar, Capital Cultural y Escuela**. En Revista Pensamiento Educativo, Vols 46-47. pp. 17-44.
- Carretero, M. (2002). **Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia**. Aique Grupo Editor. Buenos Aires
- Carretero, M. (2007). **Documentos de Identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global**. Buenos Aires: Paidós Ediciones.
- Centro de Estudios de Opinión (2003) **Teoría Fundada: Arte o ciencia**. En Revista La Sociología en sus escenarios, vol. 3: Universidad de Antioquía. Recuperado el 23 de enero de 2013, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1632/1285>
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1989): **Procesos de pensamiento de los docentes**, en Wittrock, M.C. (ed.): *La investigación de la enseñanza*, vol. III, Barcelona: Paidós.
- Delgado y Gutiérrez (Coords.) (1994) **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales**, Síntesis, Madrid
- Evans, R. (1991) **Concepciones sobre el maestro de historia**. En: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nros 3 y 4, 1991. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. España: ARTYGRUP.
- Fuentes Abeledo, E. (1998) **Concepciones, conocimiento y práctica docente del profesorado de Ciencias Sociales**. En Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación. Vol 2, pp. 121 – 143.
- García, M. y Sebastián, C. (2011) **Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente?** En *Psykhe*, vol. 20, núm. 1, 2011, pp. 29-43. Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967) **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine.
- Gysling, J. y Hott, D. (2009) **Cambios en la estructura curricular**. En Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (eds.) *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago: Unicef – Universidad de Chile.

- Glatthorn, A. Boschee, F. y Whitehead, B. (2006) **Curriculum Leadership. Development and Implementation**. California: Sage.
- Gómez-Aguado, G. (2010) **La enseñanza de la historia en un mundo globalizado**. En Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Vol. 12, núm. 14, primer semestre 2010, pp. 153-162
- González Muñoz, M^a C. (1996) **La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones**. Madrid: Marcial Pons-OEI.
- Giddens, A. (2000). **Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas**. Madrid, Taurus.
- Iaies, G y Segal, A (1994) **La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia adelante**. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales, Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós Ediciones.
- Keller, R. (2010). **El análisis del discurso basado en la sociología del conocimiento (ADSC). Un programa de investigación para el análisis de relaciones sociales y políticas de conocimiento**. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 11(3), Art. 5, Recuperado el 18 de enero del 2013, de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100352>.
- Lässig, S. (2008) **Libros de texto de Historia, ¿un medio de reconciliación? Algunos comentarios sobre libros de texto bilaterales e ‘Historias comunes’**. En Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Larraín, J. (2001). **Identidad Chilena**. Santiago: Lom Ediciones.
- Leal Soto, F (2005) **Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas**. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 34. Recuperado el 15 de noviembre del 2012, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Martínez–Shawn, C. (2004) **La Historia total y sus enemigos en la enseñanza actual**. En Carretero y Voss (Comps) *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Ministerio de Educación (2004) **Formación ciudadana: actividades de apoyo para el profesor, historia y ciencias sociales 1o básico a 4o medio**. Chile: El Ministerio.

- Ministerio de Educación (2009) **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media Actualización 2009**. Chile.
- Ministerio de Educación (2012) **Bases Curriculares de la Educación Básica - Historia, Geografía y Ciencias Sociales**. Chile.
- Orstein, A y Hunkins, F. (1998) **Curriculum. Foundations, principles and issues**. Boston: Allyn and Bacon.
- Pagés (1994) **La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado**. En Signos: Teoría y Práctica de la educación nº 13 (pp. 38-51)
- Pagés, J. (2000) **La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia**. En III Seminari Arqueologia i Ensenyament. Treballs d'Arqueologia, vol. 6 (pp. 205-217). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagés, J. (2008) **El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia**. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 55, enero 2008, págs. 43-53.
- Pagès, J. (2009): “**Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década**”. En Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, (pp. 140-154).
- Pajares, M. F. (1992). “**Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct**”. En Review of Educational Research, 62(3), 307-332.
- Puhle, H (1991) **Políticas de desarrollo y nacionalismo en América Latina en el siglo XIX**. En Riekenberg (Comp.) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Pluckrose, H. (1993) **Enseñanza y aprendizaje de la historia**. Madrid: Ediciones Morata.
- Richardson, V y Placier, P. (2002) **Teacher Change**. En Richardson, V. (Ed) Handbook of reserch on teaching. Washington. American Educational Association.

- Rojas, M. y Almeyda, L. (2000). **La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**. En *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías* N° 11. Recuperado el 11 de enero del 2011, de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm>
- Rosa Rivero, A. (2004) **Memoria, historia e identidad**. En Carretero y Voss (Comps) *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Sánchez Delgado, P. (1992). **Sobre la enseñanza del área de las ciencias sociales**, en Mondús Estella et al. *La enseñanza de la Historia, la geografía y las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Complutense.
- Schoomer - Aikins, M (2004) **“Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach”** En *Educational Psychologist*, Vol. 39, pp. 19 - 29.
- Schoomer - Aikins, M. y Easter, M. (2005). **“Ways of Knowing and Epistemological Beliefs: Combined effect on academic performance”** En *Educational Psychology*, Vol. 26, N° 3, pp. 411 – 423.
- Schutz, A (1995) **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones (Obra original publicada en 1962)
- Taylor, T y Young, C (2003) **Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools**. Recuperado el 2 de enero del 2013, de <http://www.hyperhistory.org/images/assets/pdf/complete.pdf>.
- Tutiaux – Guillon, N. (2003) **Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa**. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales* Vol. 2, (pp. 27-35) Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
- Valledor, L. (2007). **Apuntes curso Didáctica de las Ciencias Sociales II**. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vásquez Lara, N. (2004) **La Formación del profesorado de Historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V región en el marco de la reforma educacional**. (Tesis Doctoral - Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Socials) Barcelona, España.
- Wineburg, S y Wilson, S. (1988) **“Models of wisdom in the teaching history”**. En: *Phi Delta Kappan*, n°70, pp.50 – 58.

Anexos

Entrevista 1 – Hombre – Colegio Municipal – Escuela Normal

1. R: **Para partir me gustaría saber qué estudios ha realizado**
2. E: Yo soy profesor normalista, tengo la mención en Historia y Geografía, aparte de la mención Educación Tecnológica.
3. R: **¿La mención cuando la realizo?**
4. E: A los pocos años después de recibir el título.
5. R: **¿En qué instituciones estudio?**
6. E: El título de profesor en la Escuela Normal, la que estaba acá en la Alameda al llegar a la estación, y la mención en la Universidad.
7. R: **Y su educación media ¿donde la realizo?**
8. E: Estudie en el Instituto Nacional.
9. R: **¿Podría definirse políticamente y religiosamente?**
10. E: Políticamente yo pertencí cuando joven a las juventudes comunistas, fui miembro, ahora soy de izquierda nada mas, simplemente izquierda, algo radical pero de izquierda, no como la concertación que no la hallo de izquierda para nada.
11. R: **Y ¿religiosamente?**
12. E: Soy agnóstico.
13. R: **Estas preguntas eran de presentación, ahora me gustaría saber ¿Cuál cree usted que es el sentido de enseñar historia en la escuela?**
14. E: A ver, mis alumnos siempre preguntan para qué estudiar esto, siempre les digo para entender lo que está pasando ahora y por lo menos visualizar lo que viene si conocemos el pasado podemos entender lo que está pasando por las consecuencias que tú tienes y conocer lo que podemos hacer para mejorar o aprovechar el futuro más que todo es eso lo que yo pienso, enseñar historia para que comprendan lo que sucede, los fenómenos que están pasando y aprovechen mejor el momento ellos.
15. R: **En sus clases, ¿Qué actividades realiza, qué estrategias usa?**
16. E: De partida yo trato de que los niños vayan descubriendo las cosas, yo hablo hartito, hablo mucho, después les doy textos para que ellos los lean,

trato de que comprendan lo que leen, lo que es un problema ahora actualmente la comprensión lectora anda pésimo, les doy videos, tengo muchos videos, me dedico a bajar videos de historia tengo montones, selecciono algunos y se los doy, trabajamos con Power Point, hacen Power Point ellos también, más que todo les enseño a hacer un Power Point, los alumnos de octavo poco saben solamente copian y pegan, muchas veces ellos copian, buscan una página de internet y no importa el largo que tiene el texto , ellos copian un pedacito y lo pegan en una diapositiva del Power Point, entonces no saben tampoco hacerlo, trabajamos hartito con tecnología a pesar que en colegio ya no hay tanta tecnología ya, pero en su casa, ellos me lo tienen que mandar por correo, usamos hartito el correo, y les doy páginas web para que ellos visiten, vean, paginas en donde halla información sobre lo que estamos tratando, más que todo eso, en el fondo en la clase trato de ser lo menos fome posible a pesar de que me dicen que soy fome, "*porque la historia señor es muy fome*", eso es en el fondo, para ser sincero planifico muy poco, es uno de mis problemas, como llevo tantos años haciendo clases a pesar que considero que es un error no planificar también, no lo hago, o sea lo hago pero muy así someramente, no le doy mucha importancia a esa parte, hago una red de contenidos y uno ya se sabe todo, sabe lo que va a decir, lo que le van a preguntar, y en lo que uno puede digamos hacer que el alumno profundice más, cosas muy puntuales así, trato también siempre de todo lo que en séptimo y octavo se trabaja, no cierto, la antigüedad, se trabaja la edad media y la edad moderna, trato eso de extrapolarlo a lo que pasa hoy, de ver como por ejemplo el afán de lucro que hubo a finales de ... al principio de la edad moderna digamos empezó esto ahora ya es pero Trato de que vean eso, que se pongan en el momento de esa época y empiecen a pensar que harían ellos, el otro día teníamos una discusión que harían ellos si no hubieran maquinas, estábamos viendo la revolución industrial, que harían ellos si no hubieran maquinas cómo sería la vida, entonces discutimos ahí y conversamos algunos dan algunas ideas, eso es lo que hago más que todo que lo que

pasa ahora es fruto de lo que paso antes, pucha cuando sean grandes que van ser los que – digamos – a decidir por lo que sucede tengan más o menos claridad, a pesar de que yo noto de que llego poco, uno llega poco ahora, no sé tú ¿eres profesor también? Uno llega poco a los alumnos, sobre todo a esa edad, quizás más en la media el cabro está más interesado, pero a esa son poquitos, bueno yo digo que con cuatro o cinco por curso me capten la onda ya uno algo ha hecho.

17.R: ¿Usted considera que enseñar historia es enseñar cuales son las causas de las cosas que pasan ahora?

18.E: Por supuesto, claro lo que pasa ahora no es gratuito de algo viene, de donde viene ¿no es cierto? Si ellos entienden lo que paso antes, por lo menos van a comprender porque suceden estas cosas, aquí mismo yo soy bastante.... siempre meto la época de la dictadura ... no será bueno, no sé, pero les hago ver que las cosas que están pasando ahora con la juventud lo que pasa con los jóvenes digamos, hablo jóvenes de 30 – 40 años de tanto tiempo sin política, alejados de todo eso le hizo mal a este país, le hizo mal a este país, siempre les hago ver eso por lo que hay ahora es consecuencia de lo anterior.

19.R: O sea, la historia sería alguien que nos enseñe como ...

20.E: Claro, claro que si po, la historia digamos, si leemos historia podemos aprender cómo podemos hacerlo ahora para no cometer los mismos errores para ir aprovechando las cosas buenas ¿no cierto? Que hicieron otros tipos.

21.R: ¿Los textos que usted utiliza generalmente son...?

22.E: Generalmente yo pirateo mucho, pirateo mucho a Santillana porque los textos que dan en el colegio y da el ministerio, no son malos los de historia no son malos, pero Santillana tiene mejores textos y mejores guías viene todo muy bien presentado, entonces yo pirateo hartito y se los escaneo y se los paso, les hago las copias en las pruebas, se las imprimo con la laminas a color las imprimo yo no las imprimen en el colegio, las imprimo yo en mi casa y les pongo fotografías a color y montón de cosas así para que

digamos motivarlos más, incluso les hago guías, esas misma guías que vienen en los libros de Santillana en el cuaderno del alumno yo las imprimo y les llevo guías de diez doce páginas impresas a color y se las paso, por supuesto que el costo lo pagan ellos, les cobro 100 pesos por cada guía, y trabajamos con material un poco más atractivo, y por eso mismo les doy hartos videos, los videos los comentamos, los voy parando cuando quiero – digamos – puntualizar algo, eso, pero los textos los pirateo harto, mucho pirateo, videos por ejemplo tengo documentales de lo que me pidas, y libros siempre estoy pirateando, los que voy encontrando por internet o buscando, o comprando o de repente un colega tiene un libro interesante “préstamelo” me lo llevo a mi casa lo escaneo y ahí lo tengo.

23.R: ¿Usted les pasa fuentes históricas primarias, tomando en cuenta que por ejemplo en Santillana encontramos textos que son más explicaciones del contenido, o usted prefiere pasarle fuentes históricas escritas en las mismas época, por ejemplo si se ve la Colonia darles un texto escrito por alguien de esa época?

24.E: No, yo les saco y les llevo un texto, yo no les digo léanse este libro porque no lo van a hacer, claro yo saco textos, textos, ahora estoy haciendo un quinto básico y estamos viendo la Colonia y ahí hay algunos textos interesantes, de repente encuentro cosas interesantes en internet también y tenemos “data” y se los proyecto ahí, algunos pequeños programas “Flash” que ha hecho el Ministerio no sé, que son bien interesantes y les llama la atención a los niños, porque yo hablo harto y de repente me doy cuenta de que los estoy aburriendo y cambio rápidamente a otra cosa otro tema prendo el “data” y vemos alguna cosa, pero generalmente busco textos, no solamente los textos del colegio.

25.R: ¿Pero esos textos son fuentes históricas o más bien explicaciones?

26.E: No no no, como explicaciones sino no tiene sentido.

27.R: Usted me hablaba recién de la dictadura ¿Cómo cree que es posible pasar este contenido teniendo en cuenta que muchos de estos alumnos o la gran mayoría...?

28.E: No no no, los que atiende yo, los papás eran jóvenes, los papás eran jóvenes quizás los abuelos vivieron en esa época, los papás eran cabros chicos en la época de la dictadura y ellos poco conocen, pero también yo me he dado cuenta de que los cabros están bien marcados por sus familias, son bien marcados por sus familias, de repente algunos sacan... hablan de Pinochet como un tipo malo así y yo les digo de dónde sacaste eso "bueno mi abuelo me cuenta, mi papá me cuenta", ellos... ya como que los cabros no pescan eso en todo caso incluso los papás están en otra onda. Yo la dictadura se las explico, les digo fue un periodo terrible hubieron torturas o muertes de personas... porque yo soy pucha, yo era Allendista, para mi Allende es el mejor presidente que ha tenido Chile, desde ese punto de vista tu cachai al tiro cual es mi posición, y los cabros no entienden mucho eso trato de hablarles cosas generales, o de repente como broma por ejemplo sale Pinochet y yo "no me lo nombre por favor, es innombrable, no me nombre a ese tipo" ese tipo de cosas porque hablar de eso con los cabros de séptimo y octavo es como pérdida de tiempo, no pescan, quizás los de media, tercero o cuarto medio uno podría entablar hasta un debate del momento, pero para los cabros de séptimo y octavo, o sea ellos reciben información no más, los niños de esa edad poco se puede debatir, porque aparte que no tienen mucho conocimiento, tienen poco conocimientos, ellos solamente reciben información, ahora la forma es cómo le entregamos esa información para que... quizás tú puedas decir "pucha este tipo quizás que le este enseñando a los cabros" trato de ser bien imparcial en todo caso en ese sentido, cuando hay que dar una opinión la doy, esta mi opinión les digo, cuando hablamos de la edad media hablo de la iglesia por ejemplo, para mí la Iglesia es pero pucha el opio como decía Lenin, y sigo pensando que la gente cree, tiene creencias o es ignorante ¿no es cierto? O pucha tiene tanto miedo a lo que viene, a la muerte eso que tiene que tener alguna cuestión en que afirmarse, entonces yo le digo eso yo, que cree en Dios porque es temeroso, ahora digo si usted cree en Dios y es feliz con eso perfecto, de acuerdo tampoco voy a entrar... porque tampoco uno puede

con niños de esa edad debatir ese tema, pero soy bien puntual en decir las cosas, a mí los cabros me conocen.

29.R: **En ese sentido, ¿Cuándo pasa la historia de Chile permite que existan opiniones diversas?**

30.E: No por supuesto, de partida aquí les digo cada uno tiene su opinión y es tan respetable como la mía, sino no podría estar haciendo clases, el tipo por muy digamos que su opinión la encuentre terrible así, es su opinión y si no le está causando daño a nadie bien, yo soy muy respetuoso de eso, de las opiniones de los alumnos en ese sentido, tengo harta buena llegada con los cabros fíjate, pienso que tengo buena llegada con los cabros, no he tengo ningún drama nunca he tenido ningún problema con ellos, a pesar de que a esa edad son complicados, pero todavía hay alumnos de media o que ya son padres de hijos que tengo yo, que pucha me saludan “hola profe”, quiere decir que la cosa no era tan... no soy dictador.

31.R: **Usted señalaba que a esta edad los niños reciben la información, ¿Usted cree que la importancia de la historia sería entregarles muchos datos?**

32.E: No no no no, los datos no sirven pa nah poh, lo que interesa es que interprete, que interprete la historia, que interprete el momento, por qué paso, qué sucedió, más que una fecha que un dato más que un personaje, lo que sucedió es más importante para mí.

33.R: **¿Cómo buscar las causas?**

34.E: Claro buscar las causas, y más que todo explicarse “pucha y por qué se llego a esto cuál fue el motivo” digamos no interesa el dato –pucha- puntual de una fecha o el nombre de una batalla, no interesa en el fondo eso se olvida, en eso quizás hay... porque yo me acuerdo todavía de cuando era alumno, yo me recuerdo de muchas cosas que mis profesores me enseñaron o que hablaron quizás porque era otra la forma de enseñar que tenían antes, pero ahora noto que los alumnos captan mucho menos o se acuerdan mucho menos, entonces lo interesante es decir que el cabro por ejemplo entienda algo y pueda expresarlo y opinar y ahí se va a acordar

más que una cosa memorística ¿no es cierto? Yo encuentro así. Soy un defensor – digamos - de la educación más antigua, yo cuando estudiaba en el Instituto Nacional entraba a clases y no volaba una mosca, no volaba una mosca yo estudie hace pucha cuarenta años poh cincuenta años en el Instituto Nacional y no volaba una mosca, y tiene profes que eran... pero o sea, durante toda la clase nadie hablaba y sabes tú lo que significa que nadie hablaba si el profesor no le preguntaba, ahora hablan treinta y a uno lo dejan hablando solo poh.

35.R: ¿Usted cree que muchas de las cosas que usted hace en la clase eran cosas que sus profesores hacían?

36.E: No fijate que no, porque yo soy más liberal en ese aspectos los profes eran mucho más tostados en ese tiempo, ahora uno permite que hablan que conversen, de repente hay grupos se trabaja en grupos antiguamente no poh, los profesores antes eran el dios, el dios, ahora uno es uno más no más, dentro de la clase uno más, yo generalmente trato de ir aclarando dudas cuestiones así, de repente no poh si ahí está explicado, explícatelo tú le digo yo poh, bueno porque el cabro tiene que aprender por sí mismo, eso le queda más de lo que yo pueda decir, cuando ya veo que la cosa... con algunos, algunos que tienen problemas de comprensión allí hay que entrar ya más digamos a explicarle pero generalmente trato de que ellos vayan descubriendo las cosas, las causas porque paso esto ¿ya? Al ver los videos les hago hartas preguntas, hartas preguntas siempre voy con una guía no así nomás no lo tiro así nomás, entonces ahí tienen que ir viendo pucha las preguntas e ir viendo el video y ver cuál es la respuesta correcta.

37.R: Dentro del currículum, por lo menos, el que estaba hace poco, la formación ciudadana....

38.E: No está, no está, no lo he visto fijate muy poco...

39.R: ¿Usted considera que es importante dentro de la enseñanza de la historia?

40.E: Por supuesto que es importante, yo creo que el gran motivo porque los jóvenes no votan ahora es porque nada poh, si empezáramos de la básica

a decir lo importante que es ser ciudadano, para mi ciudadano es el que vota, el que expresa su opinión con un voto, el otro es un habitante de un país no más, entonces yo creo que es importantísimo eso, yo creo que si toda la gente votará las cosas cambiarían, no estarían los que están ahora pah nah.

41.R: ¿Usted cree que eso le compete al profesor de historia? Me refiero a la formación ciudadana, o sea, ¿Debiera estar dentro del ramo de historia?

42.E: Debería estar una parte dentro del ramo de historia, en la básica los primeros años hay algo, algo así como una pincelada de... yo a pesar de que soy hartito viejo, tengo hijas profesionales ya, tengo una hija de siete años, de ocho, que va en tercero básico calcula, y yo he visto que le han pasado algunas cosas, he visto así al pasar pero muy así, pero después no hay, antes había educación cívica, cuando yo iba en el liceo hacia educación cívica y nos enseñaban cómo funcionaba el congreso, pasaban casi la constitución entera, con los deberes y los derechos de las personas, las atribuciones que tenía el presidente, las cosas que podía hacer eso lo pasaban antes, pero después ... igual que filosofía otro ramo que desapareció.

43.R: y el tema de la formación de la identidad nacional ¿Usted considera qué la historia se trabaja, o se debe trabajar? ¿Es importante o no es importante?

44.E: De partida, yo soy un convencido de que no deberían existir las naciones en primer lugar, yo soy contrario a esto de todo es nacionalismo, para mi América es una sola, pudiéramos ser uno solo. Yo siempre les digo a los alumnos las banderas dividen, la canción nacional el himno nacional divide, porque tenemos enemistad con los peruanos si son igual que nosotros los argentinos, porque bueno hay grupos que se encargan de provocar ese tipo de cosas por algunos intereses, para mí, entonces eso de la identidad nacional, eso de crear digamos... ser... no para mí no es importante.

45.R: ¿y qué identidad uno podría crearle a los estudiantes?

- 46.E: Pucha ser... una identidad americanista si somos americanos
- 47.R: **y eso usted lo....**
- 48.E: si yo lo hablo, yo les digo, yo por ejemplo, porque veo que por la prensa o por un montón de medios los cabros empiezan esto contra los peruanos, oye pero he tenido alumnos peruanos que son tan buenos alumnos y buenos muchachos, argentinos igual, entonces yo siempre les digo, y les empiezan a meter eso del nacionalismo contra los bolivianos, los peruanos, los argentinos partiendo por el futbol y después otra cosa y les van metiendo eso ¿ya? El odio o ese ¿no cierto? problema que se crea con esa situación, por eso trata de ser así, siempre les digo para mí los argentinos son igual que, yo soy argentino, yo soy peruano, yo soy boliviano, el nacer aquí fue un accidente geográfico les digo yo, un accidente geográfico nací aquí porque podría haber nacido en Bolivia, en Perú o en cualquier lado, entonces para mí eso de la identidad nacional no me, no me causa mayor...
- 49.R: **¿Pero si usted creo que la historia debería enseñar una identidad americana?**
- 50.E: Claro, o sea que somos seres humanos en el fondo, somos seres humanos estamos en el mismo planeta, en el mismo planeta.
- 51.R: **¿y la historia cómo podría aportar en eso?**
- 52.E: ¿Cómo? A ver no te entiendo mucho.
- 53.R: **Porque usted enseña eso que somos seres humanos...**
- 54.E: Somos miembros de la tierra, esa en nuestra nación, nuestro país nuestra nación.
- 55.R: **y desde la historia como profesor ¿Cómo aporta la construcción de esa identidad?**
- 56.E: No no, no hay mucho en todo caso, no hay mucho de eso e incluso en todos los libros pucha el nacionalismo va en los libros de historia sobre todo, yo solo comento no más, comento esas cosas no lo doy más allá de un simple comentario que sale al caso de alguna cosa sobre todo ¿no cierto? de xenofobia alguna cosa así, de repente alguien habla de estos argentinos, y yo le digo pare momento digo yo pah mi... algunos cabros

dicen mira este viejo, pero bueno yo les estoy dando mi opinión, decirle que para mí esto del nacionalismo no.... ha echado a perder las cosas no más.

57.R: ¿Cómo son pruebas o las evaluaciones qué usted hace?

58.E: Mira generalmente por motivos de tiempo, para ser sincero, las pruebas son de éstas con alternativas, cuando hago una prueba de desarrollo aparte de la “paja” de revisar una prueba de desarrollo, de descifrar lo que tratan de escribir estos cabros les va pésimo, les va horrible porque allí hay un problema de redacción y aparte de redacción de ortografía, bueno y de caligrafía también, además que el colegio donde trabajo privilegia las pruebas de ese tipo, o sea haga pruebas así, haga pruebas así, y te dicen mínimo veinte preguntas y máximo treinta y cinco preguntas y con alternativas, yo trato de hacer fila a y fila b para evitar que se copien, pah cachar, los cabros se copian, tú no te das ni cuenta y se copiaron todo, entonces trato de hacer más o menos así pero pruebas hago esas y más que todo trabajos, hacemos trabajos.

59.R: ¿y de qué hacen los trabajos?

60.E. Sobre un tema, por ejemplo este mes le toco la revolución francesa a un grupo y a la otra mitad del curso le toco revolución industrial, hacemos el trabajo en power point y también lo hacemos escrito, ahora tienen que desarrollar, yo les doy unas tres o cuatro preguntas y ellos tienen que responder en una de hoja de oficio de esas cuadrículas responden las cuatro preguntas.

61.R: ¿y las preguntas a qué apuntan?

62.E: A la comprensión, a lo que ellos comprenden, qué comprendieron de un tema más que todo a eso, porque eso es lo que a mí me interesa, a mi me interesa que entiendan no que memoricen cosas, yo les digo tú vas a entender cuando seas capaz de explicar con tus palabras lo que yo te enseñe, si tú me lo dices de memoria no entendiste nada porque se te olvida una palabra y hasta ahí no más llevo, es como cuando hacen una disertación tienen la mala costumbre de disertar con un papel y leen el papel ¿ya? O hacen un papelografo lo escriben y lo leen, no poh le digo yo

ahí tu teni que poner los puntos, y tú tienes que explicar y hablar y les cuesta pero una enormidad, les cuesta a los cabros de media a los de básica les cuesta más, entonces generalmente más que todo trato de enseñar a disertar, algunas unas técnicas para disertar, hacer un power point, pierdo harto tiempo en eso en enseñarle esas cosas, que son herramientas que van a utilizar después, entonces la disertación por ejemplo que use su lenguaje, que hable, y que nadie... trato de que nadie se ría, trato mucho de hablar de ese tema, pucha de que la nota de él también, uno va poner la nota de acuerdo cómo los demás se comportan también, no les echen a perder la nota al cabrito, hablo de eso y fíjate que tienen harto respeto y en ese sentido he logrado que se respeten, porque para mí es muy importante eso, el respeto a la opinión del otro, o a lo que está hablando el otro, entonces cuando yo hablo no me gusta que nadie hable, entonces ahí todos se callan, a veces hablo puras leseras pero como te digo más que todo trabajos, la prueba hago .. imagínate este semestre he hecho dos pruebas porque tengo que presentarlas y más que todo como una obligación ¿ya? El colegio tiene normas bien rígidas en ese tiempo, bien tontas en todo caso ah, como que la prueba tiene que tener este formato y estas preguntas y ya y tiene que dar una prueba aquí, yo trato de hacer más trabajos, y trabajos en grupo también, a pesar de lo que significa el trabajo en grupo también que uno se aprovecha de otros, hay unos que no hacen nada pero también viene la autoevaluación y la coevaluación, tú evalúa a tu compañero, entonces enseñarles eso cuesta porque se evalúa mi amigo y pucha aunque no haya hecho nada le pongo un siete poh, esa no es la idea le digo yo, la idea es que le pongan la nota que realmente se merece, lo otro es que yo elijo los grupos porque o sino quedan dos o tres que nadie los pesca como siempre, entonces yo elijo los grupos y “¿puedo cambiar?” no, no más, pero fíjate que hay un grupo con eso de los grupos porque te digo generalmente el mejor alumno de ese grupo es el que trabaja otros les siguen algo la huella pero hay uno o dos que no hacen casi nada y se llevan peladita la nota, entonces las últimas veces yo he

interrogado, cuando hay un trabajo en grupo interrogo, y después salgan adelante y los interrogo, la idea es que aprendan, los niños no entienden eso hacen un power point y cortan y pegan de internet cualquier cosa y ahí está, hacer un trabajo que uno les da para la casa es una pérdida de tiempo a veces llegan trabajos de cincuenta hojas bonitos y bien hechos, ¿Quién lo hizo? – mi papá en la oficina - ¿Quién te bajó las laminas? – mi papá – entonces el papá se lo imprimió, se lo junto todo, se lo corcheteó, se lo entrego y el cabro al otro día lo trajo ni siquiera lo leyó poh, eso no sirve, entonces yo le digo tráeme una hoja pero que la sepas, que te la sepas que entiendas lo que dice ahí y que me puedas explicar, eso vale más, o sea yo le doy harta importancia a eso, digamos a la comprensión más que a lo otro. A veces me escapo un poco de las cosas pero es que uno con los años cacha lo que sirve y lo que no sirve, yo te digo muchas de estas ideas que han traído tipos, que hablan, un montón de tipos, encuentro que no cachan mucho de educación más de donde uno trabaja en el medio que uno trabaja fíjate este es un colegio básico hasta octavo, aquí el nivel es malísimo pero malísimo, aquí el Simce nunca sube de los 230 – 240 puntos pero si tu vieras los que llegan aquí pucha dirías que están bien poh, porque aquí llegan los más malos poh, aquí a ninguno... en el otro colegio municipal similar a este, seleccionan a los alumnos aquí no el que llega se acepta, tenemos un curso de 16 alumnos con problemas de aprendizaje en tercero básico, hay cabritos de quinto básico que no saben, que no saben leer, hay cabritos aquí que le pegan a los profes que agarran a garabatos a la directora, ese es el nivel y que puedes hacer tú con estos tipos que hablan de la educación y que ven como... no saben nunca han estado aquí, otra cosa, como dice el dicho, es con guitarra. En el colegio que hago clases igual, a pesar de que hay un poco más de disciplina, es un colegio subvencionado y tu sabes que los colegios subvencionados son un negocio, es un simple negocio o sea mientras menos invierto más me llevo para la casa, entonces trabajamos ahí po, no molestan llegando tú a la hora cumpliendo con tu horario haciendo tu clase, tú le cuentas un partido de

fútbol o les haces clases de historia les da lo mismo, tú los mantení adentro de la sala tranquilos y contentos. Eso es lo que pasa con los colegios subvencionados, y en la mayoría yo he trabajado en varios, aquí a pesar de que es un colegio municipal con alumnos que pucha tienen cualquier problema, tú veí aquí la sala de computación y tenemos otra allá arriba, tenemos 45 notebooks que se le pasan a los niños en un curso en un carrito andan 45 notebook, tenemos data en todas las salas, tenemos sala de matemáticas, tenemos una sala de video inmensamente grande allá arriba, tenemos una sala de música con un órgano así gigante con guitarras eléctricas un montón de cosas, eso con dinero que llega de la subvención y porque en los subvencionados ese dinero no se ve poh, entonces ahí está el problema la plata se va pa otro lado, yo soy un convencido de que deberían haber colegios particulares pagados y colegios fiscales nada más como antiguamente y andaría mejor la cosa.

63.R: **Me gustaría tocar otros temas...**

64.E: Si me fui pa otro lado, jajaja.

65.R: **¿Cómo cree usted que se aprende la historia? ¿Cómo un niño aprende historia?**

66.E: A ver... complicada la pregunta en todo caso, es complicada la pregunta un niño cómo aprende historia, de partida ¿no cierto? el cabro no sabe que lo que él está haciendo es historia también, su vida es historia él no entiende no cacha el concepto ese, yo creo que un niño aprende historia cuando uno le expone las cosas, si yo le digo a un cabrito léete de aquí hasta acá no va a entender nada, no va a aprender nada, aprende historia cuando uno le expone las cosas, cuando uno le muestra videos por ejemplo, donde le muestra láminas con, por ejemplo, si vamos a ver la cultura egipcia yo no les puedo hablar por ejemplo de la momificación, sino les muestro un video donde aparezca como animación por último, son cabros más chicos, cuando yo les digo por ejemplo, que en la época prehistórica el ser humano pucha desarrollo su inteligencia porque consumía proteína animal fue desarrollando más su inteligencia, si yo les

muestro un video con eso, que le muestro a esos cabros aprenden más, cuando les digo cómo desarrollo la imaginación el ser humano en esos tiempo, cómo fue el desarrollo de la imaginación, pucha es complicado porque tú le decí pucha cómo se imagino pasaron millones de años según la historia en que el tipo uso un palo como arma, y pasaron millones de años más y seguía usando el mismo palo y en pocos años de repente empezaron a aparecer cosas y como fue ese proceso, cómo le enseñai al cabro eso para que lo aprendan, yo tengo unos videos, precisamente encontré unos videos muy buenos de la época prehistoria que habla de temas bien puntuales eso fijate que el cabro aprende más rápido, aprende más rápido visualmente que porque me escuche a mí en el aire decir cosas, porque antiguamente yo me acuerdo que tenía un profesor de historia, él hablaba toda la hora y a veces uno estaba así, así estaba uno y después tenias que leer el libro no más y eso era la clase de historia antiguamente, no habían ni mapas, nada poh, ahora no, el cabro necesita videos, laminas, mapas, mapas conceptuales donde tu les muestres todas las relaciones que se dan y el cabro aprende más fácilmente así, aprende más visualmente y está acostumbrado, además que ahora los cabros no son tan ignorantes como antes porque tienen la tele desde chicos, y por ultimo con la tele aprenden hartas cosas que pueden ser unas muy malas pero también hay cosas bastantes positivas y llegan a veces más preparados en ese aspecto, están más vivos más despiertos.

67.R: **O sea, usted no considera que la historia debiera ser como un relato, como que los niños escuchen un cuento sobre lo que paso**

68.E: No po, ellos tienen que sentirse parte ahí, tienen que participar tienen que interactuar, hay que digamos tienen que observar y él dar su opinión, porque si es un relato es un cuento, no a mi no va la historia como un relato.

69.R: **No es que usted se para y comience a decir los egipcios vivían en un lugar, o los españoles allá por el año 1492, etc.**

70.E: No, no no eso es muy fome, es que hay el cabro no aprende nah po.

71.R: **¿Usted se basa más en lo visual?**

72.E: Claro, el cabro aprendió más del descubrimiento de América cuando le dije 500 años que estamos siendo explotados por los españoles, y ahora seguimos aquí Chile explotados por los españoles, esa cuestión aprende más que si le digo pucha Cristóbal Colón, ahora último yo pucha le he cambiado la historia, de repente el libro el mismo libro de historia de quinto año básico dice que Cristóbal Colón nació en Genova y resulta que no nació en Génova, Génova era pucha un pequeña ciudad, el nació en una isla que perteneció a un reino que era de Génova, entonces hay mala información al respecto según la última digamos, yo siempre estoy al tanto buscando información, según la últimos descubrimientos y no de ahora sino que de hace 5 o 6 atrás se llegó al lugar preciso donde nació Cristóbal Colón entonces es diferente, hay otras cosas en la historia que cambia y que la historia la cuentan muy diferente muy tradicional y por años y por años no va ir, y se supone que la historia va evolucionando también, el conocimiento que tenemos del pasado va cambiando en la medida que se encuentren nuevas cosas, y no se acepta eso mucho, muchas personas no lo aceptan.

73.R: **y ¿Cómo debería preparar a los niños ante eso? Porque el conocimiento cambia**

74.E: Bueno es cosa de ver que todos cambiamos, todo cambia, se supone que oye yo usaba uno de estos así una cuestión hace pocos años atrás y mira lo que estoy usando ahora ¿no cierto? Los avances tecnológicos permiten descubrir muchas cosas que teníamos error de eso.

75.R: **¿Cómo sería para usted un buen estudiante de historia? Digamos un niño ideal**

76.E: Es que no hay estudiante ideal, pero un estudiante ideal sería un cabro que le gusta la historia de partida, porque a muchos no les gusta, y la historia le va a gustar si cuando chico tuvo motivaciones, ahora los cabros no tienen motivaciones ese es un grave problema, papá y mamá trabajan están con alguien en la casa, no los pescan poh y están todo el día pegado

viendo tele no hay motivación, a que lean por ejemplo, pero yo encuentro que un buen alumno de historia tendría que ser aquel cabro que te pregunta hartito, me gusta que me pregunten hartito, a mi me enferman los que se quedan callados, dime yo le digo, yo interrogo así en clases estoy hablando algo, y el cabro me dice no sé, no me digaí no sé porque esa palabra no existe dime cualquier cosa aunque sea algo malo algo que este erróneo pero dime algo habla, ya, cosa que sacarlo de esa cuestión y fijate que el cabro de repente salen con cosas bien acertadas y tenían vergüenza o miedo de decirlas porque piensan que se iban a reír, a mi me gusta el cabro que participar, aquel que participa hartito, aquel que participa no aquel que trae todas las tareas que está sentadito, yo digo prefiero un desordenado pero que sea vivaracho a un cabrito medio tontito que este toda la hora sentado sin respirar, lo único quiere es eso despertarlos que se aviven, fijate una de las cosas que quizás de profe básico tengo, trato de decirlas que la vida no es fácil, a los cabros de séptimo y octavo para empezar a meterle en la cabeza que en cuatro cinco años más van a tener que salir al mundo poh, ya entonces yo les hablo y les digo eso que es importante el que aprenda ahora, el que se preocupe ahora, yo digo si te preocupas ahora vas a vivir una vida feliz, vive ahora feliz y vas a vivir una vida terrible cuando seas más grande, entonces eso es lo importante, el buen alumno es aquel que pregunta, aquel que siempre esté dispuesto a aprender algo que ande investigando, aquel que no se queda con todo lo que le dicen tampoco, aquel que se cuestiona incluso a ti y eso es bueno, ese para mi es mejor alumno que aquel que se las traga todas las que tú le decí.

77.R: ¿Cuáles son los contenidos que para usted serían los más importantes hasta el final del segundo ciclo? Por ejemplo, este estudiante salió de octavo, a lo mejor no aprendió todo o no lo recuerda todo pero si me interesa mucho que haya aprendido esto o lo otro, porque siento que es lo más importante.

78.E: Ya de partida por ejemplo, a mi en séptimo yo paso mucho Grecia, todo lo que tiene que ver con Grecia, la democracia, para mí todo eso es muy

importante y en octavo es la revolución francesa, una parte la revolución francesa con los derechos del hombre que es una de las cosas que más puntualizo y lo otro la revolución industrial con el nacimiento del proletariado y la lucha de los trabajadores son las cosas que el cabro le quede claro, pucha trato que sean trabajadores que no se traguen todo y que luchen por sus derechos entonces para mí es importante eso dentro de la revolución industrial el desarrollo del proletariado y dentro de la revolución francesa los derechos del hombre.

79.R: **Eso usted considera que un niño al finalizar octavo debería saberlo**

80.E: Claro, debiera saber que existieron personas que lucharon, que se veían en condiciones de trabajo horrible, que lucharon y consiguieron ciertas cosas y que también antiguamente con la monarquía cómo vivía el Rey y cómo vivía el pueblo y pucha quién pagaba impuestos y quién vivía a costas de otros, y cómo una revolución con un montón de tipos ilustrados lucharon porque eso mejorara, para mí esas son las partes importantes, me gusta mucho la prehistoria, me gusta mucho, yo creo que uno de mis sueños frustrados fue no haber sido arqueólogo, pero parece que es mucha plata y pertenecer a una familia de dinero para viajar, pero yo encuentro que eso no haber sido arqueólogo

81.R: **Olvidé hacerle una pregunta ¿Cuánto tiempo tiene de experiencia haciendo clases?**

82.E: Empecé en el año 1971, así que calcula, unos 40 años más menos. Igual era más cuadrado, pero con el tiempo he llegado a ser un poco más relajado.

83.R: **¿Pero en la disciplina o en los contenidos... o en la evaluación?**

84.E: No en la disciplina yo soy serio, soy súper serio, me dicen los cabros me dicen usted nunca se ríe, pero me he acercado más a los cabros o sea, antiguamente yo chantaba el 1,5 y sin ... “cagaste no más poh gueón” repetiste no más poh, ahora no, ahora pienso un poco “este compadre” empiezo a ver por qué, como soy profesor jefe de séptimo básico empiezo a ver que hay cabros que tienen problemas realmente serios y ponerle un

1,5 a un compadre que no tiene ni uno y tú le pediste materiales y no te les trae y le chantai un 1, porque hay profes que chantan no más, y si ves que el compadre no tiene ni pa comer no ha tomado desayuno como le chantai un 1,5, entonces ahora pienso otras cosas, algunos tienen problemas familiares, si los papás están por separarse hay un bajon poh, entonces ya compadre no te preocupis, trato de ser más así quizás me he puesto viejo, uno se pone viejo y se pone así, como te digo me fijo más en eso, por eso tengo buena llegada con los cabros, me rio hartito con ellos, bromeo hartito con ellos pero no pierden el respeto, ahí no transo eso sí, a mi me dicen “cómo está tata” soy el más viejo, yo no me enojo en todo caso, no me voy a enojar con eso si lo hacen con respeto, pero me llevo bien con los cabros, he aprendido eso, antes era muy pesado, yo creo que ex alumnos míos que ya son viejos deben decir puta el viejo pesao tal por cual, era pesao, porque estudie en el nacional y tuve profes así, profes perros, profes perros.

85.R: **Bueno muchas gracias por la entrevista, agradezco su tiempo y el compartir sus respuestas.**

86.E: No sé si te habrá servido en todo caso todo lo que dije...

Entrevista 2 – Mujer – Colegio Municipal – Universidad Privada

1. R: ***Para iniciar la entrevista me gustaría saber ¿Cuál es su título profesional?***
2. E: Yo soy Profesora de Educación General Básica con mención en Religión, tengo un postítulo en orientación.
3. R: ***¿En qué universidad obtuvo estos títulos?***
4. E: La mención en Religión la obtuve en la Universidad, en ese entonces en el hogar catequístico pero el título lo firmo la Universidad, el de profesora básica en la universidad.
5. R: ***Y actualmente se desempeña en el segundo ciclo haciendo clases de historia.***
6. E: Claro este año sobre todo, hasta el año pasado hacia clases de religión en todos los cursos, pero me aumentaron las horas en historia entonces hago historia sexto, séptimo y octavo, incluyendo religión.
7. R: ***¿Podría definirse política y religiosamente?***
8. E: Yo soy católica, la verdad es que por toda mi trayectoria histórica de vida digamos he pertenecido siempre a la iglesia, participar en los campamentos, participar en Lota con los mineros, porque yo más que nada me forme en Talcahuano, participar en toda esta onda social, en participar en toda esta onda de protesta, te estoy hablando de 1982 1985, me hizo reflexionar que en realidad pertenecer a un partido político no era mi vocación, porque soy muy crítica o siempre hay algo bueno en todo, no es todo malo ya, y eso me hizo a mi tomar una concepción de no ser partidaria de ningún partido, ahora mi mente es muy abierta porque siendo católica apostólica y romana con apellido y todo he participado en todo tipo de religión, yo creo que ese ha sido mi éxito como profesora de religión en este colegio municipal que llevo 27 años, entonces yo he ido con los testigos de Jehová, he ido a los evangélicos a adventistas, donde me han invitado, aquí hay pastores en este colegio, siempre me invitan para ceremonias, por ejemplo para la semana santa del año pasado lo pase en una ceremonia de los testigos de Jehová, entonces

como ellos han visto esa amplitud de mente y que mi clase en este colegio es una clase, no digo ecuménica, digamos bíblica, entonces así tomo a todos los niños por igual, no tengo niños que se retiren de la sala de clases, pero eso ha sido por el trayecto en mi historia de vida que me ha hecho ser muy abierta, en ir a una cárcel de mujeres por ejemplo en las vacaciones de verano, para ver como es la vida por dentro, o en participar y trabajar con niños enfermos de sida, o tener muchas historias de ese tipo, me centro más que nada en que el ser humano es lo más importante la persona es lo más importante, su ideología no tiene relevancia ni importancia para mí.

9. R: Sin embargo usted no podría definirse cercana a algún partido.

10.E: Yo no me identifico con los partidos, con ningún partido, si me identifico con un pensamiento, el pensamiento mío es el bien común y la justicia o sea puede ser cualquiera, ¿apunta al bien común?, ¿es justo?, ya y mis clases de historia por lo mismo siempre presento distintas versiones, no me quedo encasillada con una versión, porque si trato de desarrollar la habilidad en los niños de la crítica, del pensamiento reflexivo, tengo que mostrar distintas posturas este o no este yo de acuerdo frente a ellas, pero siento que ello es mi deber, no encasillarme ni encasillar a los alumnos, nunca lo hice en religión y no me lo voy a permitir tampoco en este otro ámbito.

11.R: ¿Qué es la historia para usted?, en el sentido no de la palabra en si misma si no del ramo, de la asignatura ¿Para qué sirve? ¿Qué es?

12.E: La historia del ser humano, la historia de la vida de cada país, la historia universal es importante porque a todos nos afecta, las historia es causa y consecuencia, nosotros somos consecuencia de una cultura época medieval, época moderna en que nosotros no cierto nos influyo 100% en todo tipo de cosas en nuestra sociedad, desde la época colonial por supuesto, entonces ¿porque es importante la historia? porque todo es causa y consecuencia o sea una cosa siempre viene de la otra, no podemos desligar la historia ni en tu vida personal, ni en el ámbito social ni en el ámbito país, todos nos influenciarnos con todo, la globalización te da el ejemplo de eso, sube el dólar y que pasa, entonces nos hay nada que este desligada de una cosa con otra, si queremos

entender la historia la historia la tenemos que entender desde el punto de vista personal como nos afecta en nuestro ambiente y como nos afecta a nivel país y qué consecuencias tiene a nivel global, la historia no se puede tomar por separada, no es como una asignatura ¡¡¡ a voy a hacer historia!!!, punto aparte, no, todo tiene que ir ligado con la idiosincrasia del niño como viene el niño y de qué manera esta historia que yo enseño al niño le puede ser significativo y relevante en su vida y en su aprendizaje.

13.R: ¿Cómo poder lograr que el alumno tenga un carácter reflexivo? ¿Qué herramientas utiliza para lograr este objetivo?

14.E: Bueno dentro del Curriculum está el objetivo que es la transversalidad eso todos lo saben, siempre pensando porque estoy enseñando esto, tiene que haber un motivo, no voy a explicar por darte un ejemplo oye aprendamos los viajes de Colon sin ningún sentido, para darle un sentido yo tengo que referirme a la vida del niño, por ejemplo si yo quiero enseñarle lo que es el monopolio comercial, yo les digo ya ustedes son de la Santa Julia, ¿Qué supermercado había en tal parte?, ¿qué paso cuando se puso un Líder allá?, ¿Qué paso con los negocios chicos?, entonces me dicen a verdad que aquí que allá, ¿Qué negocio murió?, ¡¡¡AAA murió el Punitaqui!!!! Que era esto, murió el de los pollos de la esquina, murió el de acá, ¿Por qué creen ustedes que murió eso?, entonces tengo que partir de la realidad, cuando yo enseño la historia partiendo de la realidad es significativo para los niños pero yo no puedo enseñar monopolio comercial dos puntos es blablablá....., no puedo porque no logro aprendizaje, no logro que me entiendan mas al nivel de niños que yo trabajo, que son niños de la Santa Julia, no sé si conoces el sector, hay mucha drogadicción, mucho alcoholismo, no son los niños de Ñuñoa, yo estoy en el límite de Ñuñoa con Macul, entonces los niños de Macul, de Peñalolén vienen acá, entonces de que manera puedo hacerles atractiva la historia, es asociándolo con su vida personal, cuando hablo del capitalismo les dije a ustedes quieren juntar suponte tú, dinero para los octavos, ya que se hace, compran cuchufli,

¿De dónde sacan la plata para el cuchufli? Y cuanto se vende ese cuchufli, y que haces con esa plata que te queda, como la inviertes, ¿me entiendes?, entonces esa es una manera de lo mas didáctica, y es la única manera que yo les puedo explicar en el fondo el contenido de la historia, bueno los niños acá no estudian, yo no les puedo dar una tarea, no la hacen, uno o dos, no les voy a decir estudien para la prueba, da lo mismo no van a estudiar, entonces todo lo tengo que lograr en la sala de clases, entonces lo logro con las historia de la comuna, la historia de su comuna de su población, y he usado ejemplos desde la sopaipilla o del hombre que vende el diario, o lo que sucede en su barrio.

15.R: ¿Tú planteas que se puede desarrollar una reflexión de la historia a partir de la misma historia de ellos?

16.E: Por supuesto, sobre todo para algunos temas, no todos se dan eso es comprensible.

17.R: Y tú percibes que con esto ellos desarrollan un pensamiento mas critico de las cosas.

18.E: Pero claro que sí. Al colocarte un ejemplo, fuentes históricas dos textos distintos, suponte tú la visión de Portugal con respecto a la expansión de Europa, o la visión de España frente a la expansión de Europa, yo te pongo dos textos, ellos comparan, les enseño los paso de que es comparar, que es una habilidad como se logra paso a paso esa habilidad, te fijas, y luego les digo estos son los pasos que tú tienes que seguir para comparar, ya. Compárame los textos, ahora que piensas tu al respecto después, no me sirve que ellos comparen dos textos, para que sea una crítica ellos tienen que darme su opinión al respecto y una opinión fundamentada.

19.R: Con respecto a esto ¿Cómo percibes que se construye la asignatura de historia?

20.E: La asignatura de historia es un espiral, cierto, es un espiral, tu partes con lo básico, los niños, pero después cuando tu vas desarrollando todas las habilidades y vas “nexando” todos los contenidos anteriores es cuando tú tienes un fruto bueno, si tu no nexas los contenidos de los años anteriores o a

la línea de tiempo no le das una causa o una consecuencia de, no tiene sentido la historia, si yo estoy pasando la revolución francesa yo tengo que decir ¡saben lo que pasaba aquí en Chile con respecto a la revolución francesa! ¡fíjate que en esta época él estaba estudiando allá, él estaba haciendo esto o haciendo esto, esto otro y bueno de ahí vinieron las ideas pues chiquillos!, entonces tengo que siempre relacionar, no la puedo enseñar aislada, siempre decir apuntar en la línea de tiempo que sucedía acá, porque de acá, haber, logrando que ellos entiendan su entorno su idiosincrasia, su vida ellos me pueden recién comprender y entender muchas cosas que sucedían allá, o allá porque sucedía eso y cuál fue la consecuencia de acá.

21.R: **A tu parecer la historia seria como una línea en la cual cada acción va tomando consecuencias anteriores.**

22.E: Así es, y es así.

23.R: **Es como un ciclo tu lo ves mas como algo que se va repitiendo las mismas cosas cada cierto tiempo o mas como una línea.**

24.E: Porque el hombre no aprende nunca de sus errores, si tu quieres tomarlo por ese punto de vista que se cumple un ciclo es porque el hombre repite en la historia los mismos errores, no sabemos por ejemplo la tolerancia, se repiten generalmente los mismos errores humanos pero, si estamos hablando de la historia propiamente tal la época colonial, de la época x ya obviamente que todo eso va ligado a una línea de historia y consecuencia de lo que ocurre en Europa, consecuencia de lo que ocurre en Estados Unidos, consecuencias con lo que ocurre con las colonizaciones en América, todo eso es consecuencia de algo, de hecho nuestra independencia no fue sola al principio fuimos todos juntos luchando por una independencia, explicarles a los niños también porque nuestro país a veces se mantiene tan aislado en distintas, entonces ahí tengo que explicar, mira sabes porque nos mantenemos tan aislados porque fíjate en lo largo que es esto, lo asocio con el terremoto pucha nos fallo las comunicaciones, nos fallo esto o esto otro, imagínate en esa época como nos comunicábamos por acá, te fijas todo tiene que estar así de relacionado.

25.R: **Me gustaría que pudieras referirte a la enseñanza de la historia reciente, que está presente en el segundo ciclo, principalmente al tratar temáticas históricas donde los padres o abuelos de los estudiantes vivieron, temas como la dictadura militar, los gobiernos de la década del 90 o los mismos gobiernos actuales... ¿Cómo crees tú que se puede enseñar estos temas? En donde quizás los niños ya tengan una postura u otra...**

26.E: Se puede abordar, se puede abordar perfectamente porque los niños de por sí ya tienen el hecho de vivir en Santa Julia, el hecho de vivir en una situación más crítica que cualquier otra comuna, ya... mucho allanamiento muchas cosas, yo siempre hablo de la asociación, primero parto de la experiencia de sus padres, es decir en qué época vivieron, los abuelos en qué época vivieron, si vivieron en la época de la dictadura como vivieron esa época porque tu encuentras dos versiones distintas ya, siempre encuentras una versión de que todo era malo por la parte militar, pero también encuentras otra versión de nooo si ellos escondieron todo hicieron esto o hicieron esto otro y de repente ves historia o ves un programa que te apunta siempre distinto..., ahora es como encausarla sin dar mi pensamiento, porque eso es de lo que yo me preocupo, ya, es no cargarme ni para el uno ni para el otro, pero si mostrar ambas visiones, siempre parto insisto en la experiencia de sus padres, a ver en qué época vivieron los papas, ya muchos de los jóvenes vivieron en la época de Pinochet, no es cierto, vivieron toda su adolescencia, yo también la viví no es cierto, la época de la dictadura, crecieron mis hijos en la época de la dictadura, y los padres de ellos tienen la edad de mis hijos, entonces también no es cierto vivieron esa época y esa etapa, de distinta forma y en distintas comunas con distintos tipos de problemáticas, entonces ellos tienen como claro lo que significa dictadura, fíjate que en lo que menos ... a mi me parece increíble me costaría más enseñar la dictadura en un colegio distinto en otra comuna que acá, ellos lo tienen como súper claro lo que es dictatorial, lo que es autoritario, lo que es régimen eso lo tienen súper claro, ya, ahora de que manera encausar... porque todo es malo, pero de repente cuando tu les

enseñas.. si pero hubieron cosas como buenas, entonces yo les digo por ejemplo yo no estaría haciendo clases de religión si no hubiese sido por Pinochet, me dicen pero ¿Por qué?, entonces yo ¡¡¡aaaa!!! Yo te voy a decir porque, porque ante la ley que se yo, el dijo que para los colegios, todos los colegios que quisieran tener subvención del estado tiene que existir un profesor de religión, y ahí empezamos a analizar, pero parece irrisorio, porque resulta que el perseguía a las personas de religión, perseguía a los profesores o perseguía a los sacerdotes, y hubieron muchos sacerdotes asesinados, pero eso dice la ley, no sé si entiendes, entonces por eso te digo que es importante entregar todas las posturas, no quedarte con una visión, es importante mostrar lo bueno y lo malo, porque ahí en ello se queda su pensamiento, ahora depende de ustedes chiquillos lo que quieren para su país, y si tu quieres criticar bueno antes de criticar yo me imagino que voy a votar, voy a votar, voy a tomar participación, y les saco los ejemplos de una junta de vecino, los que viven en edificio ¿Quién vive en edificio?, ya, quien va de sus padres a la reunión del conserje, que se yo, después reclaman que nadie barre, y para que reclaman si no van a la reunión, si, tiene que ser así, al menos acá tengo que hacerlo así.

27.R: ¿Por qué en otras partes podría ser distinto?

28.E: A ver estamos hablando de niños con un alto índice de vulnerabilidad, no voy a esperar que el papá lea o escuche noticias o que compre un diario, así, pueden tener tremendo televisor todo lo que tú quieras lo que sea, pero viven en una casa hacinados veinte personas, ya.

29.R: A tu parecer, esos niveles de pobreza que es lo que genera en tus estudiantes.

30.E: Yo no lo llamo tanto nivel de pobreza porque si tú tienes todo ese tipo de tecnología, se preocupan de otras cosas, no de la educación.

31.R: ¿Los padres o los estudiantes?

32.E: Los padres y por ende los estudiantes, aquí nosotros a veces tenemos que llamar a los niños a la casa para que vengan a clases, ¿y por qué faltaste?, ¿Por qué faltaste a clases?, el año pasado tuvimos que seguir medio año a un

niño para que terminara su octavo básico, y decirle que por favor no deje de estudiar porque si no va a terminar en la droga.

33.R: **Entonces a tu parecer no les interesa la historia, en general.**

34.E: No es la historia, es la educación, porque ellos sienten que la plata llega más fácil sin estudiar, aunque tú le enseñes que la plata se va rápidamente, a ver a lo mejor tu lo apuntas a la parte, porque bueno tu trabajo es de historia, pero yo no tengo problemas con mi asignatura con respecto a los niños, porque mucho tiene que ver la dinámica del profesor para hacer la clase, y yo no tengo ese problema con mis alumnos, de hecho constantemente he ido subiendo los SIMCE en el colegio, sin ser profesora de historia, sin tener ninguna mención ni especialidad, nada, a lo mejor es mi estrategia, entonces yo le digo al director “ per contrata a un especialista en historia” entonces hay cosas que no se tengo que estar estudiando junto con los niños y cosas que tengo que estudiar y leer y leer y leer y mucho material y mucha cosa, si pero es que tu subes los puntajes de SIMCE bueno entonces no lo debo estar haciendo mal te fijas.

35.R: **Si comparamos a un niño de esta realidad social, socio económica, con otro de otra realidad, tú sientes que le importaría mas la historia o sería lo mismo.**

36.E: Ellos estudiarían para sacarse una buena nota, acá ellos no estudian para sacarse una mejor o mala nota, aquí está el incentivo del profesor y de lograr el aprendizaje en la sala de clases, ahí está la gran diferencia.

37.R: **O sea tú sientes que finalmente la motivación de ambos sería solamente la nota, no percibes que sería muy distinto el interés por la historia.**

38.E: Pero si aquí les da lo mismo la nota.

39.R: **Pero por el hecho de aprender historia.**

40.E: Es que yo nunca he hecho un estudio para decir si realmente al niño le interesa o no le interesa la historia, nunca lo he hecho, entonces yo no te puedo responder a eso, yo te puedo responder de acuerdo a las experiencia

que he tenido en este colegio, te puedo responder frente a las experiencias que yo he tenido en otros colegios.

41.R: **Eso me gustaría saber.**

42.E: En otro colegio por ejemplo yo llegaba a clases y el primer día yo me asuste porque yo entre a la clase y resulta que estaban todos los niños esperándome con los libros en la mesa, y con el cuaderno y el lápiz y ¡en religión! Cacha nadie tiene un cuaderno y un libro, a mi no se me habría ocurrido pedir un libro de religión jamás en la vida si nos cuesta una enormidad que tenga su libro de inglés por ejemplo uno cuestión plata que cuesta 6 mil pesos un libro, ahora se los da el ministerio, pero entonces ¡a! Yo el primer día me sentía incomoda incluso porque primera vez en mi vida que yo hacía solo clases no sé si me entiendes, acá yo no solo hago clases, aquí yo tengo que estar pendiente de que si tú no te sientas, saca tu cuaderno, saca tu libro, donde están tus cosas he porque no quieres estudiar, ya peleaste con la mamá, ya te preparo un tecito, allá a la cocina preparo el tecito voy le doy en tecito , esa es la realidad, entonces yo en el otro colegio veía a mis colegas que se sentaban dictaban sus cátedras todos tomaban apuntes, cachay, no había que estar diciendo al niño escribe, saca el lápiz, esa es la realidad que lo hace distinto, ahora que ellos estén interesados o no en el área no te lo puedo decir, ahora mismo yo creo que ellos serian felices, ellos me dicen no haga historia no haga religión, hoy por ellos ojala no leer ojala no le hicieran la tarea, ojala no hicieran una prueba, ojala no hicieran nada, esa es la realidad.

43.R: **Ahora tú sientes que finalmente todo esto que aprenden de historia incide en sus vidas.**

44.E: Sobre todo cuando yo les explico a ellos que el día de ayer no lo van a volver a vivir, y tu día ya es una historia, ya quedo marcado, y tu puedes cambiar o revertir lo que hiciste ayer claro que lo puedes cambiar, pero que se necesita para revertir el pasado, el conocimiento y la voluntad, y la creatividad, si tú no la tienes no vas a revertir nada y vas a seguir tropezando en los mismos errores, entonces cuando yo les hablo así, ellos en alguna manera... por eso que para mí es importante involucrar su vida, es la única manera que

yo al menos acá, por ejemplo “te cuento quien es la amante de la Inés Suarez nooo, si eran amantes, eran amantes, mm así” porque ellos están acostumbrados al copuqueo, entonces yo “eso paso” entonces se les queda grabado el amante de mas que toda la historia cachai o no. Entonces aquí uno tiene que jugar a ese tiempo de estrategias, porque tú no le vas a dar una tarea, tú no le vas a decir estudien para la otra clase, o sea si tú lo haces ni la mitad va a estudiar, pero en cambio si tú los incentivas y los motivas clase a clase, “*a ver ¿Quién se ofrece a hacer un cartel frente a un concepto? - ya yo - un siete, pero el siete va ser si está puesto*”, yo entro a la sala y veo el cartel puesto. Entonces de ahí me los conquisto de esa forma no tengo otra, allá en el otro colegio yo les diría mañana tienen prueba coeficiente dos y les haces la prueba, les guste o no les guste la van a hacer igual, es otro nivel de compromiso.

45.R: **¿Qué estrategias metodológicas usas para hacer tus clases?**

46.E: O sea, las máximas que se puedan ocupar: foro, debate, trabajo grupal, trabajo individual, presentación power, análisis de una película, lectura personal, trabajo el texto de la guía de aprendizaje que sale en el texto del Ministerio, preparación de guías personales, y en todas las clases evaluar, evaluar, evaluar.

47.R: **¿Son notas sumativas?**

48.E: Yo pongo millares de notas

49.R: **¿Después las promedia?**

50.E: y las promedio, porque además les digo que la nota para mí no tiene sentido, yo digo lo que tiene sentido para mi es tu trabajo en clases “cómo trabajas tú mira”, en algunos tengo como 12 o 15 y después tengo que achicarla, porque siempre yo les digo a ellos que más que una nota lo que a mí me interesa es que comprendan entiendan lo que yo estoy explicando. Entonces de qué manera, ellos saben que al final de mi clase van a tener unas cinco preguntas para yo saber si realmente se comprendió o no, entonces yo les vuelco el sentido de la evaluación, no es que nota te sacaste tú sino que tan bien enseñé yo o te entregue yo un contenido, “*a ver entendieron*”

realmente ¿y yo como lo voy saber? Yo lo voy a saber por medio de tu nota, eso no significa que no te vaya a hacer una prueba formativa ni que te haga una prueba sumativa pero clase a clase yo tengo que saber” y eso es parte mis estrategias también la evaluación constante tiene que haber una evaluación.

51.R: **Con respecto a los foros y debates ¿Qué tan frecuente se realizan? O ¿son más bien actividades esporádicas o que alguna vez realizo? También las películas, lecturas, etc....**

52.E: Las películas las doy ad-hoc al tema que estoy pasando, por ejemplo Corazón Valiente edad media

53.R: **¿La ven entera o extractos?**

54.E: No la ven entera, pero yo les doy toda una guía cómo observa la película.

55.R: **¿La ven en su casa o en la escuela?**

56.E: No afuera, en la casa. No porque yo acá no puedo, además que estamos contra el tiempo, no podría y los foros cómo los hago, por ejemplo si a mí me interesa la tolerancia o el respeto suponte tú, ya distintos tipos de religión que presenten tus posturas, que difundan sus distintos puntos de vista, doy un tema tan simple como “estoy de acuerdo con el aborto o no estoy dispuesto con el aborto” ya aquí salió de acuerdo y acá salió en desacuerdo y aunque a ti... te toco esa idea, tú la vas a defender, entonces ahí veo el respeto, si son capaces de escucharse sin criticarse y en el fondo ninguno gana, en el fondo son las ideas las que importan y de qué manera fundamentaste tus ideas, *“viste no te preparaste bien, no fundamentaste bien”*, siempre para dar una opinión ...

57.R: **¿Eso lo realizas en las clases de historia?**

58.E: En historia, en religión igual.

59.R: **¿Con respecto a las lecturas, de donde las extraes? ¿Del libro del Mineduc de algún libro en particular?**

60.E: Solamente son fuentes históricas y que las hacemos como proyecto lector todos los días en la mañana quince minutos, y ahí yo aprovecho de dar distintas fuentes históricas que no alcanzo, una porque el niño no tiene el habito de la lectura, entonces yo no saco nada con darle un texto que lean si

no lo van a leer, entonces de qué manera nosotros afiamos la lectura es todos los días tener un proyecto lector de lectura fluida quince minutos, y ahí nos turnamos con la colega de ciencias yo un mes me encargo de sacar distintos tipos de textos históricos, distintas fuentes, y ahí siempre le explico que habilidad quiero en esa... porque la lectura es del mismo texto toda la semana.

61.R: **¿Es cómo una guía con texto?**

62.E: Es un proyecto...

63.R: **Sería genial si pudiera mostrarme esas guías**

64.E: Si por acá tengo algunas.... Ahí tienes un proyecto (entrega unas hojas)...este proyecto es una semana, me di cuenta que de repente es necesario en este proyecto lector explicar la habilidad que yo quería, entonces indagación, análisis, interpretación... preguntas y después viene el texto. Entonces pensé yo que no saco nada con hacer tanta lectura sino le explico al niño en el fondo de la lectura qué es lo que quiero lograr con eso. Entonces esas lecturas son quince minutos diarios, que el primer día se parte de una inferencia suponte tú, el profesor lo lee y después pregunta cuál es la idea principal de cada frase, el segundo día hace leer al niño, no me acuerdo bien siempre lo tengo anotado en la pizarra que nos toca, puede ser vocabulario de contexto, palabras del texto que no entendiste, busquemos el significado, cambiemos los sinónimos, leamos el texto, el día jueves por ejemplo es una lectura veloz se hace competencia por fila, y el último día es una lectura silenciosa, es una lectura también de comprensión lectora de análisis y terminan ellos desarrollando una pequeña evaluación, es todo un trabajo de una semana, te fijas, no muchas preguntas ni muchas cosas porque realmente tampoco se alcanza en los quince minutos. Ese tipo de lectura, no podría dar lectura para la casa si no la van a hacer

65.R: **Para buscar las fuentes tú....**

66.E: Me fijo en los textos, textos que apuntan a lo que estoy pasando, pueden ser sacados de internet, puede ser de otro texto que los niños no tienen, no del ministerio, pensando en el tipo de SIMCE que toman, por ejemplo.

67.R: **¿Se tratan de buscar textos que tengan distintas visiones?**

68.E: Claro, no sé si acá en esta fuente a quién puse, ya... Claro aquí puse... aquí hablamos sobre el hombre del renacimiento, qué tipo de era y sobre las nuevas rutas, qué opinaba respecto a eso. Es que siento que las comparaciones e interpretaciones tienen que ser de distintos textos y distintos tipos de autores y distintos tipos de visiones.

69.R: **¿Cuáles crees tú qué son los contenidos que un niño debería saber saliendo de octavo básico? Tomando que de acuerdo al currículum deben aprender muchos más, pero me gustaría que nombrarás los esenciales para ti.**

70.E: De verdad que todos los profesores de hist.... no me puedo llamar profesora de historia, pero bueno yo hago historia, siempre nos guiamos con los planes y programas, porque se supone que hay un sentido, el sentido yo no lo entendía hasta el año pasado cuando me mandaron a un curso de perfeccionamiento, no entendía por qué era importante, por ejemplo, pasarle a los niños no sé poh la edad media por ejemplo, pero después cuando yo fui comprendiendo este tipo de espiral, a qué se apunta, porque por ejemplo historia de Chile se pasa en quinto, lo retoman en primero medio y después en tercero medio no me sé el programa de media pero tengo entendido que lo retoman o en cuarto no recuerdo, entonces hay una línea, cuando el niño llega a enseñanza media tiene que tener una base, la básica es eso una base, es un colchoncito de todo, ahora este año por ejemplo cambiaron a los niños de tercero les están pasando Grecia y Roma, entonces uno dice pero tan pequeños Grecia y Roma, ¿pero porque? Porque se pasa en tercero, se pasa en séptimo y se pasa después ¿te fijas? Y en cuarto medio, entonces hay un sentido de espiral por qué, más si el sentido tú se lo das centrándolo en la realidad nuestra, por eso te digo que no se puede enseñar aislado.

71.R: **¿Tú sientes qué hay una relación entre la formación ciudadana o la formación de identidad con lo que enseñas en la clase de historia?**

72.E: Se pasa poh, se pasa bastante en sexto básico, bueno antes teníamos cívica, no sé si tú tuviste cívica, era súper entretenido cívica ahí todos nos

creíamos “wuaaaaaaaaj” estupendo, pero eso es lo que más apunta ahora, no cívica como antes, a lo mejor en media no me sé el programa de media, yo creo que sí que pasan distintos tipos de ideologías, pero en sexto por ejemplo lo importante qué es la democracia, lo importante que son los derechos humanos, lo importante qué es la votación por qué motivo el presidente dura cuatro años no cinco años ni diez años como era en la época conservadora, por qué, que pasa con la constitución y porque es importante la opinión y porque que todos.... En el fondo tú tienes que apuntar a la formación ciudadanía, o sea si tú me preguntas personalmente a mi me gustaría que todos votaron, que todos se hicieran responsables de su propia historia, entonces por eso yo le doy énfasis “¿si tú no opinas qué críticas?” ¿te fijas? Y eso se pasa en historia en básica.

73.R: Ahora con respecto a la formación de identidad nacional...

74.E: La identidad nacional ellos la tienen más relacionada cuando se trata de un partido de fútbol ¿cierto? Ahora depende del pedir de cada colegio, nosotros acá acostumbramos a hacer nuestros actos cívicos por el cual ya ahí le damos una cierta identidad al cantar su himno nacional, que por ejemplo en el colegio que trabajaba antes jamás en todo el año canté nunca el himno nacional, solo en un acto para el día de la madre, para algún acto especial... un acto X, no se graduación de cuarto medio, que eso a mí me llamaba mucho la atención, en cambio acá no, acá si hay una identidad de por último cantar su himno patrio, entonces el decir mira qué significa para nosotros cantar el himno patrio ya es una identidad, el querer en el dieciocho no solamente comerte una empanada sino que tratar que los cursos de alguna manera participen con alguna zona y darle algo es porque ya queremos tratar lograr una identidad, o cuando hablamos.... Yo les digo que escuchen mucho las noticias, me interesa mucho las noticias que ese es otro tipo de estrategia de partir siempre la clase con alguna noticia contingente, lo que pasa con Perú o lo que pasa con Bolivia que le pide mar a Chile, y bueno qué opinan ustedes y dónde viene este problema, si hubiesen vivido en esa época ustedes hubiesen luchado también como estos dieciocho chiquillos, hubiesen luchado la guerra del Pacífico, y qué ha pasado

a lo largo de la historia y ustedes ahora estarían dispuestos, no se poh tú teni quince años en esa época estos chiquillos murieron a los quince años. Más que nada la reflexión más que a un compromiso.

75.R: **Con respecto a la evaluación a la historia, tú ya me has comentado que evaluabas clase a clase y esa evaluación es la que va monitoreando si van logrando los contenidos...**

76.E: las habilidades, acá se trabajan las habilidades

77.R: **¿Qué habilidades tú crees que ...**

78.E: Por ejemplo las habilidades en historia, va desde lo más simple como comprender un texto hasta la más... más alto que es el análisis crítico, la comparación y bueno tu sabis más que yo. Para qué te voy a explicar eso si tú sabes más, por algo estás estudiante magister. Entonces las preguntas se tratan de apuntar a las habilidades porque se trabaja en eso poh.

79.R: **Entonces por ejemplo una prueba, más que encontrar quién hizo esto en un año...**

80.E: Noooo no te sirve, es un saber inicial básico.

81.R: **Tu hablabas mucho de la opinión ¿Preguntas mucho eso?**

82.E: Constantemente, es que así logro aprendizajes sino no.

83.R: **¿y tú sientes que cuando ellos dan una opinión que están reflejando?**

84.E: Están....porque esa respuesta parte de su experiencia y frente a su visión van a hacer la crítica de lo que están leyendo, porque por ejemplo si aquí pucha el renacer el despertar el darse cuenta de que el hombre es lo más importante y tú eres una persona y eres importante ¿me entiendes? Entonces al apuntar eso, pucha ya, qué significa el individualismo, a que se debió el individualista, qué significa para ti ser individualista...aaa "egoísta" ya y de qué manera, entonces tiene que partir, tiene que partir de su reflexión personal

85.R: **¿Y para dar esa opinión que necesita? ¿Qué refleja?**

86.E: La opinión parte de sus experiencia que puede ser buena o mala, pero además ellos se van a sentir identificados con los personajes que estamos hablando acá, ellos se pueden sentir identificados si tú estás hablando, no sé poh de la época medieval como trataban a la gente, a los campesinos y todo y

lo demás y tú estás viendo que en el trabajo de la mamá o del papá no es considerada o el papá es borracho y la golpea y no vale la opinión de la mamá, entonces ven de alguna manera reflejado que en la época medieval y a estas alturas del pleno siglo XXI estamos viviendo lo mismo, entonces de qué manera cambiar eso y ahí les meto la educación, traten de estudiar eso es lo único que te va ayudar a salir de ahí.

87.R: **En otro tema ¿Cuál sería un buen estudiante de historia para ti?**

88.E: Debería tener una capacidad crítica, reflexiva, que me cuestione, que se interese de lo que pasa a su alrededor ¿te fijas? Y que frente a eso se cuestione, un alumno que se cuestione es un buen alumno, si... si para mi es eso. Bueno no soy una profesora de historia ¿estará bien lo que dije? Nada de título, nada de nada, pura buena voluntad.

89.R: **Por último ¿Para qué sirve la historia? ¿Para qué sirve enseñarla en el colegio?**

90.E: La historia pensando en eso si yo quiero tener un alumno critico, entonces la historia en el fondo te sirve a ti para recapacitar y darle tú un vuelco a tu propia historia o a la historia que estás viviendo en tú país, de qué manera tú puedes aportar de que no se comenten los mismos errores, o de qué manera tu puedes aportar a tu país o sentir de que tú en la vida viniste con una misión, y esa misión es lo que hace importante tu vida, ahora como yo se los doy a entender a un niño, cuando se muere alguien, todo el mundo dice ay qué pena que murió, ¿cierto? pero que aportó ese que murió, a veces no aporta nada, que importante es el sentido de trascendencia en la vida del ser humano y eso es para mí la verdadera historia, el sentido de trascendencia, lo que marca un hito, lo que marca un hecho, y como tú participaste de eso, eso es lo que hace importante la historia y lo que la hace interesante.

91.R: **¿Podría ser que apunte a cambiar la realidad o no apunta tanto a eso?**

92.E: Es que ya eso depende de cada persona, de qué manera lo quiere cambiar.

93.R: **¿Entonces sería correcto decir que para ti la historia es una asignatura que nos permite reflexionar acerca de lo que somos?**

94.E: De lo que fuimos, de lo que somos y de lo que vamos a ser, porque hoy va a marcar lo que voy a ser mañana, lo que haga hoy, entonces en el fondo es tu hoy mejor que ayer pero quizás para qué porque mañana.

95.R: **y ¿por qué crees tú que se enseña historia en los colegios? ¿por qué es parte de nuestro currículum nacional? ¿Por qué se ha mantenido?**

96.E: Es que ahí nace la sociedad, la historia nace, en primer lugar la sociedad nace con el ser humano, y la asignatura no es historia solamente, la asignatura es historia, geografía y ciencias sociales, entonces si no hay humanidad no hay historia, como se sociabiliza y ese es el concepto que tienen que aprender ellos. Qué no nacimos por casualidad, que nos adaptamos a un medio, y de acuerdo a un medio en qué vivimos es que reaccionamos hoy día ¿no es cierto? Frente a eso, por eso es importante saber la geografía de Chile por ejemplo, por qué las comidas son distintas acá, acá y acá, aaaaaah porque el clima es distinto y estoy pasando geografía, y por qué la gente habla así, aaaah ... entonces ya estoy pasando sociedad, ya estoy pasando demografía, es que no puede ir desligado, la historia no puede ir desligado, historia como ramo, pero la asignatura se llama historia, geografía y ciencias sociales, se cambio totalmente el concepto de antes, que era estudio y comprensión del medio social, ahora no la asignatura es historia, geografía y ciencias sociales, porque no se pueden desligar las tres cosas, son tres ejes importantes que tú tienes que enseñar en todo contenido de la asignatura, aaah pero por qué en Egipto....aaaa porque había un río, pero claro si el ser humano no puede vivir sin el agua y ahí se formaron las primeras civilizaciones y por qué aquí en Santiago, porque aquí está un valle pueh, entonces hay que asociarlo así, es importante el ser humano tiene que entender el minuto que está viviendo y por qué lo está viviendo y ahí un sentido y una razón por lo cual es así.

97.R: **¿y ese sentido cuál sería?**

98.E: El sentido y la razón del por qué de tu minuto y tu historia eso lo da tu experiencia de vida, tu experiencia de vida y lo que tú aprendiste en la universidad, y lo que tú aprendiste en el colegio, tú lo vas a evidenciar si fue para ti trascendente o no, y tú vas a decir algún día “pero si ésta profe me

enseñó esto” por ejemplo mis alumnos del año pasado de octavo que este año llegaron a la media, a veces me vienen a ver y se acuerdan de todas las cosas que les hablo y yo ya ni me acuerdo lo que les digo... “ay niños si la próxima guerra mundial va a ser la guerra del agua” y les q.... yo nunca pensé que les había quedado grabado, y venían a verme el otro día un grupo de chiquillos, me dijeron “*oh por qué dijiste la guerra del agua*” ya po y ¿qué pasa con las aguas subterráneas?, están todas vendidas en este país y bueno qué pasa acá y está habiendo sequia y ¿dónde hay más agua? Acá, entonces van a venir a pelear y nosotros más encima vendimos el agua, entonces ellos.... ¿Pero te fijas? Es eso. Poh.

99.R: **Entonces la historia sería....**

100. E: El parte de tu vida, toda tu vida.

101. R: ***(Corte en la grabación, la profesora comienza a mostrar diversos trabajos que ha realizado con sus estudiantes.)***

102. E: *(Mostrando trabajos)* Yo soy amiga de los mapas conceptuales, ese es mi sello el mapa conceptual, ya utilizo mucho mapa conceptual para explicar un contenido, eso lo hago al inicio, yo, mira, siempre me hago un mapa conceptual ¿ya? Entonces les dijo ya niños esta unidad vamos a pasar estos contenidos éste es mi mapa conceptual.

103. R: **¿Eso lo dibuja en la pizarra?**

104. E: Lo dibujo en la pizarra y ellos lo dibujan en su cuaderno, entonces de que me sirve retroalimentación constante y esa es como mi evaluación de inicio, porque yo digo “*chicos en qué vamos del mapa conceptual*” y van adelante, “*ya léeme el mapa conceptual*”, pero yo hago los puros rectángulos no más ellos tienen que leer bien la.... Y digo “pah un uno no lo leíste bien un uno te sientas”, pero mentira no les pongo nota entonces así ellos empiezan, hasta cuando aprenden a leer un mapa conceptual, aprenden los conectores, aprenden eso, en mis pruebas también les hago unos pequeños conceptos para que lo ubiquen en un mapa conceptual con buenos conectores, hago preguntas abiertas también de desarrollo porque no escriben, no redactan, siempre en mis pruebas pongo una pregunta de comprensión lectora, y esa

comprensión siempre va a ser inferir deducir, siempre, o sea en realidad mis pruebas siempre tienen que apuntar hacia las habilidades. Rara vez hago verdadero y falso, porque lo encuentro tan inicial, pero si cuando la hago más... cuando les pido fundamentar.

105. R: **¿Alternativas también tienen?**

106. E: Alternativas, y ahí en las alternativas pido todo tipo de análisis, pongo un texto pequeño, “frente al párrafo... todo lo demás” ¿te fijas?

107. R: **¿Hacen presentaciones?**

108. E: También hacen presentaciones, por ejemplo, “yo soy” mira aquí yo soy Nicolás Copérnico, vestido de Nicolás Copérnico, y esta materia no la voy a pasar, primero evalúa el curso, luego se evalúa él y la última es la mía la que menos relevancia tiene, menos importancia en el sentido del puntaje, dejo que ellos evalúen. Entonces ellos explican, pero ellos hablan “yo soy y yo hice esto”, porque tienen que meterse en el personaje, por eso les pongo yo soy, nada de que “yo voy a hablar de esto” no, se visten del personaje, entregan un pequeño resumen a sus compañeros y no más de cinco minutos y ellos evalúan sus disertación, entonces ellos traen... algunos son bien encachados, traen su presentación en “power” y hay en la presentación dice pregunta – Tú – generalmente le pregunta al que está distraído, al que está conversando, y ellos están todos así porque saben que a cualquiera le puede tocar y tienen que responder, y hay toda una pauta, el respeto, nadie se tienen que reír, tienen que levantar la mano para opinar, ese es un tipo de evaluación. Otro tipo de evaluación que hago bastante, por ejemplo, si yo paso un concepto, ya po entonces esos conceptos... a veces me regalan sus trabajos por eso los tengo, por ejemplo si yo paso los adelantos tecnológicos, ya poh a ver hago una cosa importante, ya poh hagamos un tríptico y ella me hizo uno sobre la mujer ¿te fijas? Un trabajo de ellos de octavo, a ver otro un diccionario, no me interesa como sea, un diccionario didáctico, mira... te presento un diario, esto cuando yo pasaba la guerra mundial, que después se saco del programa de octavo y que es antiguo y él me dijo que estaba quemado ahí, porque había una bomba

y ellos meten sus cuentos, en cambio esta niña me trajo un diario y fue a la Tercera y trajo.... (*muestra diversos trabajos, se adjuntan fotografías de estos*)

109. R: **¿Estas son las evaluaciones que tú haces normalmente?**

110. E: Si, de todo tipo, trato que sea por ejemplo mira esto... ¿ves? Que habla del telescopio, de los cambios tecnológicos. (*La profesora muestran distintos diarios que los niños ambientan en una época*)

111. R: **Igual se ve que los niños hacen relación con una época o algún acontecimiento, ponen lo que pasaba en distintas partes del mundo**

112. E: Y no solamente el hecho de que.... Que pasaba con los “reclames” que era esto, y como se vestían, es como asociarlo todo, un hecho va... y por qué las mujeres usaban pantalones y desde cuando empezaron a usar pantalones y por qué, entonces eso es historia es asociar todo, no es solamente enseñar un tipo de contenido sino de qué manera asociamos. Esa es mi metodología que he ido aprendiendo junto con ellos, porque una profesora aprende con sus alumnos también, aprendo de los errores todo, y siempre trato de alguna manera, ya que es tanto el contenido, que en realidad a veces no alcanzo a pasar todos los contenidos, para qué estamos con cosas si son trabajos de contenidos que yo no alcanzo a pasar, para que te voy a decir una cosa por otra, que hagan un diccionario es más que nada para que ellos al transcribir el concepto o al buscar un dibujo, al asociar el concepto, ya estoy logrando un nivel de aprendizaje. Así tengo que buscar un montón de estrategias, por ejemplo el otro día... a los terceros les estoy pasando Grecia y a los séptimos yo ya les pase Grecia, entonces ellos no tenían idea y pesque el SIMCE de los niños de tercero y les dije: “¿Sabes más que un niño de tercero básico?” “yaaaaaa po profe” y se los puse, incluso está en la página del colegio, y yo me reía y una profesora que estaba almorzando al lado nos fue a ver, y yo les decía nooooooooooooo no puede ser no han logrado responder esta prueba, es que soy un poco histriónica, pero esas son mis metodologías, es buscar una manera de hacerlo más entretenido, mientras más evaluación tenga, y distintos tipos de evaluación, distintos tipos de estrategias, yo puedo apuntar a todos los niños, yo tengo algunos niños con problemas de aprendizaje severo.

113. R: **¿Tú comentabas que habías ido aumentando en el SIMCE?**
114. E: Claro, yo le digo al director, pero si yo no sé tanto... y él me dice pero teni buenos puntajes, o sea lento pero se ha subido, o sea por ejemplo, en Simce saque 250 y tanto, en octavo del año pasado saque 278, casi 280, entonces hemos subido, ellos me piden que llegue hasta los 300 el 2015, tengo que llegar al 300, bueno aquí en Nuñoa nos exigen, de hecho tenemos SIMCE comunal, el SIMCE comunal lo tuvimos la semana pasada no más, y de primero a octavo, de las cuatro áreas...
115. R: **Bueno agradezco su disposición de tiempo y en contestar estas preguntas. Muchas gracias.**

Entrevista 3 – Mujer – Colegio Municipal – Universidad Privada

1. R: ***Para empezar la entrevista, me gustaría que puedas contarme un poco sobre tus estudios***

2. E: Yo estude en una universidad privada, educación básica y el último periodo saque la mención en historia y geografía, que en realidad fue un año así como de metodología para enseñar historia, tanta teoría no tuve, y luego que llegue aquí empecé.... Bueno cuando egresé hice dos años de Lenguaje y llegué acá reemplazando naturaleza, nada que ver con lo que... y luego tomé historia, a ver... estamos hablando del 2008, y ahí empecé a impartir... y empapando un poquito de todo lo que... como se enseñaba... y que se abordan en ciertos cursos, por qué en el fondo yo me acordaba por ejemplo materia que yo pasaba sexto séptimo, me lo pasaban en enseñanza media y ahí adaptando y cada vez un poquito más aprendiendo, porque yo te digo ... lo he aprendido haciendo, no en la universidad, y luego acá me enviaron a la Escuela Militar a hacer un diplomado en cartografía, un semestre en la Escuela Militar.

3. R: ***¿y en la educación media? No es necesario que nombres al colegio...***

4. E: Yo estudié técnico... yo estude alimentación, entonces si hablamos de historia eran dos horas y era.... pero tuve una muy buena profesora y mi profesor del pre-universitario era mucho mejor, entonces como que él me marco, en el fondo cómo la forma de hacer clases, porque yo a los chiquillos no.... soy súper particular para hacer clases de historia, yo encuentro, de hecho me llama la atención que me esperen para que yo vaya, cómo abordo el tema, a lo mejor tonteando... o en realidad... o lo pongo a la vida de ahora y no tanto así como abra la pagina y resúmame tal cosa...

5. R: ***¿y eso tú lo aprendiste de tus profesores?***

6. E: Si, lo aprendí de esos profesores.... Porque yo entendía así po, y así como y "vino por acá e hizo esto" y después ya plasmar en el cuaderno para poder aprender.

7. R: ***En cierta forma, tus profesores te marcaron... como tú aprendiste así... tú crees que los estudiantes lo van aprender también como tú aprendiste***

8. E: Sí, se me ocurre que los chiquillos van a aprender más cuando uno es como... más cercana, es que la historia siempre se ve tan fome, entonces ¿Qué hice? Me compre un proyector, pongo las imágenes, x cosa y voy explicando y luego el texto lee tal cosa, analicemos esta pregunta, que cuesta... este colegio cuesta mucho ya... cuesta mucho porque ellos en lenguaje tiene mucha dificultad, y ahí va de la mano, no entienden, tú les das una pregunta de relación cuesta un montón que puedas lograr eso, ahora los cursos, aquí hay unos cursos muy particulares, que ellos como que puedas sacar lo mejor de ti, y otros que a ti... como que no se... como que no te dan ganas, y tengo mejores clases con unos que con otros, ya, eso sí soy súper crítica, hay cursos que no... que ya no hago las otras cosas, y me pongo súper conductista.

9. R: **¿y qué crees que es lo que marca eso?**

10. E: Yo creo que el tipo de niño, cómo receptiona el aprendizaje, así el grupo curso

11. R: **¿y eso sería algo así como disciplinar?**

12. E: No, es que no son tan disciplinados... sino es como que son las ganas de saber... del porqué y que se yo... hay cursos que son más curiosos y hacen que tú seas más motivador, lamentablemente uno funciona así... otros cursos que les da lo mismo, que están echados, es que como que tú no vas a llegar así... ¿Qué opinas? O hacer una introducción más llamativa, no no no. Ahora yo tengo predisposición con ciertos contenidos también, hay unos que me gustan más y otros menos.

13. R: **y eso que te gustan más... ¿tú crees que son los más importantes?**

14. E: No, son los que me gustan más y los que paso más bien haciendo clases, por ejemplo: los de quinto, todo lo que tiene que ver con geografía americana y civilización americana, en séptimo, el hombre prehistórico y de ahí en adelante, a.. y la parte que es geografía, la hidrosfera, litosfera, atmosfera y todo lo que tiene que ver con eso, eso me gusta, encuentro una lata el sexto, para mi es una lata que la democracia, que el gobierno, que la cuestión con cabros tan chicos, que les cuestan entender un poquito en la estructura y Chile que lo pasa así como

rapidito, del primer presidente hasta la actualidad, como que pasa mucha información para un niño tan pequeño, entonces me da lata.

15. R: **¿Tú sientes que tienes una motivación por enseñar aéreas que se alejan más de la historia, sino que más bien te gusta ver geografía con los niños?**

16. E: Claro, aunque de este año, he pasado bastante, estoy en la edad media y edad moderna me he sujetado con algunas películas, porque estos cursos son bien poco motivados los octavos, de ahí partí viendo.... Mira, partí con corazón de caballero en la edad media que no tiene nada que ver con la clase de sociales que estamos viendo... pero les gusto la forma de la película que era divertida que aquí que allá y ahí empezaron a entender que era súper marcado cada estamento, y de ahí me agarré con la iglesia... con esta cuestión.... de los campesinos, que no entendían mucho... pongo... algunas... vimos "Ágora" también, y de ahí ciertas cositas que a lo mejor no tienen nada que ver... ¿se acuerdan de tal cosa? y me ha resultado mejor, sobretodo esa edad moderna que encuentro media latera.

17. R: **Pasando a otro tema ¿Podrías definirte política y religiosamente?**

18. E: A ver...religiosamente, y me encuentro así... y yo se lo traspaso a los chiquillos, yo soy católica por que estudie en un colegio de monjas y porque mi papá me inculco eso, pero desde que egresé y mucho antes, como que no es parte de mi vida primordial y soy partidaria de que no es necesario ir a un lugar especial para poder tener fe... es como lo mío no mas... y de hecho se lo inculco harto a mi hija y a los chiquillos, porque pasamos eso, cuestionamos la iglesia y algunos tan efervescentes empiezan a dar su punto de vista, y yo les doy el mío así abiertamente, porque por ejemplo el profesor de religión que siempre comparamos... "ustedes tienen poca fe" entonces yo les digo, no puedo cuestionarte por poca fe si es que tu no crees, soy así como católica pero no rayada...

19. R: **¿y políticamente?**

20. Mira yo pase por un periodo muy divertido en la universidad, que éramos todos muy de izquierda, yo no sabía por qué...pero era la moda. En este minuto, como que soy apolítica, fíjate, porque no me llama la atención ningún partido, ninguna

corriente, lo que expone cada uno es tan irreal, si dejo bien claro por lo que enseño cada una de las posturas, no me voy por un puro lado, trato de ser lo más neutro posible, porque se tiende sobretodo en esta escuela, si tú hablas algo que tenga que ver con el país, al tiro que los de derecha o de izquierda, la mayoría de los niños aquí son hijos como, de gente que..... no de torturados ni nada... pero como que se sienten participes de eso... no sé porque... y yo trato de explicar también otro tipo de realidad. En mi casa eran todos de Allende y todo, mis padres y todo.. así ultra... pero yo particularmente no.

21. R: Me has planteado que buscas la neutralidad... ¿Cómo tratas de buscar la neutralidad en tus clases?

22. E: Eeee... Siempre trato de conversar con gente que sea distinta, de centro, izquierda, derecha... y ver tipos de opiniones, y contar... paso esto, paso lo otro, porque yo, con lo que más marco políticamente a nuestro país, que es lo del 73, yo considero que es así, yo no lo viví así entonces yo no puedo hablar, entonces si un chico me pregunta, yo le puedo decir lo que mis padres me han dicho, lo que los libros puedo encontrar, aunque les dejo bien claro que los libros dependen de quien lo escriba

23. R: Entonces, tratas de buscar distintas opiniones...

24. E: Si, informaciones, si... cada vez que exista alguna persona que hable que sea distinta lo coloco, joven, mayor, historiador lo que sea. Y eso yo se los muestro a los niños, tratando de mostrar distintos puntos de vista.

25. R: Con respecto a la enseñanza de la historia ¿Crees que es importante? ¿Por qué?

26. E: Aquí sí, porque los chiquillos tienen que conocer ciertas cosas que no tienen ni idea, a mí me pasa que cuando paso ciertos contenidos, hay chiquillos que era parte de su vida y no tenían idea de por qué se llamaban así o por qué sucedían. Es eso... básicamente, es importante para mí aquí. Me gustaría ser como ese profesor de historia, a mi me marcó, me marcó por su forma de enseñar, como yo aprendí escuchando, e imaginándomelo casi como actuando, es como mi inspiración, como recordarme así.

27. R: **O sea, que vean a un profesor que les relate la historia, como si la historia fue un cuento que el profesor va relatando**

28. E: Claro, eso me gusta, más bien que los chiquillos lo vean así, porque después en enseñanza media va a cambiar el cuento, y van a ver profesores que... yo siempre digo... que soy ... a ver cómo te lo explico, como por las ramas, porque yo soy de la idea de que el chico hasta octavo en historia deben saber ciertas cosas que lo hagan entender, ya en enseñanza media tienen que saber el por qué, mas estructurado, las fechas... bla bla bla.

29. R: **¿Y qué es lo que deben saber los estudiantes hasta octavo básico?**

30. E: Por ejemplo, en sexto yo paso la democracia y la participación, ahí los chiquillos saben.... Por ejemplo hablamos de los derechos de la importancia de ser niño, de participar en la sociedad, en el colegio, en el centro de alumnos, el opinar, el elegir entre todos... por ahí... no en la constitución ta ta ta, como podría ser más a futuro, trato de que hagan.. no se ... chiquillos tenemos que elegir una polera ¿Qué tengo que hacer? Votar tía, cosas así, por ejemplo cuando pase el voto, hicimos una elección del mejor superhéroe, cuatro candidatos, para que entendieran, este es nulo, este es blanco, parte de la vida pero jugando. En los otros cursos que pueden que sean chiquititos igual lo hago, aunque en el octavo... de repente me funciona... porque están en otra.

31. R: **Entonces, como que deberían aprender más habilidades sociales...**

32. E: Claro, en otros contenidos, que tienen que ver con geografía, quinto y séptimo, que sepan porque ocurren ciertos fenómenos, ahora con todo el cuento del terremoto, vivieron el terremoto y tienen que saber que hay debajo de la tierra que pasa cuando hay liberación de energía, que Chile es un país así... así en términos generales.

33. R: **En otro punto, ¿Qué estrategias utilizas para hacer tus clases?**

34. E: No se cómo definir una estrategia

35. R: **Pero que cosas haces en tus clases... qué actividades....**

36. E: Siempre aplico el dibujo, una de las estrategias es dibujar algún elemento, mayas... estoy pasando las matemáticas, hacemos un tablero con todos los números, geografía, estoy pasando actividad volcánica, sismos, hago que dibujen

las placas, para donde van... etc... Siempre un dibujo, aunque ni siquiera corresponda, Hoy día pasé, dónde vivimos, cuántos somos en sexto, dibuje el logo del censo, para que se acuerden de que existe, no se po... dónde vivimos, campo o ciudad, entonces hice que lo dibujaran, o no se po, después hablamos de qué edades tenemos, y dibuje un bebé grande y como nos dividíamos, dibuja tal cosa... cosa que el aprendizaje lo asocien al dibujo, siempre lo hago hasta octavo, lo otro como metodología que ocupo es que acumulen unas décimas para la prueba, entonces tarea de aprendizaje que hago, cuatro preguntas decimas para la prueba de ese contenido y lo firmo, y las notas acumulativas que hago siete por semestre.

37. R: ¿y estas son tareas... en base a guías... textos...?

38. E: Tareas, si yo explico un contenido, doy cuatro preguntas abiertas, no se... tanto chiquillos, nota acumulativa un siete, yo no pongo dos en el cuaderno, porque cuando saco la cuenta, le pido el cuaderno... a ver tiene siete "sietes" nota final un siete, tiene seis "sietes" más un dos etc.... y ahí va una nota, o sea en mi planificación va una nota de eso.

39. R: Entonces, de acuerdo a lo que me has contado, en tus clases propones con algún dibujo que se convierte en un símbolo que explica algún contenido....

40. E: si... o explico y en el pizarrón tal cosa... no se...concepto una rayita... cosas generales, no es en tal lado paso tal cosa... no tan dictado, de hecho en mis pruebas también son así... lo que yo quiero... hago mucha prueba de desarrollo que todavía me critican aquí, me dicen profesora que tenga todos los ítems, etc. Yo hago hartos desarrollo, me doy la lata de leer hartos

41. R: ¿Cómo te ha resultado eso con los estudiantes?

42. E: Los octavos me ha dado resultado este año, pero cuando estaban cursos más chicos cero, eso es lo que yo quiero, yo recuerdo que a mí me costaba hilar las ideas, eso quiero que ellos relacionen que me puedan contestar una pregunta, les cuesta por eso les hago preguntas de desarrollo, siete, por eso hago siete preguntas, una punto cada una.

43. R: y con respecto a fuentes históricas y trabajos con textos....

44. E: Si, buscamos cosas más internet, me apoyo en los chicos encargados del área multimedia o de computación, y les digo tal tema, por ejemplos los recursos educativos que están en los computadores, que se yo... la conquista el descubrimiento de América y aparecen estas cositas como links preguntas respuestas, en eso me apoyo... así textos "textos" como leer y todo no, no todavía.

45. R: Cuando trabajan con ese apoyo multimedia, ¿Cada niño tiene un computador o es solo un proyector?

46. E: En multimedia hay proyector y allá en la sala de computación hay un computador por cada uno. En computación solo me prestan los computadores y me buscan los recursos. El proyector lo compré yo, me facilita, porque aquí hay para los cursos pequeños, para los grandes, difícil que encuentres uno. Para el Simce del año pasado que dieron los octavos, me conseguí que vas apretando y van respondiendo entre todos.

47. R: En otro punto ¿Qué piensas tú de la formación ciudadana y como se trabaja en la educación básica? ¿Tiene importancia? ¿Lo trabajas en tus clases?

48. E: A los chicos, si. Si, de hecho a ellos les interesa bastante, son como los temas que nos pasaban en ciudadanía, yo diría que cuando tu eres más grande te hacen críticos, participe de donde tu estas, yo siento que está bien.

49. R: ¿Cómo es la recepción en este colegio de estos temas por parte de los estudiantes?

50.E: Si, aquí hay un interés mayor, no sé si es un cuento social, yo te contaba que partí haciendo lenguaje en otra escuela y a pesar de que fuera lenguaje no había mucha.... Acá si que el cuento, que el vecinal, que nos juntamos no sé dónde, que incluso aquí cuando elegimos centro de alumnos, todos súper pendientes de la votación, cuantos van, que se yo.

51.R: A tu parecer, ¿la clase de historia fomenta la formación ciudadana? O ¿No tiene una importancia dentro de la asignatura?

52. E: Si por lo menos yo lo hago así. Es importante enseñarlo. Absolutamente

53. R: ¿Eso lo haces a través de los contenidos?

54. E: Si, y a veces me salgo bien.... Por ejemplo hoy día en mi clase sobre cuántos somos, hablamos una hora y más, que no tenía que ver con el tema.... Y los chiquillos no volaba una mosca preguntaban, preguntaban medios nerviosos algunos, porque llegamos hasta la fertilización in vitro que no tenía nada que ver.... Y preguntaban... a veces yo me salgo harto de...

55. R: Entonces sería posible afirmar que según tú postura la clase de Historia tendría una relación con la formación ciudadana

56. E: Si.

57. R: Ahora con respecto a la identidad nacional ¿Crees que tiene relación con el trabajo en las clases de historia? ¿Está relacionado con el segundo ciclo? O ¿E un trabajo posterior?

58. E: Yo creo que la historia tiene que ver con la identidad nacional, sabes por qué, porque creo que si tú no conoces de dónde vienes ni quieres eres, no puedes querer ni hablar eso, los chiquillos acá no podrían hablar de Chile, sino saben del origen, de quien viene, de cómo, yo siempre digo, tú no puedes cuidar algo si no lo amas o no lo quieres, no puedes cuidar tu sala tu país si no lo quieres, por lo tanto debes saber desde el inicio hasta ahora, incluso hasta opinar. Yo encuentro que sí.

59. R: ¿Entonces al intentar enseñar este querer a Chile... uno debería buscar su identidad dónde...?

60.E: No necesariamente en el pasado, pero si tienes que saber de dónde vienes para poder formarte una identidad, saber de tu origen total... yo creo, no se si estoy tan errada.

61.R: ¿y podrías definir qué significa para ti ser chileno?

62.E: Eeeeeee,,,,,

63.R: Porque cuando trabajamos la identidad nacional.... En cierta forma intentamos que los estudiantes se reconozcan como chilenos....

64. E: A ver.... Es que no puedo decirte soy cordillera, soy territorio, mar, cosas así.... Pero yo me siento identificada con mi país... a mí me gusta mucho la

naturaleza, las partes así... de hecho nosotros somos de ir al cerro... caminar el río, acampar... yo me siento comprometida con... con....mi país

65. R: Podríamos decir que ves a Chile desde una perspectiva más geográfica y no tan histórica.

66. E: Si... si claro.

69.R: Tu me contabas que tus evaluaciones eran pruebas de desarrollo.....

70. E: Si pero no todas...

71. R: ¿De un ciento por ciento, cuantas serian de desarrollo?

72. E: Un 60 más menos... porque las otras son trabajos prácticos, hartos...

73. R: ¿Y esos trabajos en qué consisten?

74. E: Dependen del nivel, en séptimo hicimos maquetas, del ciclo del agua, esas cosas. En sexto, hago... cuando paso Chile, el territorio chileno, hago disertaciones por zona, con gastronomía, baile típico, que bailen, que el resto... incluso invitamos, siempre hago lo mismo, invitamos gente de la SEP, psicólogos que se yo, a que vengan a degustar la gastronomía. Carpetas cuando son más grandes, disertaciones incorporadas con las famosas TICs y todo, ya no sirve una disertación con papelógrafo, tiene que disertar con power.

75. R: ¿y qué tienen que disertar?

76. E: De un contenido, depende... a ver, edad media, estoy pasando los estamentos sociales, me disertan de cada uno que función cumplen, con imágenes, bla bla bla, a los más chicos no, les hago maquetas, trabajos así didácticos por ejemplo con los números mayas, los hicimos con goma eva, los puntitos la rayita, para que no sea tan fome.

77. R: Pasando a otra tema ¿Podrías definir la historia? ¿Qué es la historia para ti?

78. E: No se... así decir un concepto súper asertivo...no se... podría decir, el estudio del pasado... la famosa cuestión, es que es lo famoso que uno explica, el estudio del pasado para entender el presente y proyectarse al futuro, cada vez que uno llega explica lo mismo.

79.R: Y ¿Para que sirve la historia entonces?

80.E: Para entenderme, para entender lo que pasa alrededor, porque estilos de vida.. porque reaccionamos así.

81.R: En el caso de la historia de Chile ¿Cómo se podría abordar la historia reciente? Historia reciente que la han vivido los papás de los niños...Por ejemplo el golpe de estado del año 1973

82.E: Yo por ejemplo, cuando hablamos de eso, abordamos ... avances del país, se hizo tal cosa... tal cosa, ventajas – desventajas, cosas así, y su papá tal cosa.. y ahí lo hago opinar, pero generalmente hago el avance que se hizo en el periodo total.

83.R: Cómo rescatar lo positivo de cada gobierno...

84.E: Claro, siempre... aunque a veces no habría nada positivo, pero yo creo que todo gobierno tiene su parte positiva, todo, independiente de lo que se haga, aunque a veces hay algunos que tienen más pro que contra, y otros más... pero eso depende del punto de vista, yo siempre trato con los chiquillos ... se hizo esto positivo, se hizo esto y lo otro, todo el mundo.... Yo siempre les digo aquí no hay malo malo tan malo todos tenemos algo que rescatar.

85.E: En otro punto... ¿Cómo sería un buen estudiante de historia?

86.E: A mí los buenos estudiantes, por ejemplo, no es el que hace la tarea copia altiro ya termina, el que se dedica, me pregunta, termina por ejemplo su tarea y analiza escribe, porque aquí yo me he dado cuenta de distintos tipos de alumnos, el que no hace nada le da lo mismo, el que copia tal cual como esta en el libro, el que se da el tiempo de preguntar, de pararse y de elaborar una respuesta él solo, para mi ese sería un buen alumno de historia, el que es capaz de responder sin que este el texto al lado, y haya entendido leyendo y escuchando.

87. R: ¿Cuales crees tú que son los contenidos más importantes de este subsector en el segundo ciclo? Por ejemplo, si pudieras observar un niño que este egresando de octavo básico ¿Qué cosas debería saber si o si?

88. E: Primero por ejemplo... yo creo que partiendo el país, como se organiza el país completo y de ahí hasta el continente donde vive entero, tanto geografía... que se yo, la forma de organización... de todo, por qué en algún lugar se habla tal idioma, continente primero que todo, y después las repercusiones desde el

exterior hasta nuestro continente y así llego hasta el otro contenido, pero a mí se me ocurre que un chico de octavo que sale de mi asignatura que identifique en general donde vive y las cosas primordiales. Porque me llamaría la atención que se vaya uno... me daría vergüenza que se vaya y que no tenga idea de cómo es, por lo menos el continente donde vive, que no identifique nada ¿ya? porque a lo mejor, siempre he creído que todo el mundo estudia historia universal, esto Europa... Europa centro del mundo y cuando tú preguntas donde nació, en el continente que habita no tienen idea, algunos ni siquiera saben que se divide en tres partes América, entonces para mí eso es vergonzoso, qué océano está al lado, es más vergonzoso que saber Europa en el siglo XV.

89. R: Yo hablabas anteriormente de alumnos que te motivaban ¿Cómo son esos estudiantes?

90. E: Es ese alumno que está constantemente preguntándome, la otra vez pasamos la división de la prehistoria, esto de paleolítico, neolítico, edad de los metales, entonces yo les hacía un cuadro comparativo en la pizarra... tipo de vida, tipo de vivienda y habían algunos que no eran capaces de llegar relacionar de donde salía cada uno, hay un chico que yo encuentro muy brillante, porque no es memorión, tu les das algo y analiza... yo le puedo decir al resto "se creó el fuego" y ahí se quedan con que se creó el fuego... él no po, el me dice... entonces se iluminan, entonces podían cocinar, en este colegio no se da mucho la relación, entonces son los alumnos que uno siempre quisiera, brillantes, para mí brillante, quizás en otro colegio con otro profesor van a dar bote, pero para mí encuentro que sí. Igual si te hablo de los estudiantes ideales, yo igual también soy súper autocrítica, yo siempre me pregunto ¿lo haré mal? Yo como que reniego un poco de mi formación universitaria porque a mí me enseñaron, insisto, mucha metodología, hay cosas que yo he aprendido, como tal cual con los chiquillos, enseñando, leyendo aprendiendo, porque a mí no me lo enseñaron, cuando vemos la imagen de Santiago Pedro de Valdivia, yo me acuerdo que siempre el profesor de la universidad me decía, mira el que está sentado, por el billete, y ahí tu puedes enseñar a los chicos que había un sometimiento de los indígenas, pero cosas así analizábamos, nunca como llegaron, cuando llegaron y a los chiquillos si

les tengo que decir, llegaron 150 soldados, 150 no se cuanto... y me ha costado. Yo me siento vacía en los contenidos, así de peso súper, por eso siempre estoy tratando de ver esto, lo otro, un libro por allá, los chiquillos que me ayuden consulto harto... no por ser la profesora de historia, casi como que tengo que saberlo todo, y no es así, al contrario yo a veces he aprendido con otras personas que hacen otros contenidos, siempre lo hago, no me creo la más... y me compro... libro que sale me lo compro.

91. R: ¿Cómo crees tú que los niños aprenden historia?

92. E: Escuchando, porque observado a lo mejor alguna imagen o un dibujo que pudiera trasladarlo a lo que yo le estoy hablando.

93. R: Vuelves a la idea de que el niño se imagina la historia...

94. E: Si, se la imagina... no se me ocurre un niño estudiar historia, cuando yo le paso un texto tremendo de gordo y se lo aprenda, no creo que una persona pueda aprender bien o estudiar historia así de la nada... si no una base que le enseñe que por último se acuerde que el Diego de Almagro vino de la cordillera. A mí se me ocurre que es así... yo aprendí así.

95. R: Si pudieras plantearte un ideal de cómo hacer tus clases, ¿Cómo sería?

96. E: Mi ideal sería que yo tuviera mi cabeza llena de la información, que no necesitara de ningún texto para poder apoyarme, ese sería mi ideal llegar a ser así.

97. R: ¿y cómo sería la clase ideal?

98. E: A veces siento que mi clase salió como ideal, cuando obviamente entienden, me preguntan, me preguntan, no me dejan tranquila, se paran me preguntan, porque muchas veces explico hartas cosas y ahí quedan nadie se mueve y siguen copiando, pero por ejemplo ahora que estamos pasando la reforma, la contrarreforma en octavo, ellos todo el rato, me salió hasta Karadima, me salió... entonces van... esa para mí sería una clase ideal, en donde el chiquillo estamos pasando no sé cuantos siglos atrás pero si es capaz de llevar a la actualidad, "reforma tía como quieren los cabros en la educación", o sea para mí que haga esa relación, es lo que yo quiero lograr, no todos los días lo logro, te

estoy hablado de dos veces en el mes con un curso, pero cuando lo logro me siento bien po', y creo que me falta... a lo mejor soy yo el problema o los chiquillos no se, porque acá siempre el problema es del otro lado, que los apoderados o los chiquillos y somos re escasos los que decimos que el problema puedo ser yo. Me pregunto ¿Seré tan mala? Pero si fuera tan mala no tendrían buenos resultados, o vendrían tía me fue excelente, fui la primera que contesté. Sabes lo que a mí me contradice, el SIMCE que sacamos en octavo en historia fue el más bajo y el anterior que sacamos fue el mejor de la comuna, entonces yo me cuestiono y la otra vez quedo la escoba en el consejo, me decían que los profesores son los malos, y digo bueno y si los chiquillos son los malos y si tenemos cabros malos, qué no existen los cabros malos, claro que sí, porque si a mí me está diciendo que estoy ocupando la misma metodología, y en el SIMCE del 2009 fui el mejor de la comuna y el de ahora soy el más malo, entonces no se que hice mal, quizás el chiquillo no entiendo o la prueba tiene otro eje.... Y ahí quedo la escoba.

99. R: y si pudieras hacer tus clases en colegios que atienden niños de clase media o alta... ¿Crees que aprenderían más?

100. E: Yo creo que el niño ni siquiera se tendría que imaginar, tendría que pasar a la otra etapa, ocupar más el escribir, más textos más otras cosas porque allí el chiquillo ve, conoce el norte, aquí hay niños que no tienen idea de la playa, acá tengo que casi dibujarla, allá no me sirve dibujarla porque todo el mundo... no sé chuta, yo conozco hasta Europa, no podría ser tan fantasiosa, tendría que ir más al grueso, claro que sí mi preparación tendría que ser súper híper superior, ahí los chiquillos en el fondo conocen y saben más que tú, tienes que orientar los aprendizajes para otro lado, absolutamente para un nivel superior, se me ocurré.. creo yo....

101. R: Ok, muchas gracias por tus respuestas y tu tiempo.

Entrevista 4 – Mujer – Colegio Municipal – Universidad del CRUCH

1. R: ***En primer lugar me gustaría que pudieras presentarte, señalando tu profesión, de qué universidad provienes, en qué colegio estudiaste qué edad tienes etc..***

2. E: Ya, soy profesora básica con mención en ciencias sociales de la Universidad, estudié en el colegio Carmela Carvajal de Providencia y tengo 24 años.

3. R: ***¿Cuántos años tienes de experiencia laboral?***

4. E: Tres años

5. R: ***¿Tienes algún curso o diplomado o algún estudio posterior?***

6. E: En actualización de ciencias sociales, en democracia y desarrollo, en temas de memoria también.

7. R: ***¿Podrías definirte políticamente?***

8. E: Soy... me considero de izquierda pero ningún partido me representa, pero de un pensamiento más liberal... como de ese espectro... más de izquierda... pero con ningún partido en particular.

9. R: ***¿y religiosamente?***

10. E: No profeso ninguna religión.

11. R: ***Pero ¿Eres creyente?***

12. E: No, tampoco.

13. R: ***¿Atea?***

14. E: Si...

15. R: ***La primera pregunta y que es lo central de esta investigación ¿Cuál crees tú que es la importancia o el sentido que tiene enseñar historia en la escuela, centrándonos en el segundo ciclo?***

16. E: Ya... el sentido es que los chicos puedan comprender la realidad actual a partir de los hechos que han sucedido a través del tiempo y darse cuenta de las continuidades que hay en los procesos históricos y en... y los actores sociales también que hay en.... a través de todas las etapas de la historia, que puedan entender los conflictos que hay en la actualidad, que ellos puedan dar explicación

de lo que sucede que no sean actores pasivos sino que ellos sean capaces de reflexionar frente a la realidad que estamos viviendo todos.

17. R: **¿Estás explicaciones como la podrían lograr ellos? ¿Qué herramientas son las que necesitan para lograr este objetivo qué estás planteando?**

18. E: A ver...para poder explicar lo que sucede primero tienen que tener el conocimiento de la realidad y el conocimiento de algunos conceptos básicos de historia, qué es una sociedad, qué es cultura, y de ahí plantear la sociedad y la cultura que quieran tener, entonces explicar el fenómeno desde lo que ellos conocen y también quizás replicar en forma micro el conflicto que ellos tienen, o el conflicto que está sucediendo en la realidad, creo que de eso va, desde lo cercano vivenciar también... esa... los conflictos que podrían existir a nivel más de país o de mundo.

19. R: **Tú has hablado harto del conflicto, y de cómo desde lo cercano para que puedan evidenciar los que se dan socialmente ¿Qué conflictos son los que se podrían ver o qué ellos puedan analizar?**

20. E: Ya... los conflictos principalmente sociales, del transporte, de la educación, de qué forma se puede explicar que haya gente que no esté contenta con la realidad que vivimos.

21. R: **Entonces, la historia desde tu punto de vista estaría centrada en la solución de problemas actuales...**

22. E: Claro... o en el conflicto constante de grupos sociales... o sea, siempre hay un par de fuerzas que están en conflicto... ya sea en este caso, por ejemplo, el caso de Aysén... un grupo que quiere una solución para su... su lugar...su localidad y por otro lado está el gobierno que plantea otra cosa.

23. R: **Entonces, en cierta forma tú entiendes que la historia se plantea así... qué siempre existe un conflicto entre un....**

24. E: Siempre existe un conflicto entre grupos,

25. R: **Podríamos decir que se enmarca dentro de la explicación marxista de la historia**

26. E: Si.

27. R: **Ahora, por otra parte ¿Qué contenidos crees tú que son los esenciales que debería saber un niño a adolescente en historia?**

28. E: Primero...es cómo se estructura el estado... los poderes del estado, cómo se puede participar en el país que nosotros tenemos de acuerdo a la constitución que nosotros tenemos, qué herramientas... o no, mejor dicho los principios de los derechos humanos y de historia por lo menos saber... por lo menos nuestros inicios indígenas, encuentro que son los más importantes para tener... ese... pertenencia del país en que nosotros vivimos.

29. R: **Entonces, ¿Tú crees que estos son los esenciales?**

30. E: Si, yo creo que desde ahí uno puede formar la identidad de los alumnos en adelante desde lo más básico.

31. R: **¿Cómo podrías definir participación? Tú hablabas de la participación anteriormente o de cómo se participa... ¿Qué esperarías tú de un joven en la praxis?**

32. E: Ya...participar del... primero crear sus propias directiva de curso, de ahí la directiva del colegio, centro de estudiantes, porque participación política como nosotros la conocemos que es el voto no pueden todavía, uno tampoco le puede decir chicos esperen hasta los 18 años para poder ejercer recién su opinión, no, sino que ellos puedan desde la edad que tengan, primero básico, octavo cuarto medio, puedan participar en su entorno que el más cercano es el colegio porque ahí pasan prácticamente la mayor parte del día más que en las casas incluso.

33. R: **Cuando hablas de identidad... ¿te refieres a la identidad nacional o personal?**

34. E: Es como un cruce un poco, a mí me gusta más hablar de identidad personal más que de una identidad nacional, porque tampoco soy tan creyente de como que tengamos una pura identidad,

35. R: **¿y cómo es eso?**

36. E: Porque somos... bueno reconocer de partida nuestros orígenes indígenas y también reconocer quizás algún aporte que haya venido de otro lado no solamente desde América o desde Chile, y también reconocer lo que han hecho las generaciones anteriores de los niños, muchos por ejemplo cuando uno ve, no sé,

el tema de la oficina salitrera, alguno o más de alguno su abuelo o su tatarabuelo fue trabajador de ahí o trabajó en una fabrica cuando empezaron las revueltas sociales, entonces remontarnos a eso, a qué valor tiene sus familias que lo hacen ser un ser único, distinto de los demás pero que a la vez lo hacen ser parte del grupo social completo.

37. R: Entonces por otra parte me gustaría saber ¿Qué estrategias tú utilizas para enseñar historia?

38.E: En historia, trabajo de investigación principalmente, que ellos expliquen algún tema a sus compañeros, exposiciones de ellos, videos para después debatir a partir de esos videos, enseñarles que no todo lo que ellos puedan ver de internet es real o es verídico, ir a la fuente real de eso, partir de hecho desde ¿Qué es una fuente?, y desde ahí darse cuenta que la fuente es todo lo que nos rodea, o sea que todo lo que nos rodea nos puede hablar de la historia en algún momento, o de la actualidad, eso.

39. R: Y la investigación, ¿Cómo la planteas en el aula? O en la escuela, ¿Cómo se las planteas a los estudiantes?

40. E: Es difícil trabajar porque los niños no tiene idea de cómo se hace primero un informe, partir desde una estructura de un informe portada, que se yo índice, introducción, y después explicar, hacerlo muy guiado, ¿Qué información es la que uno quiere obtener?, tener el objetivo claro del tema que ellos van a investigar y darles fuentes, o sea “chiquillos métanse a memoriaschilenas.cl” o métanse no se si estamos viendo geografía en google maps, etc.

41. R: ¿Tú sigues algún autor ahí para encontrarlo?

42. E: No, no necesariamente, si no que les doy la pauta bien clara de lo que yo quiero a lo que ellos lleguen, y ellos, igual este año ha costado harto porque no están acostumbrados, estaban acostumbrados a copiar del libro, entonces que uno les de tantas libertades a los trabajos en grupo también les cuesta, les cuesta los liderazgos, organizarse en los trabajos de investigación, también les cuesta, es también hay que enseñárselos.

43. R: Pero finalmente lo que tu esperas de este trabajo de investigación ¿Qué es? A nivel de producto histórico.

44.E: Hasta ahora lo que han hecho principalmente son afiches, por ejemplo lo que hemos hecho hasta ahora es la evolución del ser humano, entonces ellos tuvieron la libertad de exponerlos como ellos quisieran, entonces algunos hicieron un libro, otros hicieron afiches, otros líneas de tiempo, que esos son los niños que tienen las habilidades históricas mas desarrolladas, los que son menos desarrollados hicieron un afiche del homo sapiens que se yo, o no buscaron mas allá de lo que salió en el libro, otros niños no, otros niños hablaron otros temas entonces ahí uno se va retroalimentando con los mismos chiquillos.

45. R: Entonces lo que tú esperarías como idealmente ¿seria?, porque me hablaste de la realidad.

46. E: Aparte de buscarles información seria ver en que les sirve a ellos esa información, ver de qué forma o como nos sirve a nosotros saber de la evolución del hombre, o sea, “esto paso hace tantos años tía que ¿que nos importa?”, no poh si importa porque por algo estamos en este mundo y tenemos las características físicas que tenemos en la actualidad, entonces seria eso, y a partir de eso concluir con todos porque en conjunto se logra más que en grupo, porque los grupos hay unos que trabajan muy bien y otros que no, compartir sus experiencias y a las conclusiones que ellos pueden llegar del trabajo.

47. R: Esas conclusiones tu las tienes como de antes ya, de cierta forma tu ya tienes una idea de lo que quieres enseñar y transmitir o igual permites que alguna conclusión no sea compartida con tus estudiantes.

48. E: Estoy súper abierta en ese sentido, cuando ponen una conclusión que no tiene nada que ver con el tema ahí obviamente que les hago la observación de eso no tiene nada que ver con el trabajo, pero a veces uno igual sin querer o con querer orienta a que lleguen a ciertas conclusiones y no a otras, pero en ese sentido yo acepto todas las opiniones de los chiquillos o sea todas son validas todas.

49. R: Tu entendimiento de fuentes ¿Por qué crees que es importante hacerlo o porque lo haces?

50.E: Lo hago para que los chiquillos se den cuenta de que lo que yo les estoy explicando o enseñando no es algo que a mi se me ocurrió, si no que es algo que paso y que hay fuentes o pruebas de que eso paso en algún momento, y para darse cuenta que el historiador no es una persona que lo sabe todo, si no que toma ciertos aspectos de la historia o ciertos aspectos de un momento histórico para relatarlo, para “re-historizarlo”.

51.R: Porque uno podría tomar alguna fuente y decir ya esto es lo que paso o esta fuente me dice que paso esto, pero ¿Qué cabida tendría esto en la historia?

52. E: La idea es que no vean solamente una fuente que contrasten varias de un mismo tema diferentes puntos de vistas, porque bueno todas las personas tienen distintos puntos de vista y claramente su estudio de historia o de lo que sea va a estar más retroalimentado desde su punto de vista.

53. R: Tus pruebas ¿Cómo son? O tus evaluaciones.

54.E: Evaluaciones, bueno en los mismos trabajos ellos se evalúan o se autoevalúan, se co-evalúan entre ellos mismos a partir de una pauta, también pruebas porque en los colegios establecen que uno tenga pruebas, tienen de alternativas porque también exigen que uno apunte hacia el simce, entonces hay que adiestrarlos en el tema de las alternativas, preguntas de desarrollo, análisis de imágenes, trato de tomar todos aspectos vistos en la unidad y que apliquen distintas habilidades que no sea solamente, porque a veces la habilidad de descartar la alternativa no es una habilidad muy elevada.

55. R: Esas habilidades ¿Cuáles serian?

56. E: Analizar, criticar.

57. R: ¿Analizar fuentes?

58. E: Analizar fuentes si, emitir opiniones de un hecho, localizar en el caso de geografía, un hecho histórico centrarlo en que periodo esta, ese tipo de cosas, ese tipo de preguntas.

59. R: Con respecto, quiero centrarme en dos temáticas y ahí puedes plantear si te parecen si son adecuadas o no, ¿Qué relación habría entre la historia o la enseñanza de la historia con la formación ciudadana?

60.E: Hable de eso un poco antes, que los profes de historia tenemos como la labor de enseñar a los chiquillos a participar, en donde ellos estén, en el grupo de scout, en el grupo de futbol etc., que sepan participar pero también de acuerdo a sus intereses por una parte pero también que puedan opinar dentro de su grupo no que sean actores pasivos que se metieron en su grupo de scout y punto, y hacen lo que los demás dicen si no que ellos también hacer cambios si les parece o no en ese aspecto, formación ciudadana para mí es formar a los niños integralmente no solo con los conocimientos que ellos necesitan si no ¿Cómo es vivir en sociedad? Y ¿Cuál es su labor de ellos dentro de la sociedad? Entonces para eso lo primero que los chiquillos deben saber son los valores principales, respeto, solidaridad, emitir opiniones y respetar lo de los otros, las opiniones distintas, sobre todo eso para mí es formación ciudadana.

61. R: Tú hablas de de su labor en la sociedad ¿Cuál sería su labor en la sociedad?

62. E: El labor de los chiquillos en la sociedad seria cambiar lo que no nos parece que esta adecuado hasta ahora, y que para eso ellos tienen hartos años en la escuela para formarse en ese aspecto, y que ojala no sea que tengan que entrar a la universidad o a un centro u otro para poder darse cuenta que ellos si valen dentro de y que si pueden opinar respecto de lo que pasa.

63. R: O sea tu centro estaría más en un cambio social más que en una conservación.

64. E: Si, es difícil palparlo en realidad que uno diga ya con esto voy a poder hacer que los chiquillos piensen de esta forma o que los chiquillos tengan distintas opiniones frente a un hecho, pero es lo que uno tiene como objetivo y trata de hacerlo apuntar hacia eso siempre.

65. R: Y con respecto a la identidad nacional, estuvimos conversando un poco pero podrías plantearlo.

66.E: Si el tema de identidad nacional para mí es como el tema “identidad nacional” es como, me suena a museo, no sé, en el museo está plasmada la identidad nacional pero una identidad la identidad como la oficial, no la identidad de los grupos que están en los cerros en Temuco ni de los grupos que están en Aisén o en Arica si no que es una, es como la historia tradicional, no esta en la historia, uno en los museos la mayoría nunca te vas a enterar de que paso adentro de una fábrica, si no que te vas a enterar de las leyes que se hicieron o del decreto no se cuanto, pero de la vida cotidiana nada, entonces eso es lo que los chicos más les llama la atención por ejemplo la Edad Media que paso hace mucho tiempo que ni siquiera paso acá paso en Europa, lo que más le llama la atención a los chiquillos es cuando uno les empieza a contar que eran hediondos que no se bañaban, eso es lo que les queda más a ellos y te dicen hay que tia que son cochinos y después dicen no tía de verdad ellos no tenían agua no tenían de esto o de esto otro, se entiende que hayan sido de esa forma.

67. R: Entonces la historia siguiendo tus palabras, parafraseándote un poco, la historia entonces sería como un relato de una identidad oficial que no tiene porque condecirse con la identidad....

68. E.: Con la identidad de cada niño o de cada uno de nosotros....

69. R: O de los grupos sociales que no sean olvidados como planteabas.

70.E: Claro o sea siento que los libros de historia la mayoría bueno ya no tanto porque ahora hay más corrientes de historia o tipos de historiadores y todo pero más tradicionalista de lo que se quiere hablar de identidad nacional en donde los indígenas ni se tocan como que nosotros de los españoles en adelante y antes aquí nunca había pasado nada o llego Colon y nos trajeron todo el desarrollo que se yo, y aquí había gente entonces de hecho también las palabras que usamos “descubrimiento” a nosotros nadie nos descubrió si ya habíamos sido descubiertos por las personas que estaban acá, entonces si yo opto que a los chicos claro les

enseñamos como el relato oficial en cierta parte pero también hay que mostrarles este otro aspecto para que ellos sientan con que personas o con que grupo ellos se sienten identificados porque si están en un colegio militar claramente se van a sentir identificados les va a llamar la atención el tema de la guerras, de las batallas que ganamos territorios no se en Bolivia pero en otro colegio rural no creo que les interese saber de ese tema.

71. R: ***¿Cómo sería para ti el alumno ideal?, en el sentido ideal como producto, veámoslo en dos parte como proceso y como producto dentro del proceso como obtenemos un buen estudiante de historia.***

72.E: En el proceso cabros que sean metidos así como que tu le piques el bichito de un tema y ellos “ o tía busque esto y esto otro”, chicos comprometidos con su colegio con su entorno para mí sería un fracaso tener un chico ni ahí que no le importe lo que pasa o que se preocupe solo por el para mí sería así como un fracaso, chicos con el desarrollo de sus habilidades sociales también, que sepan trabajar en equipos, que sepan dónde buscar información que necesiten, para mí sería eso durante el proceso y de producto sería un chico que pueda analizar su entorno y su realidad pero con fundamentos es decir esto me gusta por esto y tal motivo o esto no me gusta por este otro motivo, yo voy a hacer esto para cambiarlo, no un niño pasivo para mí eso sería también un fracaso, un tipo que salga y a los dos meses no se acuerde nada de historia o diga pase por un monumento y no esté ni ahí no darse cuenta que no se ahí era el monumento de Gis a esto está aquí porque estamos en la Alameda a en tal parte ese tipo de cosas.

73.R: ***O sea que sea una persona que pueda argumentar que tenga eso, pero la historia que es lo que le entregaría de especial porque uno podría decir que lo argumentativo también se puede dar en el lenguaje, es como que esos argumentos estén basados en la historia.***

74.E: Claro en la historia o más que en la historia en la vida en sociedad, quizás a través del tiempo o que se dé cuenta de las cosas que se van repitiendo, decir o si esta cosa paso hace tantos años porque sigue pasando, algo pasa que no se ha evolucionado en ese sentido.

75. R: ***¿Cómo buscar causas?***

76. E: Claro.

77. R: Tu planteaste unos contenidos, de forma rápida hay que pensar que de quinto a octavo hay muchos más contenidos.

78. E: Si muchísimos.

79. R: Y ¿Qué piensas sobre los otros contenidos?, porque tu planteas que estos son los más importantes que son los que tienen que saber si o si, pero los otros ¿Qué serían?

80.E: No los otros no son menos importantes, pero creo que son más fáciles de acceder a través de otros medios que no sea la escuela, o sea pueden buscar en internet la historia de Chile completa, puedes ir a un museo a ver la historia de Chile completa, entonces yo creo que lo más importante sería que ellos tuvieran la habilidad de analizar la información a la que ellos van a acceder más que el contenido en sí, aunque uno suele caer en el contenido o que sepan súper bien las fechas y la cosa, no por yo no soy así.

81. R: O sea si lo ponemos en una balanza pesa más la habilidad que el contenido.

82. E: Claro, pero a veces antes que ellos vean la evolución del hombre tendrían haber sabido antes las etapas del hombre primitivo entonces ahí tuve que hacer una clase expositiva por ejemplo.

83. R: El saber también es necesario

84. E: El saber es necesario porque siento que mientras más saben tienen más herramientas para después en el futuro, o quizás les da mayor curiosidad en el saber otras cosas distintas no lo que uno les pasa en la escuela.

85. E: Sientes que la historia tiene alguna otra importancia en algún ámbito que no hemos hablado, en los temas de la formación ciudadana, de la identidad, en la adquisición de habilidades sientes que hay algo que se esté quedando fuera.

86. E: No pienso que no.

87. R: Me gustaría preguntarte de nuevo por la primera pregunta ¿Cuál sería la importancia o el sentido que tiene enseñar historia en la escuela? ¿Por qué hay que enseñarla?

88. E: Claro, ya porque hay que enseñarla, porque les entrega a los chiquillos el sentido de la pertenencia, porque ellos pueden saber que paso antes de que ellos estuvieran acá. Siento que les da una ubicación en el tiempo y en el espacio, saber que paso para atrás y que puede venir para adelante, siento que eso es lo principal, dar a los chiquillos un marco de referencia de donde estamos parados y porque estamos aquí en este momento y en esta situación específica, o porque se repiten las cosas como te decía antes, que pasa en el camino que no hay tantos cambios.

89. R: Y ese sentido de pertenencia a ¿Qué sería?

90. E: El sentido de pertenencia principalmente a su historia personal familiar, y que desde ahí de su relato personal llevarlo con el relato oficial o el relato nacional.

91. R: Y con todos esos relatos personales, quizás yo podría pensar con todos esos relatos personales sería como que algo se aprende de la historia de su familia pero....

92. E: A claro, no yo creo que podría ser al revés o sea del macro podría ser irse a la micro historia de su familia y desde ahí ver los relatos de los otros chicos, hay cosas que se van a coincidir la mayoría, como estamos segmentados en la escuela claramente los niños se van a encontrar con personas muy similares a ellos y no van a tener mucha diferencia ni en su visión de mundo ni en su historias de vidas anteriores, y claro se comienza a armar como una identidad mas colectiva pero con los distintos matices de cada chiquillo.

93. R: Perfecto, te queda algo por comentar.

94. E: No.

95. R: Te agradezco la entrevista.

Pregunta realizada posteriormente:

96. R: ¿Cómo es posible enseñar la historia reciente, tomando en cuenta que muchas veces los estudiantes vienen con ideas pre-concebidas sobre estos hechos, en nuestra historia tenemos el caso paradigmático de lo ocurrido en 1973? ¿Cómo lo trabajas tú? ¿Qué planteas en tus clases?

97. E: Bueno, en primer lugar rescato esos aprendizajes o ideas preconcebidas motivando el uso de fuentes orales es decir, de entrevistas a sus seres más cercanos que hayan vivido en esta época. Luego, en las clases, contrasto estas ideas u opiniones con fuentes como documentales o diarios de la época. La idea es dar a conocer a los estudiantes diferentes visiones de ese mismo hecho y que puedan interpretarlo a partir de las herramientas que les entrego en las clases.

Con ello espero que mi alumnos sean capaces de entender por qué aún en el año 2012 el tema "Golpe de Estado" y "Dictadura Militar" aún son un tema tabú que divide a los chilenos, incluso es un todo un debate cómo llamar a esta época si "Dictadura o Gobierno Militar", yo me inclino por la primera.

Entrevista 5 – Mujer – Colegio Particular Pagado – Universidad del CRUCH

1. R: Lo primero sería que pudiera presentarse

2. E: Soy profesora de historia y geografía, estudie en la Universidad de Chile, me toco justo el cambio de la Chile a la academia y ciencias pedagógicas y después Universidad, yo tengo titulo de la Universidad, he.... Llevo 27 años trabajando en este colegio desde que egresé de la universidad, trabaje 6 meses en un colegio particular subvencionado, me llamaron acá a este colegio hacer un remplazo por 5 meses y me quede.

3. R: Y su título ¿Cuál es?

4. E: Profesor de Estado de Historia y Geografía, esto me acredita como licenciada, y ahora estoy sacando un magister en Didáctica e Innovación pedagógica, el doctorado no sé si lo saque (risas)

5. R: El magister ¿en qué universidad lo está cursando?

6. E: En la Universidad porque era la única que daba didáctica, las otras dan Curriculum y evaluación.

7. R: Y esa didáctica es en general o ¿está enfocada a la historia?

8. E: No no no, es un magister en educación con mención en didáctica e innovación pedagógica.

9. R: Perfecto, y ¿qué edad tiene?

10. E: 51 años, con la cantidad de años que llevo acá en el colegio ya deberías haber sacado la edad (risas).

11. R: ¿Se puede definir políticamente? O su orientación puede ser partidista o no partidista.

12. E: Mira yo me defino como una persona de derecha, por los principios, por ciertos valores, pero no porque milite en un partido político, heee ... es muy raro una persona de derecha y una profesora de historia más encima en este colegio que siempre ha tenido una tendencia de izquierda, sin embargo yo soy del estilo de profesores que muestra las distintas visiones de la historia para que el alumno construya su propio discurso histórico, desde sus valores, desde su mirada, felizmente actualmente se trabaja con mucho texto, siempre pongo diversos

autores de manera que los chiquillos..., es mas muchos me preguntan profe y usted ¿de qué lado es?, porque a veces dispara a un lado y otras veces para el otro, yo soy católica apostólica romana y además soy practicante de la religión, en un colegio que es eminentemente laico por definición, y yo te diría que de un tiempo a esta parte hay mucha intolerancia hacia las personas que creen, y eso creo que es lo que ha sido lo que más me ha costado, que porque por definición este colegio era un colegio que se caracterizaba por el respeto a la diversidad, al libre pensamiento, te fijas, entonces con un tema social fuerte que en eso coincidimos plenamente porque bueno el tema social de la iglesia así lo manda entonces tengo obviamente una visión digamos desde lo político, tengo valores desde lo religioso, sin embargo trato de que eso no influya en la concientización de mis alumnos ni mucho menos.

13. R: Entonces ahora que hemos individualizado me gustaría pasar a la primera pregunta ¿Qué finalidad encuentra usted que tiene la historia o enseñar la historia en la escuela? Y enfocarla en el segundo ciclo.

14. E: Segundo ciclo, a ver, yo hago de quinto básico hasta octavo, ya segundo ciclo hoy en día es quinto y sexto porque nosotros en el ciclo de enseñanza media tenemos séptimo y octavo, pero a ver yo diría que de la educación general básica hay tres grandes tareas, la primera es conocer porque para poder tu trabajar y desarrollar habilidades superiores el desarrollo del pensamiento, tienes que trabajar sobre un contenido, y el contenido nuestro precisamente es la historia, la geografía, economía la educación cívica, por lo tanto el conocimiento de la ciencias sociales, y el desarrollo conceptual, me parece que uno tiene que ser preciso, eso ayuda a que uno pueda clarificar también las posturas etc., y ahí quedamos en el nivel del conocer digamos, que es básico, si me parece súper importante el desarrollo de habilidades superiores en general, en todos los ámbitos, a los chiquillos uno los tiene que desarrollar integralmente, no solamente cognitivo, sino que también en lo valórico, en la psicomotricidad, en el desarrollo social etc., por lo tanto las ciencias sociales nos permite trabajar el desarrollo de destrezas y habilidades, tanto en el trabajo de la temporalidad, el trabajo que uno hace de la espacialidad, y de la interpretación y finalmente la evaluación para que

ellos puedan crear un discurso histórico propio, basado en fuentes confiables no solo en esto de internet o alguna fuente, y por último que no es el menos importante, si no que es tan importante con los otros si no mas, es el desarrollo de actitudes y valores, y las ciencias sociales a nosotros nos permite trabajar con distintas posturas, visiones frente a problemáticas contingentes, a tomar de la historia los procesos, analizarlos, adoptar una postura frente a esa situación sin necesariamente enjuiciar a quienes vivieron una época distinta a la nuestra que por razones obvias respondían a las realidades de su época, pero si, uno toma esas lecciones de la vida de la historia y las puede traer al presente y adoptar posturas frente a esas situaciones, posturas en el que el mundo de hoy eso se transversaliza con el desarrollo de los valores y la consolidación de escalas valóricas que ellos puedan construir etc., entonces yo diría que ahí las ciencias sociales permiten trabajar lo cognitivo, el desarrollo de destrezas y habilidades, y el desarrollo actitudinal.

15. R: Entonces en ese sentido ¿Cómo debería ser un estudiante? Porque hay una finalidad, pero ¿Cómo sería un estudiante? ¿Qué esperarías de él? Un estudiante que se supone que cumplió los objetivos que yo compartí con la historia.

16. E: Tú dices ¿Cómo un perfil de egreso?

17. R: Puede ser....

18. E: Porque si tú me preguntas que debería tener este estudiante, debería ser inquieto, debería cuestionarse su realidad, debería cuestionar lo que estoy diciendo, y yo tengo alumnos así, y son entretenidísimos, pero deja de ser entretenido cuando los chiquillos te dices profe repita repita ¿Qué dijo? Porque entonces quiere decir que están almacenando algo que en realidad van a dar la prueba y se les va a olvidar, si tú me dices que la pregunta apunta hacia como debería ser el perfil de egreso de este estudiante, yo creo que fundamentalmente un muchacho que inquieto por conocer pero además critico, critico no criticón critico con fundamentos, he inquieto si hay algo que no le queda claro, si hay algo que le hace ruido, he alguien que he , le dé una mirada a los hechos, al mundo, a la realidad, consciente de que no existe una sola mirada he que hay

interpretaciones de la historia, que frente a un mismo hecho que estamos viviendo hay distintas visiones, que es capaz de escudriñar e indagar y decir a!!! esta es la base ideológica etc. de quien está haciendo este análisis histórico, heee alguien que además aporte a la sociedad desde lo que él es, eso, así me gustaría que salieran mis alumnos, no una persona.

19. R: Entonces la importancia de la historia radicaría en eso, la historia escolar, radicaría en... o tienes otras aristas que no ha nombrado

20. E: Bueno yo creo que la historia te puede hacer reflexionar sobre un hecho del presente y a veces humanizar a una persona, o sea, es que, hay cualquier disciplina yo creo que lo que pasa es que a mí me gusta la historia yo estudie historia, pero si yo me enfoco en mi condición de docente profesor, hee cualquier asignatura que tu impartas te puede ayudar a la formación de ser humano y para mí eso es lo fundamental, para mí la historia no es lo fundamental en lo que hago, la historia es una herramienta para trabajar el desarrollo integral del individuo que tengo en frente mío, yo sé que es único que es irreplicable, que tienes su propios valores que es distinto de mi, que lo debo respetar, he, y por cierto la historia abre un mundo para poder dialogar, para poder generar dialogo dentro de la propia comunidad, no solamente dentro de la comunidad escolar sino fuera de ella, nuestros chiquillos por ejemplo que han participado en el movimiento estudiantil, yo tengo mis reparos con respecto al movimiento estudiantil aunque estoy de acuerdo con el fondo, han participado en asambleas con estudiantes de otros colegios de la comuna, de otros colegio de Santiago, son muchachos que finalmente tiene una opinión respecto de eso y pueden aportar con ideas, entonces la historia y cualquier asignatura debería permitir a cualquier profesor ayudar al desarrollo integral de este estudiante para que se inserte en la sociedad pero no solamente se inserte sea capaz de transformarla, sea capaz de generar espacios de paz, de dialogo en el fondo construir.

21. R: Voy a intentar de ir comprendiendo, plantea que la historia se enmarca dentro de todas las asignaturas, no de las áreas de conocimientos, que todas estas nos llevarían a una formación integral, y que la historia aportaría desde su particularidad...

22. E: Claro a la formación del individuo.

23. R: El tema de que esta persona que es crítica que se pregunta sobre el presente y trata de transformarlo. Pasando a otro tema ¿Qué contenidos considera que son los más importantes de la historia? Que un niño o un adolescente que al salir de la escuela debería saberlo si o si.

24.E: A ver, yo creo que el Curriculum es un Curriculum intencionado que tiene que ver con los valores sociales, pero también desde una mirada ideológica y yo por la cantidad de años que he ido ejerciendo he pasado por varios Curriculum hem, yo creo que el contenido en sí, hem, no digo que no sea importante, pero depende de cómo tu lo trabajes es la trascendencia que puede o no puede tener, yo creo que una persona que siente identidad nacional sin caer en el chovinismo, aaaa ¡!!! Que los peruanos, que los bolivianos, que los argentinos, no; de hecho mis clases siempre saco el tema, y digo a ver aquí no se trata de pelearme con el otro, las guerras son dolorosas, tienen costos sociales, económicos, morales, etc. Enorme hemm, pero yo creo que si hay algo que al hombre el hombre requiere es identificarse, y por eso uno tiene una familia, tiene un pertenece, tiene una nacionalidad, heemm, se siente parte de una comunidad, yo creo que hay contenidos que tienen que ver con lo que es el reconocerse como parte de una nación que son importantes, y para eso tengo que conocer la historia de mi país para poder identificar porque somos como somos y tenemos los valores que tenemos etc. Y priorizamos las cosas que priorizamos, entonces yo creo que la historia de Chile es bien importante, la geografía me parece que es relevante para el desarrollo del pensamiento por la lógica que se da dentro de la enseñanza de la geografía y el aprendizaje que hace el chiquillo, porque si uno la geografía no la hace de manera memorística no es una geografía descriptiva si no que es analítica, te da una cantidad de recursos para poder generar cuestionamientos de la realidad, hem ustedes se han preguntado por ejemplo que uno dice que la atmosfera es transparente y el cielo uno lo ve azul y un niño de séptimo básico dice ooooo de veras tía o sea y vas generando que el chiquillo empiece a preguntarse cosas, entonces yo creo que la geografía es muy importante, hem no te podría decir mira esto tiene que ser tiene que estar porque todos sabemos que

los Curriculum van cambiando de acuerdo a los gobiernos verdad, que tienen visiones, por ejemplo ahora se pusieron muchos más personajes históricos, más hechos en el Curriculum a trabajar que lo que tenían los gobiernos de la concertación que era el tema de los derechos humanos, una visión más social de los hechos hem, yo creo que ninguno ni es bueno ni es malo, depende de cómo uno trabaje, si yo lo trabajo que el chiquillo aprenda todos los hechos históricos, se aprenda las fechas, se describa los fenómenos geográficos, es una lata y no le va a servir de nada y aunque sea el mejor de los Curriculum de acuerdo a lo que yo crea que debería tener el Curriculum en el fondo va a olvidarlo todo, y puede decir además ahí a mí me cargaba la historia porque la profe me obligaba a aprenderme todo de memoria, en cambio si el Curriculum tú lo trabajas sea cual sea este dentro de este marco que te digo yo general, hem yo creo que si tú lo trabajas para el desarrollo de habilidades para que el chiquillo se cuestione la realidad y quiera transformarla etc. La escuela pasa a tener un o sea el Curriculum pasa a tener una importancia relevante, hem hem obviamente que en el Curriculum tiene que estar todo aquello elemento que me pueden ayudar a explicar el pasado y el presente, por ejemplo Grecia tiene que estar porque la democracia, la filosofía, la historia etc. Y ¿por qué Grecia? porque es la base de nuestra civilización, ahora me parece interesantísimo que veamos China, que veamos India, de hecho yo a mis clases aun cuando Egipto por ejemplo no está dentro del programa lo veo, lo veo porque considero que los chiquillos vean que hay otras culturas que dan otra mirada, a la historia a la realidad, me parece importante, hem pero no está en el Curriculum, y si me parece imprescindible que este Grecia que este Roma que este la edad media, y pase digamos en la edad media el tema del cristianismo, y es importante porque mucha de las instituciones que actualmente existen se fundaron ahí o sea pensemos en el cabildo, a fines en el término de la edad media el surgimiento de los estados nacionales, el inicio de época moderna, o sea poder entender porque somos naciones distintas, y como llegamos a poner límites al poder, entonces son elementos del Curriculum que yo creo son imprescindibles para poder entender el presente. ¿No estoy muy dispersa en la respuesta?

25. R: No no está bien, ahora con respecto a la identidad nacional, ¿Qué aspectos, como uno desarrolla la identidad nacional?

26. E: A ver ¿Cómo yo la desarrollo con mis estudiantes? A ver, dentro del Curriculum hay elementos que forman parte de lo que es nuestra identidad nacional, partiendo desde lo geográfico, o sea, yo cuando hablo de identidad nacional no estoy hablando de las guerras las batallas, las victorias militares solamente, me parecen importantes porque eso pobres caballeros dieron la vida por nosotros pero no los vamos a olvidar, a mi me parece terrible que no se valore que este país lo construyeron otros antes que nosotros y que tenemos una responsabilidad de cuidarlo y hacerlo crecer, pero la identidad nacional no solamente tiene que ver con eso, ni es lo fundamental, yo creo que hay elementos como por ejemplo hem las características geográficas que nos hacen un país especial, somos un país isla en el fondo rodeado por territorios bastante inhóspitos como son los hielos eternos una cordillera verdad que ocupa el 75% del territorio nacional, que es altísima que no la podamos cruzar cuando queramos, el desierto de atacama al norte, el mar que nos comunica pero a su vez es un, o sea hasta ahí llegamos, me tengo que subir en un barco para poder seguir, entonces eso a nosotros nos da un carácter especial y a lo largo de la historia dio un carácter especial que hoy en día, nosotros hemos tenido que revisar porque con todo el tema de la globalización ya no somos este país isla que estamos separados por el desierto verdad, estamos intercomunicados y algo, algo de eso y ahí entra la sociología digamos ¡a! como parte de la ciencias sociales a hacer un trabajo para poder entender cómo ha ido cambiando el hombre porque nosotros estamos tan en como sociedad habidos de absorber todos estos elementos, hem ver que nuestras raíces indígenas no fueron civilizaciones si no que fueron culturas, que lograron un nivel de desarrollo que fue muy distinto al que lograron los incas, los aztecas, los mayas y por lo tanto podría ser un factor que podría influir en este desarraigo a veces que tenemos de sentirnos más europeos que indígenas entonces yo creo que mira desde la geografía como podemos ir entendiendo el ¿cómo somos nosotros? ¿Por qué somos así? Y reconociendo lo que somos con las fortalezas y debilidades para que, para profundizar más nuestras fortalezas y

debilidades, bueno de alguna manera tener conciencia de ella para poder superarla hoy en día nos hemos visto después de esta idea que tenemos del chileno que acoge al extranjero cuando es forastero verdad, nosotros somos acogedores y hemos visto acciones terribles en contra de peruanos de ecuatorianos descalificaciones, dentro de los mismos colegios vemos como nuestros alumnos son tan peyorativos cuando se refieren a gente de otras nacionalidades y tan cariñosos cuando el amigo viene de Estados Unidos, europeos que se yo entonces yo creo que la historia nosotros es súper importante que nosotros hagamos conciencia de eso porque no es sano que nuestros alumnos sientan una superioridad étnica o de nacionalidad respecto a otras naciones, debemos reconocer nuestras características pero no sentirnos superiores ha!, entonces yo creo que la identidad nacional no pasa, he yo no le trabajo en función de un nacionalismo exacerbado, si no que el reconocimiento de lo que somos, comprender de donde viene, donde se origina este he nuestras actitudes las que heredamos y las que estamos desarrollando y que nos están identificando como nación, yo diría que eso.

27. R: O sea que la identidad se va transformando o no.

28. E: Yo creo que la identidad está formada por elementos de la tradición, pero también de la contingencia mundial que nos afecta porque hoy en día nosotros o sea no es casual que en las fondas se esté bailando reggaetón o no sé, hace tiempo que no voy a las fonda porque no me gustan los curados entonces, y hoy en día desde séptimo básico empiezan a tomar y el borrachito el chileno, el rotito chileno y todo eso en las fondas no me gusta.

29. R: Ya perfecto, ahora ¿existiría como una identidad nacional o no?

30. E: No yo creo o sea yo creo que hay elementos tradicionales de la tradición que nos son comunes, positivos y negativos, por ejemplo yo con los primeros medios veía la película historias de futbol y les pedí a ellos que identificaran algunos aspectos de la nacionalidad chilena que nos caracterizan y ellos identificaban algunos elementos como los símbolos patrios que están en las tres historias, ¿tu viste esa película?, que se desarrolla en tres regiones distintas, en Santiago, en Chiloé y en el norte Copiapó en Calama, entonces y luego les pido a

ellos que identifiquen que elementos son locales porque todos pertenecemos a la nación chilena pero yo creo que un puntarenense un no se atacameño he, un hombre de la cultura aimara, he un mapuche un santiaguino tiene como características locales también, no solamente nacionales, entonces creo que la identidad nacional no es solo una, pero si hay ciertos elementos que son transversales a todas las regiones del país a todos los sectores sociales, he y hay otros que no, que son más bien locales.

31. R: Perfecto, ya pasando a un tema más pedagógico por así decirlo, ¿Qué estrategia utiliza en sus clases?

32. E: Tratando que no se me duerman mis alumnos, sácate los audífonos de la oreja, deja de tirarle papeles al compañero, bueno hem, depende de los cursos también porque por ejemplo a ver, el año pasado nosotros trabajábamos aquí con proyecto, hem producto de las tomas y todo eso se nos atraso la cosa, y el proyecto de los segundos medios a mi me encanto, hem nosotros hacíamos los profesores una introducción al periodo histórico, por ejemplo independencia, proceso de independencia, emancipación e independencia, que mi postura hubo como dos procesos y ahí concuerdo con Izaguirre, y yo hacia la introducción y ellos investigaban en la historiografía, y ellos tenían que hacer una síntesis histórica del periodo, considerando lo político, lo económico, lo social, lo cultural, y luego tenían, lo hicimos en conjunto con lenguaje y con ingles, en lenguaje ellos tenían que crear un cuento, que diera a su vez cuenta de un mundo, en lenguaje ellos veían los mundo de los cuentos el fantástico, el onírico, el realista etc., entonces tenían que dar cuenta de ese mundo pero incluir hechos acontecimientos históricos en el relato, y la asignatura de ingles tenía que hacer retratos biográficos de personajes en ingles, que eso fue lo que más nos costo por que lo chiquillos entienden un retrato biográfico como una biografía de un personaje, y te digo que trabajaron pero te juro que fue impresionante la manera que trabajaron, se quejaron de tanto trabajo pero finalmente aprendieron a seleccionar información, a buscarla primero, después a seleccionarla, he a leerla comprensivamente, a generar un discurso histórico a partir de la contraccion de fuentes, entonces para mí esa fue una estrategia fantástica, sin embargo en otros

niveles en octavo básico, en séptimo trabajamos a través de dramatizaciones pero los chiquillos, o sea al final los papas les ayudaron a hacer una dramatización, de ese trabajo yo creo que de un curso dos grupos, estamos hablando de 16 alumnos aprovecharon y el resto no tiene idea de Grecia, Roma de la Edad Media nada, yo que lo trato, trato, como soy una profe ya vieja, tiendo hacer mis clases expositivas, por eso mismo hice le magister, sentía que yo necesitaba como un impulso al tema de innovación pedagógica, y a pesar de que llevo muchos años en el colegio siempre estoy tratando de renovarme de hacer cosas distintas, para ir avanzando con los tiempos porque yo ahora, yo sé de historia, leo historia, leo geografía, me encanta la geografía, pero no saco nada con ponerme a relatar la historia porque ¡hay tía ha hablado tanto podemos tomar un break !!! dicen, entonces yo me doy cuenta que eso les entra por aquí y les sale por acá y la verdad de las cosas no les queda nada, o sea algo esto si parece que lo vimos alguna vez sí parece que la profe lo dijo, entonces creo que la estrategia es hacerlos trabajar a ellos, pero no un trabajo donde ellos no estén incorporado en la planificación del trabajo, yo creo que hay que involucrarlos en la planificación, no mucho porque si no terminamos haciendo nada, no tía es que eso es mucho, no entonces hay que por ejemplo, segundo medio yo hice una introducción a la republica parlamentaria, les lleve texto de estudio porque ahí sale el texto de Santillana viene con mucha fuente, citas de distintos autores etc., fuentes directa, fuentes indirectas, entonces fuentes secundarias, y fuentes primarias, entonces yo les dije ya, yo quiero que ustedes ahora lean, seleccionen información y se planteen una tesis respecto al parlamentarismo, en algún tema que a ellos les interese, obviamente que yo tuve que dar todo el contexto histórico porque si no, no se lo van a leer, ya, tuve que trabajar con ellos lo que se entiende por las practicas parlamentarias, pero ahora se están machucando o machacando la cabeza leyendo para poder hacer un ensayo y un ensayo bien particular porque los ensayos son de a uno, pero estos son ensayos de a dos, motivo, yo creo que el contenido de la asignatura, en cualquier asignatura un profesor debería socializar o sea procurar que sus alumnos socialicen ese aprendizaje, ese contenido, que ellos se den cuenta que su compañero tiene una mirada distinta,

que el otro se dio cuenta que había un elemento que ahí podían explotar, yo creo que eso es súper bueno, entonces, en la primera clase me costó mucho porque ¡¡¡hay profe y tenemos que leer todo esto!!!, si tienes que leer porque para poder hacer un ensayo tienes que leer, no hay otra manera de hacer un ensayo, ¡hay! profe ¿Por qué no nos hace una prueba mejor?, porque yo creo que una prueba me va a acreditar que estudiaste la materia para esa prueba pero no me va a acreditar que sabes, en cambio el ensayo que es de elaboración tuya propia, porque además lo paso por el plagium, en el computador y si esta plagiado es un uno, entonces ellos todavía funcionan en este contexto de que la evaluación es el final del proceso y es una acreditación con nota, yo he tratado de explicarle que la evaluación forma parte del proceso que todas las clases hacemos evaluación solo que la sumativa lleva nota etc., es cuando ellos ya están cerrando este proceso de ver una unidad etc., entonces ahí viene como la evaluación en un producto, entonces les decía, la prueba es un producto que si efectivamente incluso para mi va a ser más fácil he corregirlo y si es de selección múltiple mejor todavía porque pongo hasta mi hijo podría ponerlo a corregir, pero eso no me permite que el chiquillo comunique que tenga, que de una opinión que fundamente su opinión, entonces ellos están en clases elaborando, o sea todavía no están elaborando nada, ellos van a tener que elaborar en sus casas porque yo no puedo destinar más horas de clases, pero si destine muchas horas de clases a que ellos indagaran, que leyeran, que me preguntaran conceptos que a ellos les eran difíciles en el texto, e iba grupo por grupo y como el ensayo lo tiene que entregar el próximo viernes hoy día trabajaron, que me costó quitarles los libros para poder después venirme al recreo, entonces yo creo que eso es una buena estrategia, así pero eso me resulta con algunos cursos, con otros pueden estar pataneando todo el día y se van a urgir cuando llegue el minuto de, entonces con esos cursos tengo que buscar otra estrategia, ver una película, hacer el análisis desde la película con participación de los estudiantes donde ellos me tengan que hacer un informe de la película, y es pura pega para uno porque en el fondo es leer, leer, leer y leer.

33. R: Entonces me parece que no sé si voy a hablar lo que creo que estoy entendiendo, usted está diciendo que un buen estudiante de historia no es el que...

34. E: Almacena información.

35. R: Almacena información o el que da fechas, si no el que puede....

36. E: Trabajar la información.

37. R: Trabajar y que esa información él la transforme, de cierta forma el se haga un discurso histórico a partir de eso.

38. E: Exacto perfecto.

39. R: Entonces las evaluaciones tienen que ir siempre dirigidas a eso.

40. E: Exacto.

41. R: Perfecto, por último el tema de formación ciudadana, siento que lo hemos tratado un poco, no sé si considera.

42.E: Para mí es fundamental la formación ciudadana, y es algo que yo creo que falta mucho en nuestra sociedad, hoy en día nosotros estamos muy dados a hacer respetar nuestros derechos, partiendo por los derechos humanos que me parece fundamental, no, una crítica a que se respeten si no que, pero todos son derechos y los derechos del niño y los derechos del estudiante y los derechos del consumidor y los derechos, derechos, y resulta que somos bien poco dados a reconocernos o sea a ver si estamos, reconocer en nosotros si estamos respetando los derechos de los otros, he, el que grita más fuerte, y eso uno lo ve en el concejo de curso, yo soy profesora jefe de un séptimo básico y les dije ya les voy a poner nota en historia o sea porque ellos funcionan mucho con la nota lamentablemente todavía el alumno tiene ese concepto de la evaluación, que evaluación es nota, a mi no me importa ponerles un 7, si ese 7 va a significar que ellos van a poner atención durante el concejo de curso, en pedir la palabra, respetar la palabra del otro, respetar el tiempo que tiene el otro para poder exponer, escuchar al que está diciendo las cosas y no esperar a que el termine para recién poner atención a lo que uno quiere decir, yo creo que la formación ciudadana parte por estos pequeños detalles, de ahí a lo que es la participación política, el estar consciente de que yo solamente puedo criticar en la medida que

participo y que estoy dentro para poder transformar porque si te hablo de afuera es re fácil, o sea yo veo como se critica la iglesia católica desde fuera, pero que estás haciendo tu por mejorarla, la pura critica me entiendes, en cambio si uno está adentro uno forma parte de eso, de la institución y te sientes con el derecho y tienes la posibilidad además de de meterte en, entonces lo mismo en el tema ciudadano, he si uno no se involucra, si uno le deja la responsabilidad a otros, para que los otros voten, que el otro decida, bueno es re cómodo así pero ahí no hay no hay, por lo tanto he siempre a mis alumnos los insto a que ellos den su opinión aunque sea el único que piensa como piensa, bueno yo lo vivo acá en el colegio porque generalmente el 99,9999% de los funcionarios y profesores no piensa como yo, sin embargo yo doy mi opinión y nunca he sido abucheada porque piense de tal o cual manera, he siempre estoy sola así que jajajaja... pero no me importa o sea yo creo que uno tiene que participar y decir lo que uno piensa para que, por lo tanto yo creo que la formación ciudadana no solamente tiene que ver el tema de saber cómo funcionan los poderes del estado, cuales son los derecho saberse al pie de la letra la constitución política que si me parece importante que ellos sepan que la constitución garantiza sus derechos, que los poderes del estado tienen tales o cuales funciones, pero en el fondo es para que, para que ellos lo lleven a su vida personal, ellos se movilicen sientan que son parte de esta nación y tienen que, es de responsabilidad de ellos participar, o sea no es un derecho es un deber y eso yo lo relaciono con el concepto entonces de identidad nacional o sea yo como me identifico con mi nación, participando, he tratando de cambiar aquello que me parece que es insano en nuestra sociedad etc.

43. R: y eso se hace a través de las habilidades que desarrolla la historia, que tiene que ver con el buen sentido crítico.

44. E: Claro, exacto.

45. R: Bueno agradecer su tiempo en contestar estas preguntas.

Pregunta añadida

46 R: ¿Cómo es posible enseñar la historia reciente, tomando en cuenta que muchas veces los estudiantes vienen con ideas pre-concebidas sobre estos hechos, en nuestra historia tenemos el caso paradigmático de lo ocurrido en 1973? ¿Cómo lo trabajas tú? ¿Qué planteas en tus clases?

47. E: Respecto de tu pregunta, creo un profesor debe considerar siempre que cada persona tiene su propia forma de ver los hechos considerando sus principios, valores, experiencias de vida, etc y todo profesor que se precie de tal debe respetarlo, así entonces, es importante presentar los hechos desde las distintas miradas y explicar que hay distintas posturas frente a él, que cada cual desde sus creencias, valores, etc. puede hacer una interpretación propia de los hechos, lo importante es reconocer que son interpretaciones y no verdades

48. R: En cuanto a estas interpretaciones... se construyen en torno a sus creencias, experiencias de vida... ¿Hay otros elementos importantes dentro de esa conformación de la interpretación? ¿Cómo un profesor de historia puede encauzarlas para que no queden en un yo creo que o yo siento que?

49. E: El relato de los hechos y la interpretación está basada en fuentes primarias, no es antojadiza, ni yo creo, ni yo pienso. Sí cuando abres la discusión son importantes los argumentos, vivencias y valores, etc.

Entrevista 6 – Mujer – Colegio Particular Pagado – Universidad del CRUCH

1. R: **Para partir me gustaría saber qué estudios ha realizado**
2. E: Estudie Historia, pedagogía en Historia en la Universidad desde el 2003 y egresé en diciembre del 2007, luego saque un postítulo en educación continua de elaboración de ítem Psu en la Universidad eso fue el año 2009, y el año 2010 me metí al magister en educación mención currículo y evaluación también en la Universidad, que terminé este año, esos han sido mis cursos universitarios, y bueno otros cursos de perfeccionamiento que son promovidos por el colegio donde trabajo.
3. R: **¿Podrías contar sobre estos postítulos?**
4. E: A ver por ejemplo hicimos uno de trabajo con fuentes históricas y creo que el mejor que he hecho es el de habilidades de pensamiento histórico, que tiene que ver con mi tema de tesis del magister, ah y yo otro también de lenguaje académico que también tiene que ver con las habilidades de pensamiento histórico.
5. R: **¿Para qué sirve la historia? Enmarcándolo en la enseñanza escolar especialmente en el segundo ciclo.**
6. E: La historia sirve, desde mi creencia, para hacer que el estudiante tome conciencia de la realidad en la que él está inserto, y que tome conciencia además de que él es constructor de esa realidad, que la realidad no está dada por antonomasia sino que la realidad está construida porque hay sujetos como él que la construyen, y que ese es el dinamismo que tiene la historia, también creo que sirve para crear conciencia social, conciencia de clase de desde donde tú estás parado, de donde tú miras el mundo, desde donde tú te planteas una postura crítica frente a esta realidad, porque creo que solamente con el criticismo tú puedes lograr transformar la realidad. Para mí eso, para eso sirve la historia en la escuela. Ahora es súper lindo en el aula, pero el cómo la gente sobretodo la gente de repente de las coordinaciones ven la historia, lo ven casi como un conocimiento enciclopédico, entonces ahí es cuando uno como profe tiene que luchar

entre lo que uno realmente cree y lo que los otros quieren creer o dicen creer de la historia ¿Cachai? Entonces ahí una batalla con creencias que tienen los niños, con creencias que tienen tus jefes, con prejuicios que tienen tus colegas “ah esto es pura fecha” y no es eso, yo creo que es mucho más trascendental como te decía.

7. R: **Esa lucha con la coordinación por ejemplo, ¿en qué se ve reflejado?**

8. E: No, yo creo que se debe más que nada a la importancia que se le da a la asignatura.

9. R: **¿y qué importancia se le da?**

10.E: Yo creo que tiene más importancia matemáticas y lenguaje, cómo decía el ministro Lavín “el corazón del conocimiento” pero siento que en historia es un ramo más que puede estar como puede no estar, hay colegios donde se redujo una hora y eso no afecta, en mi colegio por ser un colegio particular no se redujo el horario, pero tampoco se aumenta como si se aumenta las horas de matemáticas y lenguaje por ser colegio particular de repente hay ese tipo de resquicios puede ser. Ahora lo veo también en el punto de vista del trabajo práctico, el profesor de lenguaje y matemática tiene un cuadernillo especial para ellos en la historia no hay. Se prepara especialmente PSU lenguaje y matemáticas, en historia no hay preparación PSU historia, entonces tú ahí ves la importancia curricular y evaluativa no es la misma.

11.R: **Y ¿cuál sería el conflicto con las creencias de los estudiantes?**

12.E: De partida cuando tu empezai a hacer la clase y los cabros se dan cuenta de que la historia no es fecha y personaje, sino que hay un proceso general, ellos tienen que saber trabajar con métodos del historiador como trabajar con fuentes históricas tienen que saber escribir no elaborar solo líneas de tiempo y ahí los cabros como que, algunos, tienen ese choque de “oh que me cuesta” “oh esto que es difícil” o cuando hay niños que vienen de otra orientación, de otra mano, de un profe que a lo mejor es positivista de la antigua escuela, ellos ven esto así como “oye esto es nada que ver

con lo que me pasaban antes” cachai, ahora hay niños que lo toman súper bien, hay niños que es “oh esto es como lo mío, porque tengo que pensar y no memorizar” pero si hay niños que tienen ese como prejuicio, de repente tienen como no sé, llegan a sexto básico porque comprensión de la sociedad es primer ciclo, llegan a sexto ¿qué es historia? “ah historia es fecha y personaje” porque tienen ese tema como enciclopédico que tienen desde la básica, entonces de repente cuesta decirle “ya el personaje es importante siempre y cuando refiera a un contexto” “ya la fecha es importante siempre y cuando refiera a un contexto” “no importa el hecho importa el proceso y por eso hay que ver las causas” entonces de repente los niños tienen como ... pucha, hay quienes vuelan con eso, hay otros que tienen cierta reticencia, que les cuesta, que es algo nuevo, entonces ahí uno tiene que, con ellos, particularmente con ellos, uno tiene que replantear la historia, hacerla entretenida, hacer que dramaticen, hacer que jueguen, un poco para que ellos vayan enganchando con la perspectiva que en el fondo tu les quieres plantear, porque cambian el profe y cambia la perspectiva ese es el tema y eso es lo que pasa mucho en la historia, yo creo que no se da por ejemplo en otros ramos, o a lo mejor se da también en otros ramos, pero a lo mejor con menos nivel paradigmático de lo que se da en la historia

13.R: **¿Y por qué consideras que pasa eso?**

14.E: Yo creo que justamente la creencia que tienen los profesores de la historia, siento que por una parte eso, y por otra parte el cómo el profesional fue formado para entender, comprender y enseñar la historia, creo que también tiene que ver con la motivación misma del docente, que quieres hacer tú de tus alumnos, cachai, que querí hacer tú de ellos, y eso de repente trasciende muchas veces lo que plantea los programas del currículum, de repente esto está mucho más profundo de lo que plantea el programa curricular cachai, de repente no tiene que ver con “ah tengo que generar individuos autónomos”, si pero a lo mejor el profe en su discurso los hace súper dependientes cachai, de una clase expositiva, entonces yo

creo que tiene que ver con eso, redundando en la formación profesional, filosófica, creencias y motivación que tenga el docente para enfrentar el aprendizaje de la historia

15.R: **Pasando a otro tema ¿Podrías definirte política y religiosamente?**

16.E: Ya, políticamente era, era socialista, militante socialista, pero dado todos los acontecimientos que han ocurrido, yo creo.. te estoy hablando socialista desde que yo entré a la universidad, pero desde que yo entré a la universidad hasta ahora han pasado 9 años prácticamente, y mi forma de entender la política partidista ha cambiado, de hecho me declaro una persona de izquierda con orientación nihilista, así bajoneada totalmente con el espectro político y eso me incentiva aún más a hacer que los cabros chicos generen un pensamiento crítico y de ninguna forma hacer proselitismo de... ahora para ver la historia, mi lente paradigmático de la historia ocupa mucho el marxismo, ya, porque siento que las explicaciones económicas, la explicación desde el motor económico social es una explicación científica, una explicación que tiene asidero, ahora obviamente todo lo que es la escuela brodeliana, la nueva escuela de historia francesa, los annales, todo eso se incluye también, pero a nivel político desde mi perspectiva política me declaro que soy de izquierda pero tendiente al nihilismo, creo que cada día estoy con menos creencias. Religiosamente, soy creyente pero no tengo iglesia, fui mucho tiempo católica cristiana, pero también creo que el hecho de estudiar, leer, conocer, cuestionarte, te hace hacer una persona que a lo mejor si necesita creer en algo, pero no me encasillo en las instituciones por lo menos creo que también deje de encasillarme en la institución del partido.

17.R: **Conversamos anteriormente sobre el para qué servía la historia, ahora me gustaría preguntarte ¿Qué es la historia?**

18.E: Es como redundar en lo mismo... a ver para mí no es ciencia, es una disciplina que te orienta al conocimiento social, al conocimiento de tu tiempo histórico, al conocimiento de tú para qué en ésta Tierra, el que orienta la construcción de este conocimiento, construcción de la realidad y

construcción del conocimiento, para mí la historia tiene que ver con ese asunto como dual, y eso hay que orientar a hacer que los niños también comprendan que él puede construir la historia y a la vez construir el conocimiento de la historia, yo creo que eso y redunda más que nada en la misma funcionalidad que te explicaba al principio.

19.R: Me gustaría saber qué estrategias metodológicas utilizas en tus clases

20.E: En el colegio hay un sistema de educación que se llama educación personalizada, que en realidad hay resabios de lo que es la educación personalizada, no es 100% así, eeehh tenemos nosotros en segundo ciclo cuatro horas de historia para quinto, sexto, séptimo y octavo que se reparten en dos horas de departamento y dos horas de clase colectiva, el departamento son dos horas en donde tú a los niños les pasas material, fichas y guías, y tus fichas y tus guías tienen que tener la estructura de una clase, tienen que tener título, los objetivos, a introducción, motivación, desarrollo, conclusión y cierre así tal cual, y tu divides por ejemplo, la unidad, no sé poh de nacimiento de Europa en séptimo lo voy a dividir en cuatro guías, la primera guía se refiere a los pueblos y a los reinos germanos listo, elaboro esa guía y se la paso a los niños y yo luego hago la clase colectiva, y en la clase colectiva muchas veces nosotros jugamos a poner en común las respuestas de las guías elaboradas en clases o nosotros jugamos con introducir la materia, y ahí es cuando en la clase colectiva ocupamos la exposición docente dialogada, las preguntas dirigidas, análisis de imágenes, documentales, el trabajo directo con la fuente histórica escritas, muchas veces juegos, dependiendo del curso y como son ellos según los niveles, de repente jugamos juegos de roles y de repente, depende del curso, lo que ha resultado mucho en este segundo ciclo han sido preguntas que han sido como inquisidoras, preguntas que en los cabros han generado discusión, como para hacer plenarios de discusión, y bueno impartir la materia igual, igual hay un sesgo de academicismo de mi parte, pero tengo que igual pasar materia cachai, pero

a la vez tengo que desarrollar habilidades, pensamiento crítico, entonces como que con esas estrategias trato de hacer calzar las dos cosas

21.R: **Con respecto a las fuentes históricas ¿Cuáles suelen usar? Primarias, secundarias...**

22.E: Yo utilizo de las dos, primarias, secundarias, primarias escritas, primarias visuales, secundarias escritas, secundarias visuales, las dos, de hecho los niños tienen que manejar... ellos ya de séptimo en adelante tienen que manejar, qué es una fuente, y tienen que identificar las fuentes primarias o secundarias.

23.R: **¿En qué consisten los juegos de rol?**

24.E: Por ejemplo jugamos a la independencia de Chile, entonces acá se distribuyen el curso en grupos, y a cada grupo se le da un proceso, ya las causas externas ...eee revolución francesa, entonces ellos tienen que jugar estableciendo roles de cómo la revolución francesa pudo influir, y ahí ellos juegan, ya después el tema de la primera junta de gobierno, y a los roles están mucho más marcados y definidos, Mateo de Toro y Zambrano, y la idea es que ellos utilizando la imaginación histórica vayan viendo cómo las ideas de la revolución francesa llegaron a Chile, y ahí ellos muchas veces hablan de la idea de que llegó un periódico por mar o viajó Pepito de los Palotes a Europa y se instruyó de tales ideas, luego va a Chile y empieza a difundir, entonces empiezan como desde el conocimiento más cercano, desde la cotidianidad, ya y de ahí para adelante, ya eso es como un ejemplo, hay otros juegos de roles donde tú puedes hacer reforma protestante, los roles están súper marcados, Lutero, el Papa, eeee la reacción de Carlos V, entonces tú das una situación y ellos se colocan a trabajar.

25.R: **¿Se finaliza en una especie de dramatización?**

26.E: Si, pero súper breve y según la visión que ellos tienen, o sea es sumamente tendenciosa la visión que ellos le dan a la historia y al proceso, ocupando por supuesto los elementos de la realidad, pero depende del

curso, ellos son bastante “clever” para cachar cómo lo van a exponer, qué tipo de sketch hacen...

27.R: **Comentabas que muchas interpretaciones eran tendenciosas ¿Tú después diriges hacia discusión, o planteas tu punto de vista?**

28.E: Yo usualmente dirijo la discusión y los niños ya me conocen, ya saben que yo puedo tirar por ejemplo, oye Bernardo O’Higgins fue un prócer de la patria pero el tipo no es un verdadero ideólogo de la revolución sino que es más bien un tipo militarista, entonces cuando tú le planteas a los niños como esas contradicciones, los niños generan discusión, ahora ellos después te preguntan “tía y a usted ¿quién le gusta más O’Higgins o Carrera?” y yo digo no a mí me gusta más Carrera, pero sí que la discusión la hagan ellos solos, la vayan pensando solos y después la opinión, porque de repente uno marca, cuando uno dice me gusta este, marca.

29.R: **¿Esa discusión se da en los cursos más pequeños del segundo ciclo?**

30.E: Si se da, pero en nivel de quinto – sexto, son súper pasionales, ellos no son de entregar argumentos muy racionales, sino que ellos son de entregar argumentos desde lo que ellos sienten, desde lo que ellos suponen que tiene que ser, son como más emotivos cachaí, en cambio el octavo ya los cabros son bastante más racionales, tienen un nivel de concreción menor, entonces ya te entregan argumentos de lo que te dice algún autor, porque a los cabros ya les paso el tema de autores, qué dicen los autores, qué dice por ejemplo Ilustración, qué dice Montesquieu o Rosseau para fundamentar la idea de república cachaí, aplicar revolución francesa, entonces ellos tienen que aplicar y fundamentar con ideas, en cambio en sexto las discusiones son más no sé, más como de niños, más de ay yo siento esto, me gusta esto otro.

31.R: **¿Cómo evalúas en tu asignatura?**

32.E: A ver yo hago distintos tipos de evaluaciones, según el curso, en el caso de segundo ciclo, ¿para el caso de historia solamente? ¿No geografía?

33.R: **En ambas.**

34.E: En el caso de Historia y Geografía el elemento común son las pruebas, 20 preguntas selección múltiple, un ítem de comprensión de lectura, y uno de desarrollo, ya y la pregunta de desarrollo es una pregunta abierta, ahora el caso de sexto y séptimo trabajo ordenadores gráficos, porque está la idea de que ellos antes de que se coloquen a escribir y se lancen a escribir respuestas tipo ensayo expositivo, que ellos logren de ser capaces de estructurar sus ideas, y para ser capaces de estructuras las ideas que voy a exponer en un ensayo, para eso tienen que elaborar un organizador gráfico, un esquemita, entonces se les enseña tipo de ordenadores gráficos y ellos tienen que hacer en el fondo el que más le acomode, lo ideal le digo a los chiquillos es llegar al mapa conceptual, ya eso es como el ideal, ya hay niños de sexto que lo logran, y eso se evalúa lo trabajamos en las guías y después se evalúa, selección múltiple también y yo les digo a los niños que la selección múltiple puede evaluar conocimiento de lo que yo sé o también puede evaluar lo que yo comprendo, lo que yo aplico en algunas situaciones cachái, entonces así ellos van como ... como te dijera... jugando como a distintos ítems, desarrollando distintas habilidades, en el caso del octavo directamente es el desarrollo de ensayos, ellos ya tienen que empezar a escribir, lo otro para el caso de la historia hacemos proyecto de unidad, que puede ser, por ejemplo, para la revolución francesa hacer una revista de la revolución francesa con editorial, con una línea que oriente la idea de revolución francesa, con las causas, características, consecuencias, y la perspectiva que ellos tengan de la revolución también, esa es como la gracia, en sexto básico trabajamos la elaboración de periódicos, si tu cachái como que esas dos últimas evaluaciones tienen que ver más con los cualitativo, con la idea de ver la interpretación que ellos tengan de la historia, ahora en octavo estamos en la evaluación de síntesis con coloquios, entonces ellos investigan un tema, lo dan a conocer y luego se establece un coloquio con la audiencia que los va a ver, y ellos tienen audiencia desde un cuarto medio o un segundo medio, a un quinto básico, la idea es que sean capaces de generar esta discusión, esta conversación,

donde se problematiza un tema, qué otra cosa en evaluación.... En geografía también proyectos de unidad, de investigación geográfica, mmm eso, básicamente eso.

35.R: **¿En octavo solamente hacen ensayos o también hacen pruebas de selección múltiple?**

36.E: No, también, siempre selección múltiple, siempre, siempre 20 preguntas de selección múltiple, siempre, con opción única, son afirmaciones variadas, comprensión de lectura, siempre, ellos están súper condicionados a como son las pruebas, en el octavo agregamos una variable, qué es cómo vamos a preparar Simce, ellos tienen que justificar las opciones que eligen de la selección múltiple, pero se hace porque son poquitos alumnos, y porque ahí tú vas viendo la lógica de discriminación que ellos hacen, que ellos tienen para decir cuál eligen y cuál no eligen, entonces hay un poco para orientarlos con eso, y ya en la enseñanza media, como proyecto de unidad yo tengo interpretación de tesis historiográficas, elaboración de perspectiva, de cómo los niños toman una perspectiva histórica para analizar el fin de la guerra fría o la descolonización y ahí eso se hace más en media, pero en segundo ciclo que suelten la mano, que escriban y es increíble de séptimo, donde séptimo es transición donde empiezan a escribir, ya un niño que agarra bien la pluma en séptimo, en octavo se lanza, no les cuesta nada escribir y son los que en la media escriben sumamente bien y por que el tema de la escritura, por el discurso histórico porque a la larga en la historia desde lo que yo estudié, en la tesis, a la larga lo que más refleja el aprendizaje del pensamiento histórico es la narrativa del discurso histórico y eso es el ensayo, sobre todo cuando tu le pides a los chicos que expliquen causalidad, el por qué pasan las cosas, ahí el ensayo es lo mejor, sobre todo si trabajas fuentes históricas con ensayos, pero eso ya es un trabajo que yo creo que para el caso del colegio, ya en media los cabros se peinan, porque tienen la base cachaí, y la base es que primero ordenen sus ideas, están en sexto básico todo el año ordenando y ordenando, en séptimo conjugan el tema de ordenar ideas

y de escribir, y en octavo escriben, y el puntaje del ensayo es igual harto, 25 puntos, 20 puntos, se equipara al puntaje de la selección múltiple.

37.R: **El ensayo va dentro de la prueba...**

38.E: Si, es una pregunta ensayo, pero un ensayo breve, una pregunta tipo ensayo, que en el fondo es un ensayo expositivo, todavía no se le enseña a ellos a entregar argumentos, eso es como progresivo.

39.R: **Me gustaría saber si tus pruebas se centran en la evaluación de los contenidos aprendidos, de una habilidad...**

40.E: De las dos cosas

41.R: **¿Consideras que el foco está en ambas cosas?**

42.E: Si, yo considero que una prueba así de larga busca las dos cosas, de hecho la selección múltiple evalúa las dos cosas, busca el que yo le puedo estar preguntando a un niño un hecho súper concreto pero a la siguiente pregunta le estoy preguntando algo de comprensión, entonces es contenido más habilidad, como dicen los didactas de la historia, no puede haber aprendizaje o desarrollo de la habilidad si no hay un contenido como base para ese desarrollo

43.R: **Me gustaría pasar a otro tema que tiene que ver con la formación ciudadana ¿Crees tú que tiene una relación con tú enseñanza de la historia? O ¿Cómo debería ser enseñada en la historia? O quizás no enseñada...**

44.E: Yo creo de partida algo más general, la formación ciudadana tiene que desarrollarse en todas las asignaturas no solo en historia, porque estamos hablando de crear conciencia de la convivencia social, de que tú eres un ser humano que habita con otros seres humanos en un entorno específico, que tení deberes que tení derechos, y eso lo podí trabajar desde la jefatura cuando tu lees el manual de convivencia del colegio, desde la jefatura cuando tú ves relaciones interpersonales con los cabros, lo podí trabajar en todo nivel. Ahora yo creo que puntualmente en el caso de la historia, la historia tiene este plus de tratar de que los niños comprendan la democracia desde la historia, con perspectiva histórica, la democracia

desde Grecia, la democracia en su versión moderna, los procesos democratizadores en el caso de sexto básico, de ver como antes era un grupo reducido de élite que participaba de la política y ahora se amplió, y entonces ahí tú especificai que la democracia es un sistema de vida pero también es una forma de gobierno, entonces cuando tú pasái a hablar de forma de gobierno te metí ahí yo cacho que con la historia a diestra y siniestra, pero si tú lo podí hablar algo súper transversal, que es el tema de la idea de los derechos, del tema del respeto, la tolerancia, de que tú eres distinto a mí pero te respeto porque eres distinto, entonces ahí uno evoca en el caso de la historia, la historia, evoca los movimientos sociales, evoca las leyes, evocamos que hicieron las otras personas para lograr tener un sistema como el que tenemos ahora. Ahora yo en sexto básico hago que los chiquillos cuestionen y critiquen el sistema democrático, ya, tratando de que ellos vean que es un sistema que es perfectible cachaí, que no se queden ay esto, sino que puede ser siempre mejor cachaí, y que la participación no es solamente votar, sino que la participación va desde que ellos integran un centro de alumnos hasta que yo barro... tengo la voluntad de barrer el piso de mi sala cachaí, es participación, entonces como que tenemos una visión súper amplia de lo que es la participación ciudadana, no sé si te sirve.

45.R: Luego sobre la identidad nacional ¿Habrá alguna relación ahí? O que consideras tú importante... Quizás ¿Qué opinas tú sobre la identidad nacional y su relación con la historia?

46.E: Es que a mí esa idea como de identidad nacional.. nnn

47.R: ¿No la compartes? ¿Qué consideras tú qué es la identidad nacional?

48.E: Es que yo siento que la identidad nacional... de partida el tema del nacionalismo a mí no me infunde mayor atractivo como para enseñarlo, yo creo que a los niños hay que enseñarles el sentido de pertenencia a una comunidad, sea cultural, al sentido de identidad que tengan ellos con la familia, a los lazos, a la integración y eso muchas veces puede trascender a

lo nacional, entendiéndose que lo nacional tiene que ver con el estado-nación, que es político, entonces creo que puede ser más amplia la forma de verlo, ahora la identidad nacional, yo creo que los niños tienen que conocer históricamente lo que es... cómo se formó Chile, con todo sus pro y sus contra, entendiendo que ese Chile se formó súper elitistamente, desde la independencia, la independencia en sus proceso elitista, tienen que ellos tratar de ir comprendiendo cómo se desarrollo el proceso, y desde ahí todos los esfuerzos que se han hecho desde la historia para poder ir ampliando ese... como esa dimensión, más que enseñar que la canción nacional y el emblema patrio, enseñar que toda comunidad requiere de símbolos identificatorios y eso lo tienen los mapuche, lo tienen los homosexuales, lo tienen los palestinos que no tienen territorio para establecer su estado - nación, pero si son una comunidad que tiene nación, o sea son nación igual pero sin estado, entonces creo que ampliar el concepto de estado – nación político cachái, creo que ampliarlo a un ambiente mucho más cultural, mucho más social, yo creo que en ese sentido es lo que intento hacer con los cabros chicos, desde el sexto básico en adelante cachái, o sea eso no sé si es muy anti-currículum lo que estoy diciendo...

49.R: Es importante saber lo que tú crees... Ahora me gustaría pasar a otro tema. ¿Cómo es posible enseñar la historia reciente? Y te pondré un caso paradigmático de la historia de Chile, el golpe de estado de 1973 y la dictadura ¿Cómo es posible enseñarla cuando muchos niños ya vienen con ideas pre-concebidas transmitidas por sus familias?

50.E: Tú mismo diste ciertas claves y es lo que hago en sexto, que es evocar la historia familiar, trabajar la historia reciente desde las fuentes orales que están vivas que es la familia, qué es lo que dice la familia, qué es lo que dice el profesor, qué es lo que dicen otras personas en base al proceso, y que es lo que nosotros trabajamos en sexto, mucho con la historia familiar, aparte porque ellos enganchan mucho con el cuento cachái, con el cuento oral, “cuando yo era pequeña tenía que hacer filas enormes para poder

comprar un kilo de pan”, entonces ellos como que lo imaginan al día de hoy, que esto que es como tan imposible para el día de hoy, que ellos se van familiarizando desde el discurso de la familia valga la redundancia, como también puede ser de lo que dice la familia de los amigos, qué dice el profesor, qué dicen los adultos, entonces yo creo que el trabajo de la historia reciente se tiene que hacer con las fuentes orales vivas que hay, inevitablemente, y ahí enseñarle al niño que esa es la técnica que ocupa el historiador, que las fuentes orales también son fuentes primarias, sobre todo cuando hablamos de gente que, no del que a mí me contaron, del que mi abuela me contó, sino que la misma abuela que vivió el proceso lo está contando, entonces que es una estrategia también para acercar y hacer que los niños valoren el trabajo que hace el historiador para poder construir la historia, y dicho sea de paso, ahí uno dice chiquillos hay distintas perspectivas de la historia, o sea hay una historia que cuenta que el golpe de estado fue sumamente necesario en Chile, como hay una perspectiva que cuenta que no, y lo mismo trabajas con Balmaceda, ya esto es un paréntesis, cuando tú hablas de la guerra civil de Balmaceda, yo le digo a los chiquillos hay gente que acusa a Balmaceda de ser autoritario, y hay gente que acusaba al congreso de ser extremadamente boicoteador de lo que proponía Balmaceda, entonces son orientaciones distintas, lo mismo que pasa con el golpe de estado, hay gente que está a favor... pero son orientaciones de la historia porque la historia tiene interpretaciones distintas.

51.R: Con respecto a eso ¿Se puede trabajar una conclusión? O tú trabajas una conclusión o finalmente queda esa dicotomía

52.E: No, la conclusión a la que ellos llegan después de que cada uno da a conocer sus respuestas, cuando ya han hecho la actividad de la entrevista, es como para un mismo proceso, un determinado hecho hay distintas interpretaciones todo depende con que lente el historiador observe la historia, entonces ellos llegan a esa conclusión, o sea obviamente uno va intencionando a que lleguen a eso, porque uno tampoco en ese minuto no

se moja el potito, en decir esto es así esto es asa, porque la verdad de las cosas en la historia Napoleón es bacán... un tipo que generó la idea de la educación nacional, expandió el liberalismo pero es un tipo extremadamente dicotómico porque en su idea liberal generó un imperio, sumamente dictatorial, entonces a la larga es súper contradictorio e inconsecuente, entonces esas dicotomías existen en la historia y los niños tienen que ver esas dicotomías y darse cuenta que las interpretaciones, porque la historia es hermenéutica, entonces ellos tienen desde pequeñitos comprender que hay distintas interpretaciones.

53.R: ¿Cómo se aprende la historia? ¿Cómo los niños aprenden la historia?

54.E: Desde que prenden la tele, desde que el papá le cuenta que, no sé que hubo 33 mineros atrapados en el norte, desde que ellos el colegio hacen una pregunta “oye qué paso ayer en Egipto”, bueno ahí te lo dije pensando en los más grandes cachaí, pero desde que ellos se hacen preguntas, desde que ellos escuchan los relatos de los papás, desde que ellos vean noticias, o vean un documental o vayan a un museo están aprendiendo historia. La historia no es solamente lo que se imparte en la clase, sino que la historia tiene que ver con la cotidianidad de los chicos, con sus experiencias vividas.

55.R: y en el aula ¿Cómo aprenderían ellos? ¿Cómo crees tú que el profesor debería intencionar procesos o estrategias que motiven o que lleven hacia el aprendizaje histórico?

56.E: Mmm...

57.R: O sea ¿Cómo finalmente tu consideras que haciendo algo un niño va a aprender historia?

58.E: No sé, es difícil.

59.R: A ver, yo desde tu discurso intentaré guiar tu respuesta, es decir, de lo que has hablado diré lo que creo podría contestar esta pregunta, dejando en claro que no hablaré de lo que creo yo. Hablabas sobre las fuentes históricas, creo que eso lo apuntabas hartito, y hacia una

interpretación que ellos harían, por lo que creo que para ti un buen docente de historia serían quien sea capaz de explicitar las fuentes históricas que existan, que se vivan o que se puedan tener, y como el estudiante aprendería a interpretar eso.

60.E. Si, podría ser eso. Un profesor que invita a los chiquillos a pensar, a pensar desde las fuentes históricas, que los invite a reflexionar, a hacerse preguntas de la historia, un profesor que diga acá chiquillos la historia no está resuelta, acá no hay un sí o un no, aquí no hay ni buenos ni malos, porque al final los niños buscan establecer a los buenos y a los malos, Pinochet era malo o era bueno, Bernardo O'Higgins era bueno o era malo, entonces hay que tratar de encauzar a los chicos de que la historia tiene matices, la historia no es blanco ni negro, sino que son grisáceos los que se pueden perfilar, y que ellos son los que tienen que pensar esta historia, son los que tienen que responder o intentar responder preguntas, hacerse preguntas, que es un proceso inacabado, yo creo que eso a nivel general, porque la pregunta fue como chuta qué hago, qué hago yo puntualmente y eso como difícil, porque es todo lo que te he dicho antes, redundando nuevamente en todo lo que te he dicho antes, pero creo que a nivel general un profe que de verdad está enseñando historia, tiene que apuntar a los procesos, a la comprensión, al cuestionamiento, al pensamiento crítico, cachaí, sea la metodología que sea, creo yo.

61.R: **¿Podrías definir a un buen estudiante de historia?**

62.E: Yo creo que un buen estudiante de historia es aquel que logra pensar reflexiva y críticamente, es aquel que logra ir más allá de lo que tú en clases le estás planteando, bueno yo creo que en realidad es como un buen estudiante para todo profe, pero que particularmente en historia es aquel que engancha con una reflexión profunda y cuestionadora de la realidad, que tienen esta capacidad de indagar, que ha logrado enganchar perfectamente con el trabajo con las fuentes, con los escritos, es una persona que se está informándose todos los días, es una persona que te dice después de clases "tía, profe sabe qué tengo una duda con esto" o "leí

esto” una persona que está constantemente moviéndose, reflexionando, eso creo yo que es un buen estudiante de historia, y que de repente pueda hacer expresión de lo que está viviendo intelectualmente en sus acciones, en su práctica, cachai, cuando tú ves que ellos están liderando el curso, cuando tú ves que el conduce una reflexión de curso que va más allá del contenido de la historia, me cachai que estoy viendo la parte transversal, la parte formativa también, entonces es como uno dice este loco es buen estudiante de historia. Además de que lea mucho, que le guste, que se informe.

63.R: En resumen sería alguien que sea crítico, que sea reflexivo, que tenga un espíritu cuestionador, y que además alguien que este informado de varios temas, que se motive por aprender más o por saber más. ¿Estos estudiantes serían los que sacan las mejores calificaciones contigo?

64.E: No necesariamente, hay alumnos que son brillantes en la historia, tienen un pensamiento crítico formidable, los cabros son secos en su reflexión, en su apreciación, en sus análisis, pero son flojos, cachai, tienen todas las habilidades para, pero son flojos, entonces ellos enganchan con los que les motiva enganchar y lo que no, no más, en las pruebas de selección múltiple no enganchan, cuesta mucho o simplemente no estudian y tampoco quieren aprender el cómo responderlas. Y hay estudiantes que a la inversa, yo tengo una niñita en octavo, que la niñita es brillante en historia porque estudia mucho, mucho, mucho, es una niña que se prepara, pero yo no podría asegurarte que ella es una buena estudiante de historia, creo que ella es una buena estudiante que se queda ahí, es buena estudiante, pero que no logra extrapolar eso a un nivel de pensamiento mayor, o nivel de análisis,

65.R: ¿Quizás basado en la memoria?

66.E: No se si basados en la memoria, yo creo que ella se esfuerza por pensar, cranear, pero es un proceso que a ella le cuesta, entonces yo creo que a esta niñita le cuesta historia, tanto como le cuesta matemáticas,

ciencias o lenguaje, y estudia lo mismo pero no le coloca esa pasión por criticar, por comprender, por decir yo estoy presente en este mundo y quiero cambiarlo. Entonces hay niños que son más rebeldes con las notas, pero que tienen esa visión.

67.R: O sea, que también un buen estudiante se interesa por ser protagonista de la historia

68.E: Además, además de todo lo que te dije.

69.R: De todos los contenidos inmersos en el currículum del segundo ciclo ¿Cuáles crees tú que son los primordiales?

70.E: Todos. Es que soy súper academicista.

71.R: Poniéndolo en el caso de que si pudieras decidir que contenidos deberían aprender si o si. O algunos contenidos que serían para tí más importantes que otros.

72.E: O sea por ejemplo, a mi me interesa que los cabros chicos capten la transcendencia de los procesos, a lo mejor que no se acuerden quien fue Guillermo de Orange porque no se van a acordar, pero sí que comprendan que Inglaterra tiene un sistema parlamentario, y que eso es una aproximación a lo que era el liberalismo político inglés en el siglo XVII. Entonces es amplia la pregunta, porque creo que por unidad, yo puedo ir seleccionando cosas que son sí o sí, y hay cosas que son detalles, que dan lo mismo, pero creo que comprendan la globalidad. Ahora creo que en cuanto a contenido, contenidos de octavo es cototo, encuentro que todo es muy importante en octavo, sobre todo creo que lo más importante del octavo para mí como contenido, son las últimas unidades, el siglo de la burguesía, revolución francesa y revolución industrial, creo que es lo más importante, ahora de eso, te insisto, uno hace la limpieza y hay cosas que los chiquillos no tienen porque saberlas, que esas cosas son detalles, que los “enclousers” y los “Open fields” son un detalle, pero que ellos sepan que cambio el modo de producir, ya con eso está bien, ahora creo que los contenidos también de Estado-Nación, de la formación del Estado – Nación moderno, es súper importante, porque por lo menos yo le doy harta ínfula al

tema teórico, al tema que dicen los autores, que apliquemos las ideas de tales autores a tales procesos, entonces es cototo, es cabezón, yo encuentro que el programa de octavo es súper cabezón, es lo que se veía antes en tercero medio, más acotado eso sí, pero es súper cabezón, de hecho, yo me preguntaba y se lo planteaba a una amiga, podría verse esto mismo en tercero o retomado en cuarto, porque es, yo encuentro que es muy importante, creo que del segundo ciclo para mi es lo más importante, porque en quinto y sexto, tú vuelves a verlo en segundo y en tercero medio con los ajustes, séptimo también, yo creo que uno hace ya el barrido desde la comunidad, pero es difícil establecer cuáles son los más importantes, creo que de todas las unidades uno extrae como lo general que tienen que saber y las cosas que no. No sé si te respondo bien.

73.R: Intentando interpretar lo que me has planteado, ¿podríamos decir que para ti son importantes las bases del sistema moderno? O en otras palabras, que el niño tenga conocimiento teórico de cómo se construyó el mundo actual, y tú lo sitúas principalmente en la revolución francesa e industrial ...

74.E: y la formación del estado nacional, yo creo que eso como contenido, ahora uno hace el barrido también pero como contenido eso.

75.R: Cuando tú te referías a tu paradigma histórico, desde la mirada epistemológica, tú hablabas del marxismo, especialmente desde la explicación económica que nos da de la historia, me gustaría saber ¿si consideras a la historia como un proceso cíclico o teleológico?

76.E: Acá tengo una contradicción, porque si yo tomo algunos rasgos del marxismo, eso me haría ser teleológica pero no lo soy, por eso yo te decía tomo rasgos del marxismo, elementos históricos del marxismo, pero además me circunscribo a lo que es lo annales y eso te hace ser cíclico, cachái, entonces tienes que explicar, ya el muro de Berlín cayó y no se acabo la historia, cachái, entonces es cuando te das cuenta, la historia no tiene un principio ni un fin, la historia es continua es cíclica, es proceso, pero tú la puedes explicar perfectamente desde el punto de vista de las

relaciones de producción, desde el materialismo histórico, cachái una cosa no quita a la otra, y esa es la riqueza de los annales, distinto a la de Frankfurt que es cerrada Marxismo puro, en cambio está es mucho más holística, mucho más abierta, tú puedes meter distintas interpretaciones y todo es bienvenido.

77.R: Si pudiéramos cerrar volviendo a la primera pregunta, quizás porque se podría ampliar con todo lo conversado ¿Para qué sería importante enseñar la Historia en la escuela?

78.E: Para la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, para la creación de una conciencia social, de pertenencia e identidad en una comunidad determinada, para hacerlos creer, no hacerlos creer sino que para concientizarlos de que ellos también creadores de la historia, transformadores de la historia, también son motor de cambio de la historia, porque la historia es continuidad y cambio y ellos son en este minuto la gente que puede crear cambios, que son protagonistas de su historia y de la historia, y que ellos pueden crear la historia siempre y cuando ellos tomen conciencia de su realidad, de que pueden modificar esa realidad, y yo creo que eso.

79.R: ¿Tú ideal didáctico parte desde lo que tú viviste antes, de lo que viviste en tu colegio, o parte ya de una reflexión posterior a tus estudios universitarios?

80.E: De varias cosas, yo creo que parte de tratar de no reproducir lo que yo viví en el colegio, mi profe de historia, yo lo amo y adoro, pero el viejo era fecha y personaje, admirador de Portales a morir, y el tipo era fecha y personaje, yo nunca entendí con él, te habló del colegio tercero medio, yo nunca entendí con él, el por qué el Imperio Sacro Romano Germánico, por que se disolvió, las investiduras no tengo idea, en ese minuto no tengo idea por qué, no. Pero sin embargo, esa negación de yo no quiero hacer esto, que la historia sea fome, que la historia sea estresante, no quiero hacer esto para mis alumnos, de partida eso, evoco también recuerdos positivos de mi segundo ciclo con una profe que era muy proactiva, que nos decía

empodérense de la historia, cachái, y jueguen y creen, y se disfracen de Afrodita y también uno era cabra chica y enganchaba fácilmente, entonces es ahí cuando tú dices esto es lo que me gustaría reproducirlo, y yo creo que más que nada reflexiones que uno llega, después de haber estudiado, después de haber hecho clases, porque igual es súper distinto a lo que uno estudia cuando haces clases, casi como que tú buscas una realidad ideal, pero cuando te enfrentas a 45 alumnos, mi primera experiencia fue con cabros hombres, donde no todos querían estudiar historia, no a todos les gustaba la historia, entonces ya que hago para engancharlos a todos, porque para mí el segundo ciclo sobre todo quinto y sexto es hacer que los cabros se enganchen con el ramo, les guste el ramo, y más que el ramo que les guste la historia, y ya séptimo y octavo uno va como ya los tienes ahí, entonces ahora tienes que ir perfeccionando, entonces yo creo que desde las reflexiones que uno va sacando desde la práctica y desde la teoría, lo que viviste en un curso de perfeccionamiento, en un magister, lo que viste, lo que te contó un colega que funcionó, yo creo que ahí uno va sacando estas estrategias, desde lo que leíste, de las nuevas tendencias, como todo.

81.R: **Bueno muchas gracias por la entrevista, agradezco su tiempo y el compartir sus respuestas.**

82.E: Espero que te haya servido.

Entrevista 7 – Hombre – Colegio Particular Pagado – Universidad Privada

1. R: ***Para partir me gustaría saber qué edad tienes y cuántos años tienes de ejercicio laboral***

2.E: Tengo 25 años y éste es mi segundo año laboral.

3. R: ***¿En qué universidad estudió?***

4. E: Estudie en la universidad.

5. R: ***¿Qué estudiaste o grados académicos tienes?***

6. E: Licenciado en Historia y luego licenciado en Educación, lo que me dio también el título de pedagogo.

7. R: ***¿Y cuántos años estudiaste?***

8. E: Cinco, cuatro años de Historia y el otro de pedagogía.

9. R: ***¿y se estudian aparte?***

10. E: Si.

11. R: ***Entonces no es la carrera inicial pedagogía en Historia...***

12. E: No, la carrera es Licenciatura en Historia, especialización en Historia y en el quinto año tú sacas la pedagogía...

13. R: ***¿Pero es opcional u obligatoria?***

14. E: No es opcional, si tú sales como Licenciado en Historia como historiador en el fondo.

15. R: ***Me gustaría saber si usted pudiera definirse políticamente o con una orientación política... o si no la tienes***

16. E: No, políticamente no me distingo con ningún color político, ahora eso no quiere decir que no tenga opinión política, por lo menos con lo que es con el comunismo estoy totalmente desacuerdo, el socialismo etc. Acá en Chile, en realidad, no me marca ningún color político, ni de derecha ni de izquierda. Pero si tengo una tendencia más con los partidos que son un poco más conservadores.

17. R: ***¿y tú orientación religiosa?***

18. E: Yo soy Católico Apostólico Romano

19. R: ***¿La enseñanza media donde la cursaste?***

20. E: Yo la hice en el colegio Pedro Apóstol en Puente Alto

21. R: **¿De qué dependencia es?**

22. E: Es particular subvencionado

23. R: **Lo primero, me gustaría saber por qué crees tú que es importante enseñar historia... O qué sentido tiene enseñar historia en la escuela.**

24. E: A ver creo que es muy, muy pero muy importante, porque mediante la historia uno recupera, mantiene lo que es la memoria, primero de la humanidad, uno enseña aquí la historia entre comillas universal, porque es la historia de occidente, y después, ya en lo más particular, se mantiene viva la memoria de un país, que es muy importante para uno saber las raíces de su familia, de la patria misma, todo eso creo que es muy importante, es como cuando a uno le preguntan para que estudia Historia, la respuesta que yo les daba de repente era es por el mismo motivo que tenemos fotografías, tenemos álbum familiar, exactamente lo mismo, sino no nos interesara tener memoria, nosotros no tendríamos fotografías, para qué sacaríamos fotografías o recuerdos de los antepasados es exactamente lo mismo.

25. R: **Ya perfecto, y entonces... ¿Tú podrías nombrar algunos contenidos que tu consideres que importantes? Considerando que esta investigación está centrada en el segundo ciclo... ¿Qué contenidos crees tú que son los más importantes?**

26. E: Los más importantes, a ver... El segundo ciclo, yo por lo menos...le he hecho, a séptimo no le hecho, hay ven geografía... geografía es muy importante porque así ellos conocen su país, se orientan donde están donde viven, los recursos que tenemos todo eso, y es un modo también de que ellos aprecien su patria, su país. A ver que otro contenido, la historia de Chile, importante por lo mismo, la... yo por lo menos hago mucho énfasis en la guerra del Pacífico en sexto básico, me gusta eso, porque también demuestra el valor por la nación, por la patria, el amor por ella. Que se entienda bien, el amor por la patria y no por la nación, o un nacionalismo una exacerbación del nacionalismo y un odio por el vecino, al contrario, el amor por la patria eso me interesa mucho. En quinto básico también es importante muy importante, eeeh, lo que es todo lo que nosotros recibimos de España, eso yo encuentro que es fundamental también como

contenido, explicar de las instituciones, dejar muy claro, algunos que se cree que son leyendas negras de los españoles, que por lo general en nuestro país se dice que... o se cree, o se piensa o se enseña en las escuelas públicas de que fueron muy malos los españoles, que dejaron... vinieron a robar a saquear y dejar la embarrada. Mostrarle más, creo yo, la realidad desde mi punto de vista ¿ya?, que no fue todo malo, hubo cosas negativas por supuesto, y que se tienen que reconocer, algunos abusos, maltratos, etc. Pero también muy importante, toda la herencia institucional que tenemos, el lenguaje, la cultura y lo más importante la religión, la evangelización que ellos realizaron, eso creo que es muy importante y muy valioso también. Y también darle un valor a los indígenas, que también es importantísimo, todo lo cultural que adquirimos de ellos, el respeto por los indígenas, como la Iglesia... la institución... de la... los reyes se preocupaban de los indígenas, ahora que se llevara a cabo en el hecho era muy distinto y muy difícil, pero también explicar eso, y un respeto que deberíamos tener como Chile actualmente hoy también.

Y en séptimo, oye yo no he visto séptimo, pero hay esta la geografía que yo te dije, y en octavo es muy importante, porque se empieza a ver aquí el contenido de la civilización occidental, los primeros pasos que vendrían a ser Grecia y Roma, toda la herencia cultural clásica, también es muy importante para comprender como vivimos hoy en día, nosotros somos herederos de esta cultura occidental, nuestro primer pilar como cultura occidental, yo creo que tenemos tres pilares: La herencia greco-latina, lo que nos da la sabiduría del griego toda su filosofía, después el armazón político de los romanos, las instituciones que tenemos hoy en día, el derecho todo. La segunda herencia cultura que tenemos nosotros, va a ser como cultura occidental, los germanos después en la edad media, esta sangre nueva y algunos hechos culturales también, y la religión... el cristianismo, son los tres pilares fundamentales, eso se ve ya en el tercer ciclo sí, pero por eso en el último año del segundo ciclo, en octavo es importante ver este primer pilar, lo clásico, la herencia clásica greco-latina.

27. R: Entonces, ¿Qué esperarías tú de un estudiante que salga de octavo básico, debería tener en el plano de la historia? En el sentido de lo que

debería saber, no solo en el plano conceptual luego de salir del segundo ciclo básico

28. E: Qué saliera a primero medio un alumno mucho más reflexivo, ya eso creo que es fundamental, porque llegar al tercer ciclo y de repente toparse con que son muy concretos, que hay que... se basan mucho más en los hechos, en las fechas... es típico que me preguntan ¿La fecha hay que anotarla? ¿La fecha es importante? Claro uno les dice que obviamente las fechas son importantes, hay fechas que no se pueden olvidar o no saber. Pero lo que me interesa más que sean más reflexivos que vean más los procesos históricos, entonces claro desde quinto básico que son súper concretos, sexto básico, ya en octavo poder lograr ya con el pasar de los años que sean un poco más reflexivos, sobretodo viendo la herencia grecolatina que te decía recién, eso esperaba yo, que salieran unos alumnos más reflexivos, o empezando a reflexionar individualmente ellos, para llegar a primero medio, es importante eso.

29. R: **¿Consideras que hay otras habilidades u otras cosas que debería tener a partir de las clases de historia o de pasar por tus clases?**

30. E: ¿Cómo cuales? ¿Más habilidades?

31. R: **No se, eso te pregunto, ¿Si consideras que hay otras o solo crees que esa es la principal?**

32. E: Si más reflexivo sí, que... tanto en lo oral, reflexivo en lo oral, como en lo escrito, importantísimo también, que ellos tengan esta habilidad de poder escribir más. Las pruebas que yo les hago, se las trato de no hacer, trato de no hacer pruebas con alternativas porque también lo lleva muy a lo concreto, me gusta hacerle más preguntas y que ellos escriban para que aprendan a expresarse mejor de un modo escrito, porque escriben muy mal por lo general y en la enseñanza media se nota, o sea, que vienen ya con... de la enseñanza básica escribiendo mal, es fuerte, entonces ojala hacerle... las pruebas que les hago yo son escritas, algunos trabajos también, para que desarrollen esa habilidad de la escritura.

33. R: ***Ya que has planteado la evaluación, ¿Cómo es que tú planteas tus evaluaciones en tu asignatura?***

34. E: A ver, las evaluaciones... a los más chicos, les hago pruebas, materia, lo que hemos visto del libro pero también como son más pequeños y uno los trata de ayudar y de que... algunos no les va muy bien y es más difícil, hacerles trabajos más prácticos, algunos dibujar mapas, actividades del libro, traer investigación de ellos y exponerlas frente al curso. Lo que me preocupa yo, y realizó esa práctica con todos los cursos es que antes de cada clase, cuando empieza cada clase unos cinco minutos antes, saco al azar a uno y que me diga la clase anterior, y ahí yo también le doy "*cero coma algo*" para la... para alguna nota que quiera subir, de este modo también, que refuerzo que estudien constantemente y que ellos desarrollen más su personalidad pararse en frente al curso y decirles lo que hablamos la clase anterior, ese también un método que tengo para evaluarlos. Esas son.

35. R: **Has dicho que con los más chicos, y con los más grandes ¿utilizas la misma evaluación?**

36. E: Con los más grandes también les hago, pero a los más chicos les hago más trabajos pequeños para ahí ayudando en sus notas.

37. R: **Durante tu clase ¿Qué estrategias usas o que metodologías?**

38. E: En historia, lo que más utilizo es la expositiva, ir relatando, pero con los más pequeños hay que ir dando harto ejemplo concreto, traerlo a la actualidad y hay que mantenerlos despiertos, entonces qué ocurre cuando de repente les coloco... utilizo una herramienta como la del computador, muy fácilmente se van, tú estás explicándoles y ellos están viendo la luz, o el logo del Windows, o el reloj de... se van muy rápidamente, entonces es un arma de doble filo, hay cosas muy buenas que se les puede sacar provecho, los mapas, imágenes todo eso, pero me complica lo otro, que ellos se van muy rápidamente, entonces prefiero hacer una clase expositiva, en donde ellos te vean moverte de un lado a otro, que les levantas la voz, que les mueves las manos, los más chicos del segundo ciclo necesitan eso, pero expositiva principalmente.

39. R: **¿Y cómo pasas los contenidos? ¿Cómo un relato histórico parecido a un cuento, con un mapa conceptual u otros elementos?**

40. E: De repente con los más chicos tienes que hacerlo como una especie de cuento que tú mismo le estas relatando a ellos, ya con los más grandes de octavo ya no es tan así, creo que es más entretenido hacerlo de ese modo. Ya hacerlo con mapas conceptuales me... creo que es más complejo para que ellos también lo entiendan, no me gusta mucho utilizar los mapas conceptuales, no soy muy partidario de eso, me gusta más explicarles que vayan escuchando mi voz, mi relato y vayan tomando apuntes, que empiecen a aprender a tomar apuntes, que es muy difícil, cuando llegan a la universidad ahí se nota la diferencia que.... Que no sepan tomar apuntes y ver a algún profesor que no les escribe nada en la pizarra joden hay unos que joden, llegan a la universidad y no saben cómo tomar apuntes, entonces, un ramo como historia es fundamental también para que ellos aprendan eso, cuando son más chicos ¿profesor se anota esto?, claro ir enseñándoles en quinto sexto básico si esto se anota, subrayen esto, dense cuenta que esto es la idea principal, y al terminar la clase repetirles dos o tres ideas fundamentales de lo que vimos, dejar unos cinco minutos y ya, entonces lo importante es esto y esto, ta ta ta, remarquen esto, pónganle un color rojo abajo, he he he esto que les voy a decir no se anota porque es un ejemplo simplemente, cosas así a los más chicos, ir enseñándoles a tomar apuntes.

41. R: **¿Usted utiliza guías u otros elementos?**

42. E: Guías si utilizo, guías de estudio les doy para reforzar para que ellos estudien para la prueba.

43. R: **¿Cómo son? ¿Qué contienen?**

44. E: Contenidos de la materia o del libro, yo les doy una pauta con las preguntas y les digo ya enfóquense en tal punto que es lo importante y a ahí ellos van desarrollando la guía.

45. R: **Deja ver si entendí, tú en la guía les das un texto.**

46. E: No no no les doy preguntas yo y ellos....

47. R: **Les das un cuestionario.**

48. E: Exactamente, y cuando he ello guías, este año no he ello ninguna guía, pero el año pasado le hice una guía de la guerra del pacifico me acuerdo, y

también una guía con imágenes, el desarrollo de la guerra, el cuadro representativo de cada hecho, todo eso.

49.R: **¿Entonces tu aparte de estas guías que le hiciste tu normalmente les das otras guías antes de la pruebas para que puedan estudiar, cuestionarios?**

50. E: Exactamente, un cuestionario para que refuercen ellos, a los más chicos sobre todo, para que, para que se enfoquen en el estudio, porque si les doy tan solo los contenidos se van a no sé a ver... en el relieve chileno se van a tratar de aprender todo y con detalle cada uno de donde está el salar, donde está este lugar o este otro, yo quiero que se enfoquen principalmente en esto, así que en esta es la pregunta, desarróllenla y estúdienla, eso.

51. R: **Tú me hablabas recién que querías que el alumno sea reflexivo, ¿Cómo se puede expresar eso? ¿Cómo tú podrías saber que un alumno es reflexivo? Porque tú me hablas que ese es el producto que te gustaría obtener al final del segundo ciclo, ¿Cómo debería desenvolverse un alumno reflexivo? ¿Qué esperarías tú que ese alumno hiciera?**

52. E: Las preguntas que te hacen en clases, uno ahí nota inmediatamente cual alumno es reflexivo y cual no, tu estas enseñándole algo y si nadie te pregunta nada, en el fondo están aprendiendo contenidos no mas, pero en el momento en que tu formulas preguntas, a ver pero ¿creen ustedes que esto corresponde?, ya siendo más grandes o se a ver en segundo medio uno espera eso, estamos hablando de la reforma por ejemplo, muy importante ese tema la reforma, pseudoreforma luterana, entonces tu esperas ahí que ellos te digan bueno pero ¿era así o no era así esto? O sea, ¿en que se equivocaba Lutero?, y cuando empiezan a hacerte estas preguntas tu empiezas a darte cuenta, bueno en el fondo si está reflexionando, o cuando tu por el otro lado tu le haces esas preguntas, a ver pero esto ¿Qué tiene de malo?, si yo perfectamente puedo decir que yo por mi libertad puedo interpretar la biblia como a mí se me dé la gana, heee bajo mi razonamiento y dejar de lado lo que me dice la iglesia, lo que me dicen los concilios, lo que me dicen los papas, etc...., entonces ahí ves la reacción de ellos, ¡no po es que! Y te empiezan a.... y ahí tu ya distingues cuales son los

que tiene más pasta para la historia, y hacen estas reflexiones y hay otros que no, que no saben, y que en el fondo por esas preguntas, tu después cuando no hacen las reflexiones ellos las tienes que hacer tú.

53. R. A ver si te entiendo ¿Un alumno reflexivo sería quien no solo se queda con los contenidos ni en los hechos, sino quien pueda interpretarlos?

54. E. Si por supuesto, que interprete o que trate de interpretar y que vea la... a ver... un poco... las confusiones que se pueden plantear o los problemas que pueden surgir de ahí, porque si yo veo solo los hechos, sería muy fácil ya en este año Lutero planteó las tesis eee estaba en contra por esto por esto por esto otro. Y sería. Eso es fácil y después pasarlo en prueba y nada más. Pero no, ir un poco más allá pero porque Lutero dijo esto, que pasaba con el papado, cómo estaba, cuáles son los problemas que surgen, por qué en el fondo tendría que ser un problema eso. Hoy en día, de hecho el otro día les dije, hoy en día creo que estamos en una crisis quizás un poco mayor, porque ni siquiera nos planteamos la pregunta de si eso era bueno o no, hoy lo damos por hecho, que cada uno diga lo que quiera de la religión, que cada uno tome lo que quiera, en esa época por lo menos habían discusiones al respecto, ahora no y claro ahí también algunos... si tiene razón... cosas así.

55. R. Pasando a otro tema ¿Tú crees que la identidad nacional se va desarrollando en el segundo ciclo en la historia o no es tan importante?

56. E. En el segundo ciclo... en sexto básico, ahí se ve un poco más lo nacional... historia de Chile

57. R. ¿Respecto a la formación de la identidad nacional en ellos?

58. E. A la identidad nacional sí, bueno principalmente se pasa por el hecho del contenido lo que vemos la independencia, ya ahí se ve mucho lo que es la identidad nacional, se marca mucho por lo que son las guerras, la guerra de independencia, la guerra contra España, la guerra contra la confederación Perú-Boliviana, la guerra del pacífico. Particularmente por las guerras tú vas remarcando la identidad nacional, en sexto básico. En quinto básico no se ve Chile, se ve más América, se prepara el terreno para lo que se va a ser después Chile en sexto.

59. R. Tú me hablabas de que te gustaría desarrollar el amor por la patria y que lo diferenciabas del nacionalismo, eso es lo que tú has planteado anteriormente ¿Qué esperarías de un niño que ame la patria?

60. E. A ver, que le tome cariño a los emblemas patrios, por el ejemplo el hecho de cuando se llega, se toma el Morro de Arica y se planta la bandera chilena, que imagen más potente y le podí sacar mucho partido, entonces cuando tu les dices cuando uno está en el estadio de repente y ve a los jugadores con la mano en el... eso es patriotismo, eso es amar a los emblemas patrios a tu patria, ver la bandera flamear, cuando ustedes vean la bandera flamear... cuando pasen por la casa de la moneda, vayan y contémpenla un momento, o sea, *estense* ahí y ... y...reflexionen sobre la grandeza que representa para nosotros, o ver no sé, la estatua de Pedro de Valdivia que es un español ¿qué tiene que ver? Claro, Pedro de Valdivia también véanlo como un padre de la patria, un español, pero que amaba el terruño chileno y que lucho por esta tierra que dejó su vida por esta tierra, lo mismo Arturo Prat, de ahí *podí* sacar mucho, cuando pasen frente a una... a un monumento de Arturo Prat mírenlo contémpenlo, de Bernardo O'Higgins para que decir, todo eso... o sea eso, y cuando ellos tengan tema de discusión con cualquier persona saquen a relucir esto.

61. R: Con respecto a la formación ciudadana ¿Tú crees que se trabaja o no mucho en realidad?

62. E: ¿Formación ciudadana? En...

63. R: La formación ciudadana... formar ciudadanos

64. E: Es que yo ese tema no lo he visto, y no... parece que... es que el año pasado solo tuve el segundo semestre, me parece que ahora tendría, de hecho tengo que verlo en quinto básico o sexto básico en el primer semestre, todavía lo estoy leyendo.

65. R. Pero... más allá de los contenidos, tú crees que se desarrolla en cualquier contenido... el hecho de formar ciudadanos en las clases de historia.

66. E: Sí, o sea constantemente tú podí ir formando ciudadanos.

67. R. y ¿Cómo formarías un buen ciudadano?

68.E: Mmm... eee... Cuando tocas los temas de política hay mucha susceptibilidad para eso, explicarles el buen actuar, no sé, de los políticos... mmm... les digo en... en historia de Chile antiguamente esto era... lo público, el amor por lo público, era verdadera republica, por los que lucharon por la republica, que hoy en día se ha perdido mucho les digo yo, y como aquí por ejemplo tienen muchos antepasados importantes les recalco eso, les digo no se queden tan solo con el apellido que llevan, acuérdense porque llevan ese apellido, lo glorioso que fueron en algún momento, fueron buenos ciudadanos preocupados por el bien común, ustedes aquí también debieran hacerlo... a ver... como... quizás como... la élite o la aristocracia, volver a lo que realmente puede ser la aristocracia que son los mejores en el fondo y no los que tienen más dinero, y de ese modo ayudar a lo público, cuando ustedes... lo más probable que de aquí salgan hombres o personajes que van a estar actuando en política más adelante, así que ... por eso... día a día o con cualquier hecho que uno... lo puede llevar a cabo, aquí en el colegio se hacen colectas, todas esas cosas... yo les digo por amor a dios también tu puedes... o sea... primero que todo por amor a dios ayudar al prójimo y así vas ayudando a la sociedad, ahora están haciendo ahora una colecta para apadrinar a los niños del colegio nocedal, con todos esos elementos los puede aprovechar.

69. R. **Entonces nuevamente ¿Cuál sería la importancia de la historia? Tú planteabas que la importancia de la historia sería mantener la memoria.**

70. E: Mantener viva la identidad nacional, la memoria.

71. R: **¿Para qué serviría mantener viva la memoria? O ¿Por qué mantenerla viva?**

72. E: Porque es como que te olvides de tus papas.

73. R: **Porque tiene un valor en sí misma.**

74. E: Si por supuesto, el amor por la patria es un valor intrínseco es el amor por los padres que es fundamental, eso tiene un valor en sí mismo yo creo, y a partir de eso del amor por la patria también está relacionado con lo que me preguntabas tu de ser un buen ciudadano, queriendo a tu patria vas a querer a los habitantes

de tu patria también y vas a tratar de ejercer el bien común, yo he hablado del bien común.

75. R: **Entonces ¿en la memoria estarían los ejemplos?**

76. E: Si por supuesto.

77. R: **¿Cómo que el pasado?**

78. E: No se si que el pasado.... No creo eso de que todo pasado fue mejor, pero si vale resaltar las cosas buenas del pasado, y también las cosas.... Bueno que es como la frase cliché aprender del pasado, de los errores que cometemos, he pero en parte es cierta, mostrar esos sucesos de la historia que enlutan a una nación ¡ha! Y también ensalzar los que fueron realmente buenos, eso y repetirlo.

79. R: **Ultima pregunta, ¿Cómo sería un buen estudiante de historia para ti? Estudiantes de historia de segundo ciclo por así decirlo, ¿Qué debería ser? O que tú esperarías, decir este es bueno.**

80. E: Buen lector primero que todo, el alumno que es buen lector que ama la lectura y le gusta mucho leer esta pintado para la historia, o para la literatura, las dos, tengo alumnos que uno sabe al tiro los que leen los que los ves leyendo y después como cuanto te aportan y él como lo hacen, se distingue muy rápidamente, yo creo que la lectura es fundamental, si no leen por lo general no hay gran aporte, un buen alumnos de historia tiene que ser un buen lector primero que todo, eso.

81. R: **Muchas gracias por la entrevista.**

Entrevista 8 – Hombre - Colegio Particular Pagado – Universidad del CRUCH

1. R: *Para empezar la entrevista, me gustaría saber qué estudios ha realizado*

2. E: En pregrado estudie en la Universidad, y salimos con el título de pedagogía en historia, geografía y en ese momento era educación cívica. Por lo tanto, no se otorga en ese tiempo la licenciatura, creo que hoy en día si lo hacen, después distintos cursos, estudie una pedagogía en religión y después hice un magíster en didáctica, en la Universidad.

3. R: *¿y en la educación media? No es necesario que nombres al colegio...*

4. E: Estudie en este colegio...

5. R: *O sea podríamos decir que es un colegio científico humanista... Ahora me gustaría saber sus orientaciones políticas o religiosas.*

6. E: Mira, es difícil definirse a estas alturas, porque uno ha descreído de algunas otras y creído en otras. Políticamente, yo estoy inscrito todavía en un partido político sin ahora participar y con varias intenciones de salirme más formalmente, estoy en el Partido por la Democracia, me inscribí en el año del plebiscito precisamente que coincidió con los 18 años, pero me he desligado desde el momento en que comencé a sentir que se me usaba, no .. si se me usaba, se me ocupaba solo para el tema de las elecciones, me ofrecieran algún momento para algún tema programático... cosas por el estilo que fueran más interesantes más enriquecedoras, entonces tengo la idea de salirme, no para cambiar mi militancia ni nada por estilo pero para mantener mi independencia, aunque el PPD es un partido que te deja con bastante libertad. Religiosamente, soy bautizado católico, primera comunión, confirmación, pero con bastantes... con una amplitud distinta yo creo a lo mejor lo mismo de estudiar historia tiene que ver con eso, hay muchas cosas que no creo que tienen que ver con los dogmas católicos, varias cosas, he asumido otras visiones culturales, religiosas y filosóficas, que yo creo que han enriquecido mi visión de la vida, por lo tanto, también hago pasar mi fe por ese lado, pero si reconozco una matriz cristiana, en el sentido de que para mí el tema del amor al prójimo, el amor con mayúscula, es algo casi fundacional, yo recurro a eso en mi vida cotidiana para desempeñarme.

7. R: Ha planteado que el estudio de la historia le habría cambiado aspectos de su fe, ¿Por qué la historia o el estudio de la historia causa eso?

8. E: Mira, porque permite... para mí lo esencial es ir profundizando el conocimiento de la naturaleza humana, la historia y otras disciplinas de la humanidad probablemente, no me refiero a la historia, no específico los estudios históricos, pero si el ir dándose cuenta de la naturaleza permite fijarse en cómo han sido los procesos de establecimiento de por ejemplo una religión, qué sentido tiene la religión, como cumple funciones también políticas, sociales, económicas en algunos aspectos como multidimensionales y eso me ha permitido ver con un poco más de distancia a la religión más que la fe yo diría, a las religiones, y me ha permitido como profundizar en la naturaleza, en el sentido de su fragilidad por así decirlo, ante las religiones que se suelen mostrarse muy poco frágiles, logro percibir esa fragilidad y me siento cómodo con esa fragilidad, entiendo que no son perfectos, que no existen dogmas que sean absolutos y que no existen personas que tengan verdades absolutas. En ese sentido yo creo que me ha ayudado.

9. R: Cambiando a una pregunta más general ¿Por qué es importante enseñar historia en la escuela?

10. E: Mira yo antes decía lo mismo siempre, hay dos cosas importantes, una es el tema de aprender de los errores del pasado, cosa que estoy poniendo en duda últimamente, porque evidentemente no siempre es así, la gente vuelven a caer, sobre todo las sociedades vuelven a caer en los mismos errores. Otra para la generación de identidad, me parece importante también. Y creo que con el tiempo he visto que es importante lo que te decía antes, el poder reconocer la fragilidad del ser humano, tener una visión de la humanidad como mucho más frágil, más factible de pegarse costalazos a cada rato, equivocarse, y eso creo que le permite a los chiquillos también y a mí en particular también, tener una consideración un poco más, no voy a decir realista, sino un poco más sana de vivir, en la medida en que uno logra conocer la historia permite darse cuenta de que uno también puede cometer errores, y que uno puede aprender de los errores y que las caídas también van a existir y esas caídas van a ser, si son bien trabajadas pueden ser un aprendizaje importante.

11. R: ¿Cómo qué la historia sería una especie de maestra de vida?

12. E: Si... eee si, tiene que ver con algo de sabiduría que se puede sacar de eso, si en ese sentido hay una maestría, si tú quieres digamos, a mí me gusta más la palabra pedagogía más que maestría, pero si es una acompañante si queremos tomar el concepto de pedagogo, si es una buena compañera de vida para ir mirando la realidad, y en ese sentido, yo creo que es que entiendo la enseñanza de la historia hoy día, un poco como la reforma anterior, que tenía que ver con esto de la sociedad en perspectiva histórica, de poder mirar la sociedad actual desde la perspectiva de la historia porque eso nos enriquece la visión que tenemos de nuestro mundo, pero también la visión individual eso es importante

13. R: ¿Por qué considera que es importante la generación de la identidad en la enseñanza de la historia?

14. E: Porque no hay sabiduría más importante que conocer a uno mismo, yo creo que en eso comparto la filosofía más bien clásica en ese sentido, creo que no hay conocimiento más difícil y más relevante que la capacidad de conocer a uno mismo, no solamente desde el punto de vista descriptivo, sino que también desde el punto de vista de conocer las propias riquezas, las propias limitaciones, conocer el entorno y la comunidad también sus riquezas y limitaciones, conocer el país con sus riquezas y limitaciones y la humanidad también en ese sentido, es como de alguna forma es estudiar lo mismo, estudiarme a mí que a la humanidad, es como esa relación la que permite la enseñanza de la historia

15. R: Entonces ¿Esa identidad que se va generando... sería igual para todos?

16. E: Hay matices yo creo, hay una identidad... hay un escritor que se llama Edgar Moran que trabaja mucho el tema de la identidad planetaria, yo creo bastante en eso, creo que existe una identidad nacional pero yo creo que la vocación humana es ir construyendo una identidad más bien planetaria, creo que en la medida en que nosotros nos vamos parcelando y creamos una identidad de familia y lo único que interesa es mi familia, y después una identidad de país y lo único que interesa es mi país o incluso latinoamericana si tu quieres, creo que la verdadera identidad es una identidad de la humanidad, al mismo tiempo de

especie y de humanidad propiamente como construcción cultural también, y eso es lo que nos permite realmente conocernos a nosotros, si yo soy capaz de conocer en un momento determinado una cultura muy distinta a la mía, ahí también hay naturaleza humana, ahí también estoy yo, y eso me permite tener esa riqueza, en la medida en que me encierro en una identidad como... mira te voy agregar a la otra pregunta también, en la medida en que me encierro en una identidad medio estereotipada pierdo esa riqueza, y en ese sentido, a propósito de para qué sirve la historia también hay otro elemento que es importante, que es el tema de deconstruir cosas, a mi me toca mucho a propósito de segundo ciclo deconstruir ciertos conceptos que traen los chiquillos desde la educación básica, desde la misma educación de la historia, por ponerte un caso los conceptos de héroes o de prócer o las efemérides, estos personajes absolutamente... que tiene que ver con lo que te decía, estos personajes absolutamente perfectos, insalvables, que tú escarbas un poquito y te empiezas a dar cuenta de la fragilidad y debilidades que tienen, ahí yo creo que también hay una función importante, y también tiene que ver con el tema de la identidad, si vemos como se va construyendo la identidad chilena, desde los principios, de los primeros estudios historiográficos en adelante, como hay una historiografía funcional al poder por así decirlo en ese momento, y como ha sido importante ir deconstruyendo esa historiografía para tener una identidad más auténtica que no sea tan chovinista, tan militarista en algunos casos, tan estereotipada en otros casos.

17. R: Entonces... ¿La enseñanza de la historia debiera ser más reflexiva?

18. E: De todas maneras tiene que ser reflexiva, yo lo que trato de hacer en mi clase es eso, que existan esos momentos de reflexión, trato de arrancarme en la medida en lo que el currículum me lo permite de una educación memorística que es la que traen los chiquillos mayoritariamente, yo creo que esa tiene que ser la función propiamente de la historia.

19. R: En este caso ¿Cuáles son las herramientas que se deben utilizar para lograr este aprendizaje reflexivo en la historia? Quizás no solamente desde herramientas metodológicas, podría referirse a algo más global... un enfoque quizás...

20. Sí yo creo que hay enfoques reflexivos, es algo que yo no puedo hacer por las características de este colegio, pero yo creo que un enfoque socrático aplicado a la historia perfectamente podría ir desarrollándose, una problematización si tu quieres de ciertas dificultades, no lo hago en octavo probablemente lo voy a hacer pronto, pero si en segundo medio esta el tema de poder generar debates históricos respecto de visiones de distintos hechos, por ejemplo venimos saliendo de un debate respecto precisamente del tema de los próceres de la independencia, si son o no construcciones históricas subjetivas, interesadas, etc. Respecto de las formas de gobierno que se crearon posteriormente de la independencia, si eran más cercanas a la república tal como se declara o si eran más bien monárquicas, yo creo que ese tipo de reflexión adaptada a la edad, porque probablemente en séptimo no voy a hacer esos mismos debates, no solamente por que los contenidos no son, sino que también porque hay que hacer algo más simple, pero eso se puede hacer desde chicos, yo en eso creo firmemente que la reflexión, no es una reflexión que de repente llegan a la universidad empiezan a reflexionar, sino que la habilidad de reflexión crítica se puede desarrollar desde los más pequeños en adelante, yo creo que la problematización es un buen mecanismo, el currículum no nos ayuda mucho a eso, la verdad es que no nos ayuda mucho a ir generando ese tipo de cosas, porque es, todavía las prescripciones curriculares son como muy...mmm muy contenidistas, muy cognitivistas por así decirlo, da la impresión de una acumulación de conocimientos más que de una flexibilidad de habilidades que se pueden usar en distintas circunstancias, pero yo no he renunciado a que eso tiene que ser el foco de mi clase, la capacidad de establecer diálogos, la capacidad de que se hagan todas las preguntas, de hacer ciertas preguntas que sean preguntas más bien que sean un estímulo para ir generando respuestas que sean distintas, la capacidad de apreciar de contrastar también historiografías distintas, visiones historiográficas distintas, todos esos elementos son fundamentales, para mí eso es mucho más importante que transmitir una verdad hecha, es la gran crítica que se le hace, bueno a todos los sectores, pero particularmente a historia, que nosotros en vez de enseñar a que los alumnos tengan habilidades históricas, lo

que hacemos es que ellos aprendan de memoria lo que otros investigaron en vez de que ellos investiguen, en vez de que ellos emitan opiniones, y eso es algo que tratamos de revertir con mucha dificultad porque llegamos a las mediciones externas, y las mediciones externas no reflejan eso lamentablemente, son tremendamente limitadas, la PSU es una prueba tremendamente limitada, además bastante mal hecha en general... es difícil combatir contra eso, pero yo creo que nuestra función si queremos realmente dar calidad de educación tiene que ir en esa línea, sobretodo calidad de educación histórica y en relación con las ciencias sociales.

21. R: Entrando a los contenidos, me parece interesante si pudiera nombrar los contenidos que considera más importante, quizás fundamentales que se debiera tener un estudiante al finalizar octavo básico.

22. E: Es una difícil respuesta, porque probablemente si me hubieras preguntado hace unos diez años habría sido más fácil como la educación media no estaba extendida todavía, había una diferenciación más clara hasta donde octavo y después cuarto medio. En estos momentos es difícil, yo tengo la impresión que hasta octavo incluso un poco antes, el foco deberían ser las habilidades más que los contenidos si me lo preguntas, y que desde octavo en adelante y la educación media aproximadamente, desde el mismo año octavo también deberían aplicarse esas habilidades, ya supuestamente trabajadas, a distintos temas, y a distintos temas y a lo mejor no es que este evadiendo la pregunta, no creo en ese sentido que existan temas imprescindibles y temas descartables, porque perfectamente si tu estas desarrollando bien las habilidades propiamente históricas o más me atrevería las competencias propiamente históricas, yo creo que cualquier tema permite poner en juego esas habilidades, y en ese sentido yo soy absolutamente partidario de un currículum más flexible, en educación media ya los chiquillos deberían ser capaces de elegir un tema que a ellos les interese, que les sea significativo, pero que apliquen las competencias históricas a ese tema, es decir que sean capaces de indagar, buscar información, seleccionar esa información, hacer síntesis de información, construir opinión crítica, opinión reflexiva respecto de eso y después exponerla, presentarla. Esa secuencia a mi me parece clave,

una secuencia que tiene que adquirirse en los primeros cursos para después poder aplicarse, y de esa forma generar habilidades que son propiamente disciplinarias, pero me atrevería a decir que no son propiamente disciplinarias, sino que además le servirían a cualquier otra persona que siga su educación por otra área, incluso el área científica o áreas propias....de otras disciplinas de las humanidades, no sé si me entiendes, yo no quiero cambiarle el foco a la pregunta, pero temáticamente, temáticamente yo no creo que hayan temas que sean imprescindibles, si creo que hay habilidades que son imprescindibles.

23. R: Y en este caso, ¿Qué opinas sobre los docentes que piensan lo contrario, es decir, que sitúan a los contenidos como la base fundamental del aprendizaje y que posteriormente se podrían trabajar las habilidades históricas?

24. E: Lo que pasa es que hay bastantes investigaciones psicológicas en que las habilidades, desarrollo propiamente de habilidades esta, incluso he escuchado investigaciones hasta sexto básico, que es lo que nos puede explicar porque desde sexto básico a cuarto medio es muy poco lo que se mueve el abanico en relación con esas habilidades, hay una habilidad más flexible, se van desarrollando las habilidades propias que van a terminar después en un pensamiento abstracto, pero el pensamiento como ya está formado... en las investigaciones que yo he leído más bien, ya está formado a esa edad y después lo que haces tú es aplicar y ampliar tu campo si tu quieres, no siendo tan absoluto de todas maneras hay habilidades que se van desarrollando en esos cursos, pero parece que el grueso esta precisamente en esos primeros años. Y ese es el gran problema que tiene nuestra educación también, que menos valoramos desde abajo la educación que tenemos, ponemos a los mejores profesores y los capacitamos para que estén en los dos últimos años de la educación media, pescamos muy poco la formación pre escolar, la formación básica siendo que en esos cursos deberían estar probablemente los mejores docentes, y en ese sentido después en la educación media, siendo yo profesor de educación media recibimos a los chiquillos no es que sea poco lo que podemos hacer, tenemos que trabajar con lo que viene y tengo que poner toda nuestra intención y que se desarrollen,

pero yo creo que hay ciertas habilidades y ciertas capacidades de flexibilidad que ya vienen hechas y eso en la clase se nota, el chiquillo que viene sacándose buenas notas en pruebas de memoria romper eso es tremendamente difícil, se siente frustrado además cuando tú le pides reflexión, cuando tú le pides algo un poco más flexible, cuando tú le pides que sea capaz de escuchar opiniones, y más encima le dices que lo vas a evaluar eso, se siente tremendamente frustrado porque él aprendió que era bueno para historia porque memorizo, memorizo, memorizo, y hay habilidades que ya difícilmente va a desarrollar, entonces yo tengo la sensación de que las habilidades, la flexibilidad de las habilidades se va dando aproximadamente hasta sexto básico si tu quieres octavo, eso es lo más desafiante, y es lo que me gusta de hacer clases en esos cursos son desafiantes, desde el punto de vista de que todavía están formando las habilidades que después ir adquiriendo y consolidando, porque las actitudes van a mejorar después, las disposiciones hacia el estudio, sobretodo en este tipo de colegio, mejoran después, pero hay ciertas habilidades que no fueron formando es muy difícil formarlas después, sobre todo las habilidades superiores, si esas habilidades superiores no se hacen desde los niveles más bajos después es muy difícil poder aplicarlas.

25. R: Con respecto a las estrategias metodológicas ¿Cuáles son las que utiliza principalmente en sus clases? Incluso podría nombrar algunas que no hace actualmente, o que no ha podido hacer en sus clases, sea por cualquier motivo, pero que considere importantes para su modo de pensar la enseñanza de la historia.

26. E: A ver, se puede en la medida uno se toma ciertas libertades, en eso sentido, como que me escapó un poco del tema, tiene que ver con la autoimagen que tiene uno tiene como profesor, si vas a ser un aplicador de cosas que la dirección o que la coordinación pedagógica te asigna, o si tu vas a tener rangos de libertad que tengan sentido en esa perspectiva, entendiéndolo que tiene que haber una coordinación pedagógica. No, yo creo que se puede, si tú me preguntas a mí, yo he podido implementar las estrategias que a mí me parecen mejor en clases, con ciertas limitaciones que tienen que ver más con lo curricular y con este auto

concepto de responder al currículum más que con las exigencias propias del colegio, dentro de esas estrategias creo que tienen mucho que ver, primero una transparencia de objetivos, lo primero es que yo creo que no tenemos porque ocultar, nosotros tenemos qué - como profesores - trabajar ciertos objetivos hacia los alumnos y esos objetivos ellos tienen que recibir, tienen que saber qué es lo que vamos a hacer. Yo generalmente divido mis clases en sesiones, sesiones de trabajo con objetivos de aprendizaje más o menos específicos, esos objetivos se presentan se muestran se analizan, se hace una actividad incluida dentro de ese objetivo y al final se evalúa ese objetivo, se autoevalúa ese objetivo, si se logro o no, logrado – no logrado, etc. Después de eso se les pregunta si hay alguna duda al respecto y al menos uno tiene la sensación de que el círculo está armado, ¿ya? Eso es un primer elemento, que sea ordenado y que te permita ir evaluando, no necesariamente calificando cada una de las sesiones de trabajo, ahora al interior de esas sesiones de trabajo, claro uno podría hacer perfectamente una clase expositiva o cualquier cosa, ehhm yo creo que es súper importante para nuestro sector sobre todo el tema de los trabajos cooperativos y al mismo tiempo la posibilidad de poder ir monitoreando individualmente, hay que buscar ese doble juego, si es solo trabajo cooperativo no accedemos nunca al acompañamiento individual, si es solo monitoreo dejamos de lado algo tremendamente importante en toda la educación, no solamente en las ciencias sociales, que es una habilidad por lo demás, que después se va a usar en la vida, que es el tema de la capacidad de trabajar con otros, junto con eso la capacidad de problematizar la sociedad es muy importante, hacer buenas preguntas más que dar muchas respuestas de todas maneras, ojo siempre estar haciendo una relación, una ligazón, esto se ordena de distintas formas en la secuencia pero con lo actual, es lo que te decía antes sociedad en perspectiva histórica, parto mirando la sociedad, si vemos el humanismo no es porque haya existido hace mucho tiempo una línea humanista sino porque eso es parte de nuestra constitución y de nuestra identidad hoy día, ahí se puede reflejar hoy día, sino somos capaces de hacer, como profesores de historia, la relación entre ese humanismo del Renacimiento y ciertas características de nuestra sociedad actual, quiere decir que no estamos

cumpliendo nuestra función, ehmm son esos elementos, y para mí lo ideal que yo creo que no lo tengo suficientemente bien trabajado, y es lo que aspiro en realidad, es a funcionar en torno a resolución de problemas, que tú puedas poner un problema, si tú quieres un poquito misterioso al principio para los estudiantes y que ellos puedan resolverlo a partir de sus propios medios con un apoyo, evidentemente en octavo un apoyo más presente que en segundo medio o cuarto medio, pero que ellos tengan... eso nos permite una motivación que sea interesante pero por otro lado tampoco pensar que es uno el que está resolviendo los problemas, ocupamos más la mediación en ese sentido que la simple exposición de cosas, y eso requiere otras habilidades distintas de las que fuimos formados, unas habilidades que se van formando después.

27. R: ¿Y es posible utilizar estas estrategias en quinto o sexto básico? o ¿será más complejo ahí?

28. E: No tengo la experiencia, pero yo creo que sí, o sea probablemente tendría que ser más lúdico si tú quieres, probablemente con elementos mucho más concretos que abstractos, pero no es que sea un absoluto el hecho de que no se pueden desarrollar esto, ahora lo que si hay que cuidar mucho de tratar de hacer, de generar una consolidación tanto de habilidades o de contenidos después del proceso, que no quede en el aire por así decirlo, “hice una actividad entretenida” pero al final no sabemos para qué sirvió, yo creo que en ese tipo de cosas tenemos que ser un poquito más cuidadoso y eso tiene que ver con la visión que tú tienes de la evaluación también, la evaluación como una posibilidad de valorar el aprendizaje para poder tomar después mejores decisiones tiene mucho sentido eso, entonces yo no sé si en quinto o sexto pero en segundo medio lo que hacemos después de hacer todo un trabajo, por ejemplo de debate, no es quedarnos simplemente como que ya terminamos el debate, ya desarrollamos las habilidades, sino hacer una consolidación de los conceptos más importantes, pero es muy distinto cuando tu lo haces después de toda una actividad que cuando lo haces al principio y tú los dices, yo lo que hago en segundo medio, no sé si en quinto o sexto, es que ellos conceptualicen, es decir que ellos junto con el profesor lleguen a definir ciertos conceptos, con las limitaciones que puede tener, pero es

mucho más valioso eso que agarrar una definición de la RAE y transmitírselas para que se las aprendan de memoria. Hay que cambiar el foco sí, hay que cambiar el foco que nos cuesta sacudirnos, yo no sé, no palpo la... si bueno si la palpo, si palpo la formación que hay hoy día en la universidad, estoy haciendo clases en la universidad también, ehmm en historia no ha cambiado mucho de lo que yo recibí, todavía está ésta sensación de que lo importante es saber mucho, es memorizar mucho en los profesores universitarios, pero nosotros no deberíamos ser así, le falta a la formación universitaria darse cuenta de que lo más importante es ir configurando el rol del profesor como un mediador.

29. R: Hace un rato trató el tema de la evaluación y me gustaría ahondar un poco más en ese tema, entonces la evaluación que usted realiza ¿Podríamos decir que es formativa en forma secuencial, clase a clase quizás, y finalmente sumativa?

30. E: Quisiera eso, no he podido hacerlo por una cuestión, en este sentido si que están las limitaciones del sistema interno, que espero que en algún momento se modifiquen, que es esto de las evaluaciones mensuales, hay ciertos procesos de adquisición de habilidades que no se pueden hacer en un mes, y que a veces se ven cortados, ahora yo igual me tomo la libertad de flexibilizarlo, “yo no puedo poner notas ahora porque estamos en mitad de un proceso, entonces me conviene esperar una semana más”, etc. En ese sentido, es súper importante la flexibilidad en las instituciones, y yo aspiraría a eso que tú dices, aspiraría a que fuera algo secuenciado, aspiraría a que fuera algo inclusivo en el sentido siguiente, de que si yo puse una... evalué en un momento y en un siguiente momento evalué lo mismo, porque él desarrolló una habilidad con mi apoyo y logró alcanzar, la nota no debería ser la primera, la primera debería quedar fuera, lo logró, por lo tanto yo debería poner esa segunda nota por así decirlo ¿me entiendes? Eso tiene más sentido para mí, evaluar, lo he hecho algunas veces, algunas evaluaciones que he hecho dos veces por así decirlo, entonces la primera está bien se hace el esfuerzo, pero la segunda es la que vale ¿ya? Pero si tiene que ser una evaluación mucho más flexible, mucho más mediada por ciertos instrumentos que sean más amplios, ojalá prediseñada, si tú... si estamos

hablando de ideales que a mí me gustaría implementar, más que lo que implemento en la práctica, ojalá prediseñada saber claramente qué es lo que tienen que lograr, crear instrumentos para eso y poder ir aplicándolos secuencialmente al final y qué tú si quieres como apoderado en algún momento recibas, mira tú alumno está bien en expresión oral, pero la verdad es que en el tema de la expresión escrita y la argumentación de ideas no está bien, y la verdad es que en el conocimiento propio de la época está bastante mejor que en lo anterior, entonces hay tú tienes una herramienta para poder trabajar con esos alumnos. Claro, eso nos acerca a una individualización del aprendizaje, que es re-difícil bajo el sistema que tenemos, pero es posible si las instituciones dan el tiempo para preparar eso, *no sé poh*, al principio del año, al fin del año, en el momento que sea pero se dé el tiempo para generar ese material, y se me ocurre a mí que puede ser mucho más sencillo después aplicarlo.

31. R: Ahora en la realidad ¿Sus evaluaciones distan mucho del ideal que estamos hablando en este momento? ¿Se centran más en contenidos o en evaluaciones más abiertas, quizás como el debate que nombraba anteriormente?

32. E: Eso está evaluado, eso es nota, y conseguí este año que me permitieran que fuera coeficiente dos, aquí está la tradición en este colegio que les va muy bien en la PSU, de que las evaluaciones, las coeficiente dos sean de contenido y de selección múltiple, que son probablemente las habilidades menos importantes, las más básicas, las menos profundas, entonces planteo la idea de que se pudiera evaluar coeficiente dos, primero en el primer semestre un trabajo de investigación, un proceso largo de investigación, que era supuestamente un informe, estamos hablando de segundo medio, un informe que se hacía al Rey de España respecto de la situación entre los indígenas, eso lo conseguí, en segundo medio lo he conseguido, no lo he conseguido todavía en octavo, pero es algo que voy a hacer ahora, que voy a implementar, pero si en octavo a pesar de que conservo el tema mensual y estas pruebas que son.. he tratado de darles las pruebas ya prácticamente de contenido son muy pocas las preguntas que tengo son más bien habilidades de análisis de textos o de trabajo de fuentes, análisis de

imágenes como mapas o cosas por el estilo, ahí yo creo que se da un paso importante, pero también esta una evaluación a partir, por ejemplo generar una tríptico de visita a un museo renacentista, para evaluar el tema Renacimiento, y hay que hacerse una buena rúbrica y todo eso, porque las evaluaciones van en esa línea y muchas veces son más valiosas que las otras, la elaboración de una línea de tiempo, un cuadro de línea de tiempo respecto de, a principio de año, respecto de las temáticas que se conversan en el año, eso también es una evaluación y es una evaluación grupal, una evaluación en la que se da una ponderación de puntaje y después ellos se distribuyen la nota, se ha ido flexibilizando eso por suerte, ahora no todos, pero yo creo que estamos haciendo un poquito de escuela en esa línea actualizando un poco el conocimiento pedagógico para ese lado.

33. R: Con respecto a la formación ciudadana y a la enseñanza de la historia, las relaciones que percibe o qué importancia tendrá la enseñanza de la historia con la formación ciudadana

34. E: Yo siento una gran insatisfacción con eso, tengo la sensación de que todavía estamos muy encerrados en la clase de la historia sirve para la historia, y faltan hacer esos “links”, y esos “links” tienes que ver con ser capaces de meter la realidad en la sala o de sacar a los alumnos de la sala y meterlos en la realidad, el debate es una herramienta para eso, yo creo que nos sirve, pero sobre todo en los cursos mayores que es donde la formación ciudadana está más cercana por así decirlo, falta mucho todavía y estamos teniendo síntomas que tienen que ver con eso, un descontento con las decisiones que se toman a nivel de centro de alumnos por ejemplo, se sienten poco representados, el centro de alumnos para a ser una especie de preparador de eventos, más que representativo de las ideas de los alumnos, yo creo que desde ahí, desde el aula si tú quieres, podemos entregar muchas herramientas, aquí también hay organización para séptimos y octavos, una organización entre comillas representativa, y también se podría también desde el aula se podrían dar ciertas líneas y ciertos mensajes, hay que ... eso es una lucha porque a las autoridades no les interesa mucho eso en general, les interesa seguir con las estructura de que esto es una empresa y que es el dueño

de la empresa el que toma las decisiones, les cuesta mucho ver que esto puede ser una formación de de hábitos de habilidades ciudadanas para más adelante, entonces por ejemplo, la representatividad escuchar la opinión, escucharlas de verdad, cuesta mucho cuando las estructuras son muy distintas, y cuesta mucho porque hay resistencia de los mismos profesores también, porque la organización de la clase no es muy democrática, pudiendo serlo, no siéndolo absolutamente, no creo que sea eso, pudiendo ser más democrática, pudiendo escuchar más, pudiendo haber más libertad de expresión, pudiendo haber más consenso con respecto a tipos de evaluación, respecto de otras cosas no lo es y nuestros alumnos tampoco, si no se lo hemos enseñado, por lo tanto siempre están esperando que el profesor es el diga las cosas, eso respecto de la micro política por así decirlo institucional. Respecto de afuera, si yo creo que hay más pero pierde consistencia cuando tu no lo reflejas dentro del aula, tú puedes hablar de la democracia mil veces en el año pero si tu visión de la forma de construir la clase del profesor no es prácticamente democrática, si es un profesor que dice eso y al mismo tiempo no escucha a los alumnos se cae, se cae sola, se cae por sí misma.

35. R: En este caso la historia, refiriéndome al sector ya que está mezclada con la geografía y las demás ciencias sociales... ¿tendría la batuta en la formación ciudadana?

36. E: Yo creo que sí, yo creo que tiene que tenerla, y el currículo se la entrega además, hay ahora algunas modificaciones curriculares hasta sexto básico que rompen un poco con el concepto que teníamos de ciudadanía, van más en la formación cívica, en cumplir con las normas, llegar a la hora, ese tipo de cosas, ahí hay un pequeño quiebre, pero de todas maneras le da esa función al sector de historia, yo creo que sí, pero el gran desafío es articular esos elementos que son propios de la disciplina con elementos interdisciplinarios que puedan incluir a las otras disciplinas también, porque lo propio de la reflexión ciudadana está metido en la historia, está el derecho ahí, el derecho como estudio, está también la concepción de las humanidades también, presente en ese momento, ahí está la libertad de opinión, están los quiebres que han existido precisamente cuando las sociedades se ponen muy rígidas, bueno creo que hay están todas las

herramientas principales, yo creo que deberían diseñarse desde ahí, ahora que sea un buen diseño el que está hoy día implementado en el currículum, me parece insuficiente en el caso de séptimo para arriba, y precario en el caso de sexto para abajo.

37. R: Si tú pudieras definir a un estudiante ideal de historia.... Sé que quizás la pregunta podría tener a la homogenización, pero en cierta forma un ideal educativo apuntaría algunas características....

38. E: Hay algunos con los que me siento más cómodo que son los que suelen ser los más incómodos para el resto de los profesores sobre todo con el sentido crítico que tienen, yo creo que esos alumnos son un tremendo desafío para mi, un desafío además muy agradable de hacer, y eso hay que reconocerlo, no quiere decir que uno descarte a los demás, me acomoda mucho más un alumno con sentido crítico incluso respecto de lo que yo hago con el cual yo puedo discutir y plantear puntos de vista que un alumno que simplemente acata lo que yo digo, porque ese mismo alumno va a ser crítico respecto de otras cosas también y el otro alumno va a acatar todo lo que la institución diga, lo que país diga, etc., en forma irreflexiva. Son esos alumnos con los que uno puede construir de alguna forma una intersubjetividad no opinando lo mismo probablemente, en algunos casos opuesto con respecto de ciertas ideas con los cuales tú puedes hacerlos reflexionar, y esa sería otra condición que sea crítico pero que sea un crítico reflexivo, tampoco un crítico que no va a escuchar y que se va a cerrar, un crítico estomacal por así decirlo más que un crítico intelectual que está abierto a lo que se está recibiendo, ehmm esos alumnos son.

39. R: ¿Podríamos decir que los contenidos pasarían al segundo plano en el alumno ideal? Tratando de poner en contraparte con quienes pudieran aseverar que un buen alumno sería quien maneja más contenidos, que lee más, etc.

40. E: Hay varios que juntan esas dos cosas, esos son muy cómodos, hay chiquillos que a uno les sorprenden porque realmente uno entiende que en dos años más van a visión más amplia que uno incluso, eso es sorprendente y maravilloso, pero los que leen mucho y lo que hacen es memorizar cosas siento

que son alumnos muy limitados, muy limitados – al margen de que la sociedad los pueda reconocer en algún momento – pero son personas, las personas que no tienen visiones amplias que no son flexibles respecto de su cerebro y de su mente en general, yo trato de producirles quiebres, no quiebres tan drásticos tampoco son chicos, pero producirles quiebres para que se den cuenta de que no es suficiente con eso y de que tienen que aspirar más allá, y ciertamente si tú preguntas que pasa con el contenido, la verdad es que para mí si tú me preguntas el contenido es de un segundo plano, el contenido es una excusa para desarrollar ciertas habilidades, los países que tienen más desarrollo educacional no son países contenidistas, son países que ocupan el contenido para desarrollar habilidades profundas, y a lo mejor no saben dónde está Chile, la típica frase que dicen “que son ignorantes no saben dónde está Chile”, no saben dónde está Chile pero son capaces de buscarlo en cinco minutos y ya saben dónde está, y además van a poder de alguna forma profundizar en esos contenidos que tienen que ver con el país que investigaron, acá probablemente nos sabemos de memoria dónde está un país que está súper escondido, pero no somos capaz – este tipo de alumno, me refiero – no es capaz de ir más allá de la memorización de ese país dónde se ubica y no logra hacer relaciones de, transiciones culturales digamos, extrapolar ciertos elementos. Yo tengo una anécdota que me paso, con dos niñas que venían de Inglaterra que estaban viviendo en la casa por un intercambio, empezamos a hablar de Oscar Wilde, no tenían idea de Oscar Wilde, habiendo vivido en Irlanda no tenían idea, sorpresa evidentemente, pero al otro día ya habían investigado quien era, ya sabían qué libros eran, cuál era el perfil que tenía, etc., no es tan importante el tema de saberlo todo, tenerlo todo metido en el cerebro, lo importante es tener las herramientas suficientes para enfrentar esos problemas, para resolver esos problemas.

41. R: Volviendo al tema tratado al inicio de esta conversación, usted hacía referencia a la fragilidad humana que era posible vislumbrar a través de la historia y su enseñanza, a partir de eso ¿Podríamos decir que la historia sería teleológica o más bien un historia circular con eventos que se repiten infinitamente?

42. E: Bueno ninguna de las dos puede ser, mira tengo varias fuentes para eso y en ese sentido creo que no tengo resuelta tu pregunta y no la podría responder así tajantemente, hay una visión teleológica en mí desde la perspectiva de que nací cristiano católico pero es una cosa que he ido deconstruyendo con el tiempo, y está ésta otra visión también de, podríamos hablar de la filosofía actual de deconstrucción de las cosas, y decía deconstrucción por lo tanto que se fueron construyendo y no que son cosas determinadas desde el principio, están esas dos cosas conviviendo en mí y yo no creo haberlas resuelto propiamente tal, creo que hay un poco de una y un poco de otra, está al mismo tiempo esta visión de la humanidad como un tremendo regalo maravilloso creado por así decirlo y al mismo tiempo esta visión también maravillosa de la humanidad como especie si tú quieres, no solamente como construcción cultural sino también como especie, que es algo también importante reconocer la animalidad propia y que todavía estamos marcados gran parte por esa animalidad que cuando la reprimimos igual sale por algún lado, yo creo que no, en ese sentido no soy, no tengo una visión ni ideológica ni dogmática y a lo mejor no quiero creármela tampoco, no sé si en realidad quiero definirme por una de las dos o inventar algo nuevo, creo que en esa duplicidad dentro de mi historia personal, dentro de esa duplicidad está la riqueza.

43. R: y con respecto a esa duplicidad, me gustaría una última pregunta que no intenta ser casuística, sino que más bien es una realidad que está dentro de los contenidos del currículum nacional, me refiero a la historia reciente ¿Cómo es posible enseñar la historia reciente? Una historia que pudo ser vivida por los padres o abuelos de los estudiantes, en donde quizás ya vienen convicciones ideológicas previamente adquiridas ¿Cómo hacerse cargo de eso? ¿Es posible?

44. E: Yo creo que es posible y es necesario, si tú me preguntas también más reciente incluso que esa, pero entendiendo sus limitaciones yo creo que es súper importante eso, yo creo que tiene que haber discusión con respecto a esos temas, creo que uno tiene que ser muy respetuoso de las diversas posiciones pero que se respete eso no implica que no tengas opinión como profesor, que es otro tema

también discutible, yo creo que uno tiene que reconocer las limitaciones de su propia situación, si tú como profesor viviste ciertas cosas y esas cosas te afectaron es válido que en algún momento se entienda, pero eso no significa que tú vas a tomar partido ¿me entiendes?, tiene que haber una especie de empatía y de sensibilidad porque está en la otra posición también, y porque el que ha escuchado esto desde chico en su casa, es importante discutirlos, es importante presentar todas las visiones historiográficas y políticas, porque no hay historiografía reciente respecto a esos acontecimientos que existen contraponerlas ser capaz de tratar de suscitar que ellos también sean capaces de ponerse en el lugar del otro, a lo mejor para seguir con la misma opinión que tienen pero por lo menos ya con ponerse en el lugar del otro hay una sensibilidad distinta, pero al mismo tiempo, y esa es la dificultad hay ciertas cosas con las que hay que ser totalmente claro, por ejemplo derechos humanos, no creo que eso sea por así decirlo negociable en el sentido de decir “mira existían derechos humanos pero bajo ciertas condiciones no”, no yo creo que ese cierto tipo de cosas no son negociables en ningún tema, en ningún tema, siendo que favorezcan a un sector político siendo que favorezcan a otro sector político dentro de la historia de Chile o dentro de la historia de la humanidad en general, yo creo que hay ciertos elementos que tienen que ver con la dignidad humana y con el valor de la vida humana que no deberían cuestionarse en ese sentido y eso podría decir tremendamente discutible desde otras perspectivas, pero por lo menos para mi visión de la historia y de la humanidad en general es fundamental.

45. R: ¿Y en ese caso la opinión del profesor es una opinión que el profesor debe entregar o tratar de ser un profesor más neutro?

46. E: Yo en ese caso lo que hago es diferenciar cuando estoy dando juicios generales historiográficos de otras personas de mis propias opiniones pero hay momentos en que si doy mi opinión, hay momentos en que los cabros me exigen mi opinión, y hay es bueno la introducción de “bueno, te voy a dar mi opinión, pero esto está influido evidentemente por mi existencia o por mi vida, tal como ustedes está influido por su vida” eso no significa que voy a rechazar las otras opiniones

pero es importante que vean a un profesor con opinión porque o si no estoy construyendo alumnos sin opinión.

47. R: Me parece que hemos concluido las temáticas de la entrevista, agradezco su disposición. Muchas gracias.