



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Ciencias Históricas

La Historia no es solo Academia. Estudio sobre la práctica historiográfica y el relato de sus profesores. Santiago de Chile, 1965-2009.

Informe de Seminario de grado para optar al grado de Licenciado en Historia. Seminario: Memorias e historias post autoritarias. Los conflictos por el pasado reciente.

Alumno:

José Manuel Rojas Herrera

Profesor guía:

Azún Candina Polomer

Santiago de Chile, enero 2017

Índice.

Índice.....	2
Prólogo.	3
Introducción.	5
Problema de investigación.	5
Justificación del valor de la investigación.	8
Definición de los sujetos a investigar.	9
Objetivo general y específicos.	9
Discusión bibliográfica.	10
Marco teórico.	12
Metodología.	14
Estructura.	15
Capítulo 1. Desarrollo histórico de la práctica historiográfica y propuesta curricular oficial.	16
Propuestas curriculares del Estado Chileno en relación al subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	18
Programa ministerial de 1968.	18
Documento ministerial transitorio de 1974.	29
Programa ministerial de 1981.	32
Programa ministerial de 1998.	35
Programa ministerial de 2009.	40
Capítulo 2. La práctica histórica desde el relato docente y sus materiales.	51
Relato docente en la construcción de la práctica histórica.	51
Los materiales de creación historiográfica en uso y elaboración.	66
Capítulo 3. Conclusiones.	71
Bibliografía.	75
Anexos.	77

Prólogo.

“Una historia que sea la del reencuentro y de la confianza, una historia en que los errores de unos no signifiquen la muerte de otros, una historia en que la ideología no sea sinónimos de la ciencia ni el poder, de la opresión. Una historia donde quepan nuestras pequeñas ilusiones, una historia donde sencillamente quepamos todos” (Serrano, 1990, p. 7)

Hablar de la práctica historiográfica en la educación, es encontrarnos con opiniones y panoramas de los más diversos tipos. Tal vez muchos asumen que la construcción de Historia, o más bien de la práctica historiográfica (como disciplina científica establecida desde el siglo XIX) es solo ocupación e interés de las comunidades universitarias o de las esferas que se dedican exclusivamente a la investigación, sin considerar a otros sujetos que también se formaron dentro de la naturaleza propia, métodos y técnicas de la disciplina histórica. Estos sujetos a los que me refiero son las y los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales¹, quienes desde la pedagogía, establecen relaciones recíprocas de enseñanza y aprendizaje con sus alumnos, a través de los contenidos y modos propios de la disciplina histórica y de otras Ciencias Sociales.

Esta percepción sobre la poca participación que han tenido los profesores de enseñanza media en el oficio de la práctica historiográfica, me llevó a trabajar la temática de la construcción de la práctica historiográfica, desde los actores tal vez no tradicionales y que, por muchos años, han sido considerados por el resto cómo solo receptores de las creaciones historiográficas de otros *colegas*.

Asimismo, quisiera agradecer a todos quienes ayudaron a terminar este proyecto de investigación. En primer lugar, a mi profesora guía Azún Candina quien, a través de sus sugerencias, conversaciones, lecturas y simpatía, ayudaron profundamente a la construcción de esta investigación. Mi más profunda admiración por su labor docente e investigadora. También quisiera agradecer a mis padres por el apoyo de estos cuatro años de educación superior, quienes han forjado carácter y entereza en la prospección de mis capacidades y anhelos. Tercero –y no por ello menos importantes-, agradecer a mi hermana Rosario, a mi tía Blanca y a mis amigos (Bárbara, Daniela, Jennifer, Paloma, Catalina, Beatriz, María

¹ En adelante ocuparé profesores, docentes y alumnos, para señalar ambos sexos.

José, Erick, Sebastián, los Raulitos, Alexis, Homero, Leonardo y Gerald), quienes me ayudaron cuando las fuerzas flaqueaban y en los momentos que tan solo una pequeña charla, fueron el fundamento necesario para continuar este proyecto. Por último, y muy especialmente quiero agradecer la buena voluntad de cada uno de los que me abrieron sus salas de clases, materiales y opiniones, ya que sin la gran ayuda de todos los profesores que he entrevistado, esta investigación jamás se habría terminado.

A todos ustedes les dedico este trabajo. Buscando ser fiel a lo que esperaron de mí y que las siguientes líneas logren ser un aporte a la investigación sobre las prácticas de Historia, no queda más que empezar este relato.

Introducción.

Problema de investigación.

La educación y la enseñanza de la Historia en Chile, han sido partícipes de los profundos cambios estructurales que ha sobrellevado el país y particularmente la ciudad de Santiago. Su importancia y tratamiento, ha tenido singular cabida en los espacios académicos, ya sea en relación a la producción de conocimiento historiográfico, en sus cuestionamientos más teóricos o en un aspecto legislativo. Por otro lado, su análisis desde la implementación curricular también ha sido abordado por autores como Carmen Zúñiga, Cristian Cox o Leonora Reyes (Zúñiga, 2015; Cox, 2001; Reyes, 2002), por nombrar algunos. No obstante, ¿qué importancia le hemos entregado a la práctica historiográfica, fuera de los ambientes académicos-universitarios?, ¿es acaso estudiado el proceso de enseñanza historiográfica, en un contexto que involucre las prácticas, materiales y los testimonios de los profesores como hacedores relevantes en la producción y práctica de historiografía? Comencemos bosquejando nuestro problema desde estas dudas.

Se considera que ideal y teóricamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje debiese incorporar una suma de contenidos y saberes mínimos, un conjunto de aprendizajes relevantes a través de la interacción docente-alumnado y una realidad material suficiente – bibliotecas, salas de clase, mobiliario adecuado, etc.-, que hagan del proceso educativo más cómodo y significativo (Vygotski, 2012; Cornejo, 2009). ¿Acaso en la práctica, este ideal se cumple a cabalidad?, ¿influyen dentro de él, establecimientos con realidades culturales o económicas diversas, uso de materiales no siempre abarcables en un año escolar normal, o condiciones materiales muy bajas que llevan el hacer clases, una instancia de precariedad? Y más aún, ¿qué sucede con la práctica historiográfica en las salas de clases? ¿Resulta acaso un proceso que conduce a resultados predecibles? Lo anterior, me lleva a problematizar la práctica educativa de los profesores de Historia, como un proceso complejo, en donde estas condiciones o variables, no siempre conducen a resultados predecibles. Tomemos por ejemplo las temáticas que aborda. A diferencia de otras disciplinas, como matemática o ciencias naturales, el contenido que se enseña en Historia contiene muchos matices e interpretaciones desde la posición política, cultural o valórica de

quien la enseña, lo cual no siempre está exento de darle un tratamiento sesgado, alterado, con tendencia a reproducir un relato histórico descontextualizado de la realidad o instalando una interpretación única de la misma.

Según lo anterior, la presente investigación buscó esclarecer el cómo se construye el proceso educativo de la historia como práctica historiográfica, entre profesores y su alumnado, considerando para esto el tratamiento que se da a los contenidos de Historia de Chile y Formación ciudadana. De estas temáticas, se trabajaron los contenidos que van desde *Descubrimiento y Conquista* a “Chile en el siglo XX” (Historia de Chile); *Ciencia Política* y *El proceso del desarrollo del trabajo en el mundo actual* (Formación Ciudadana). El trabajar con ellas y no con otras se tomó primero como decisión operacional, ya que la revisión de todos los contenidos de ambos ítems hubiese sido una tarea extremadamente larga para los objetivos de una tesis de pregrado, y segundo, considero personalmente que estas temáticas en particular ayudan a comprender de modo más claro, los diversos argumentos que nos invitan a considerar la enseñanza de historia “como una opción política sobre el tipo de Estado y de Nación que se estaba en proceso de construir” (Pinto, 2016, p. 14), en un periodo determinado. Es decir, estos contenidos permiten apreciar de mejor modo las intenciones que busca el Estado en relación a qué y cómo enseñar la Historia, desde las particularidades del gobierno de turno. También, la investigación se hizo desde un contexto como Santiago, abarcando los años 1965 al 2009. Asimismo, vamos a caracterizar este proceso, según el uso y la elaboración de materiales pedagógicos como recursos web, libros de estudio, guías de aprendizaje, pruebas parciales y presentaciones audiovisuales, los cuales corresponden a los materiales historiográficos que los propios docentes construyen y usan desde su oficio. Este punto es de gran importancia en la investigación, ya que considero a los profesores de Historia como *productores de historiografía* y no solo receptores de lo publicado por otros colegas que se dedican al estudio e investigación de la Historia. Según esto, debemos caracterizar que entendemos como producción historiográfica y práctica historiográfica, para efectos de no provocar dudas ni confusiones entre los lectores de este informe. Primero se entenderá la producción historiográfica como el conjunto de trabajos, materiales (escritos u orales) que examinen “los diferentes discursos del método histórico y de los distintos modos de

escritura de la historia” (Guy Bourd  et Hervé Martin, *Les  coles historiques*, 1997). Según Nicolás Offenstadt “ella, entonces, se interesa por los historiadores, por su concepción de la historia, su método y su producción” (Offenstadt, 2014, p. 81). Sin embargo, para esta investigación se consider  tentativamente no solo a historiadores como productores de historiografía, sino también a los profesores de educación secundaria, quienes de igual forma manejan la naturaleza propia, métodos y técnicas de la disciplina histórica. Sobre esto Offenstadt añade que “tras la multiplicación de las interrogaciones sobre el status y los métodos de la disciplina, ella est  más atenta a situar los discursos y las prácticas de los historiadores dentro de sus contextos sociales; a vincular sus escritos en posiciones sociales estratégicas” (Offenstadt, 2014, p. 81). Esto último justifica incorporar la visión de los profesores, quienes con sus discursos y prácticas materiales, están en una posición social estratégica que sería la educación y formación de la población más joven del país. Por otro lado, la producción historiográfica original la vamos a entender como las creaciones materiales que hacen los docentes, ya sea tanto de materiales que usan directamente como presentaciones audiovisuales, pruebas, guías de trabajo, dossiers, etc.; como aquellas audiovisuales que editan o usan en tiempos más acotados tales como documentales, películas, fotografías, música, etc.

También me propuse trabajar la práctica historiográfica a partir de cuatro establecimientos educativos (junto a los testimonios de sus profesores), los cuales, como elementos principales debían tener contextos distintos. Estos correspondieron a Wenlock School, Montessori Pucalán, Colegio Oratorio Don Bosco y Escuela Japón D277, los cuales representan a instituciones privadas, particular subvencionada y pública, respectivamente (para una descripción más acabada revisar sección *Los establecimientos*). También se trabaj  con dos profesores, que actualmente se encuentran fuera del trabajo en aula. Uno de ellos está dedicado a labores directivas y el otro trabaja en la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de un establecimiento municipal. Sobre la escala temporal que abarca esta investigación, he definido dos fechas que considero portadoras de hitos relevantes en materia de educación. Primero se tomó a 1965 como año de partida, en tanto constituye el momento en que la Reforma educacional del presidente Eduardo Frei Montalva significó profundos cambios a la hora de enseñar Historia (y de las restantes asignaturas de los

programas curriculares), y además se escogió dicha fecha con la intención de incorporar esta investigación dentro de los objetivos temporales y temáticos que abarca el seminario de grado en que se produjo el informe. La fecha de término (2009), está marcada por el último currículum puesto en práctica en el país, bajo el primer gobierno de Michelle Bachelet. Ambas fechas entonces, marcan procesos de reforma educacional, una en perspectiva más amplia y la segunda en relación a las modificaciones de los programas de enseñanza de educación media. La elección de Santiago, tiene como fin el acercamiento intelectual a la región en donde vivo y como decisión operacional. Esta última en función de evitar grandes desplazamientos o gastos sobre zonas más lejanas del país.

Asimismo, y complementando lo anterior, la elección de enfocar el trabajo desde la revisión de contenidos como Historia de Chile y Educación Cívica, tiene su fundamento en que el primero es sin duda un contenido clásico en la enseñanza de Historia. La enseñanza de hechos como la Independencia de Chile, el régimen *Portaliano*, Matanza de Santa María de Iquique, la guerra del pacífico, movimientos radicales de izquierda como el MAPU, FPMR, MIR², o el tratamiento al gobierno de Salvador Allende –por nombrar algunos-, nos permitirán apreciar el cómo se construye la enseñanza de historia, en temáticas que suscitan gran polarización social. El segundo, se fundamenta desde el supuesto que los contenidos como derechos humanos, el rol del Estado en un régimen democrático, deberes y derechos ciudadanos, La Constitución Política, el mundo del trabajo, etc., son temáticas intrínsecamente políticas, que la historiografía viene debatiendo desde la construcción científica de la disciplina –y antes- allá por el siglo XIX.

Justificación del valor de la investigación.

Justifico el valor de investigar la práctica educativa de los docentes de educación media e integrar algunas visiones de los de básica, en torno a que no abundan trabajos sistemáticos que caractericen y analicen el proceso educativo de este grupo, en torno a los usos y elaboración de material pedagógico, en los criterios de selección que toman para elegir los

² Respectivamente, Movimiento de Acción Popular Unitaria, Frente Patriótico Manuel Rodríguez y Movimiento Izquierda Revolucionaria.

materiales; así como también, los testimonios que nos permitan conocer desde sus hacedores directos, el cómo es efectivamente el proceso de práctica historiográfica en las salas de clases. Producción, porque a pesar que los docentes no se muevan en espacios académicos tradicionales, planteamos que el material que elaboran –como pruebas, guías de aprendizaje, presentaciones audiovisuales, etc.- constituye creación historiográfica –los docentes elaboran criterios de selección de fuentes, construyen materiales desde algún enfoque histórico particular, Annales, cultural, de género, etc.; comparten la perspectiva histórica de un(a) historiador(a) en específico, etc.-. Por último, atendiendo al nivel de debate que genera la enseñanza de Historia, sería interesante esclarecer cómo se constituye este proceso el cual no siempre está libre de alteraciones, omisiones o sesgos.

Definición de los sujetos a investigar

En relación a los sujetos de investigación, se trabajó con docentes tanto en ejercicio como aquellos que están fuera del aula. Los docentes son profesionales que posean título de Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (o afines), y tienen un rango etario entre 30 a 60 años. Los profesores entrevistados fueron: Paola Tapia, edad 35 años, profesora general básica con mención en Historia quien trabaja en Escuela Japón D277 y se encarga de 4º a 8º básico; Cristián Fuentes, 53 años; y Luis Octavio Ávila, 49 años; profesores de educación media quienes trabajan en Colegio Wenlock; Rodrigo Montero, 53 años, docente de educación media que ejerce en Montessori Pucalán; Antonio Rojas, 34 años, profesor de Estado en Historia y Geografía quien trabaja en Escuela General Alberto Bachelet como asesor de la UTP respectiva y Mauricio Cuadra, 43 años, profesor de Historia y Geografía, actualmente ejerciendo como director del establecimiento José Abelardo Núñez (JAN) del Bosque.

Objetivo general y específicos.

Objetivo General:

Analizar cómo se construye la práctica historiográfica en las salas de clases de Santiago, desde 1965 a 2009, en relación a los contenidos **Historia de Chile** y **Formación Ciudadana**.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar el desarrollo de la práctica histórica desde la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva, hasta la implementación del actual currículum nacional bajo el primer gobierno de Michelle Bachelet.
2. Identificar en los materiales curriculares del Ministerio de Educación y en la legislación respectiva, la propuesta de enseñanza oficial dirigida a los docentes.
3. Analizar desde el relato docente, la construcción de la práctica historiográfica en las salas de clases.
4. Examinar, a través de guías de aprendizaje, pruebas parciales y presentaciones o materiales audiovisuales, los criterios de creación y selección a estos elementos elaborados en la práctica historiográfica.

Discusión bibliográfica.

La construcción del marco teórico que fundamenta esta investigación, se hizo en torno a diversos autores que trabajan o problematizan la enseñanza de Historia y sus prácticas. Carmen Zúñiga, en *¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria*, examina la enseñanza de historia según la perspectiva curricular, desde los orígenes del sistema educativo, hasta la década de 1980. Su metodología se basó en haber “recolectado y analizado documentos históricos y contemporáneos, particularmente programas de estudio” (Zúñiga, 2015, p. 119), los cuales demostraron

que los antecedentes históricos, que forman parte del currículum de Historia de las escuelas secundarias en Chile, se han caracterizado, en gran medida, por la adopción del enfoque tradicional de la enseñanza de la Historia [...] Al respecto, las prácticas pedagógicas centradas en el profesor y la supremacía de los hechos políticos organizados en forma cronológica, han sido rasgos característicos (Zúñiga, 2015, p. 131).

A pesar del uso reiterado en los docentes, de la perspectiva tradicional, “el enfoque de la nueva historia, que se evidencia en las actividades centradas en los alumnos y en el desarrollo del método de investigación histórica, también se ha impulsado, aunque por mucho menos tiempo (Zúñiga, 2015, p. 132). Por su parte, Cristián Cox en, *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*, revisa los alcances, procesos e instituciones, que dan forma a las actuales políticas curriculares del país. En su trabajo, no hay vínculos con la práctica docente, ni la incorporación de otras voces –como estudiantes, profesores, o directivos- que participen del proceso educativo. Sobre las reformas educacionales que ha vivido Chile, asegura que la discusión no gira en torno a los currículos, sino más bien a otras consideraciones

En mayo de 2006, los estudiantes secundarios del país, con apoyo social y de los medios, se tomaron sus liceos y colegios en protesta por la mala calidad de su educación, abriendo un período de cuestionamiento y elaboración político-legal de nuevas bases institucionales del sistema educativo del país. Las protestas, sin embargo, no tuvieron como referente objetivos y contenidos del currículo; ni éste ha sido objeto posteriormente de iniciativas político-legales que cuestionen su arquitectura, orientaciones o contenidos fundamentales (Cox, 2011, p. 8).

Su defensa a los planes de enseñanza, radica en que la culpa no la tienen las directrices que establece el Estado, sino que pasan por las capacidades que tienen los docentes, en su labor pedagógica. Según datos que toma de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), del año 2004, concluye

que el problema central respecto a implementación del currículo, en el caso chileno no dice relación con una docencia crítica del mismo, o que por una u otra causal evite trabajar sus prescripciones, ni tampoco con inconsistencia en la presión de cambio desde las políticas, sino con el nivel promedio de las capacidades docentes (Cox, 2011, p. 8).

Sería interesante que el autor explicase con mayor profundidad a que se refiere con *capacidades*, ya que más adelante, solo vuelve a reafirmar, que “El profesorado del país, no por responsabilidad propia, tiene una preparación y experiencia que corresponde a una etapa anterior de desarrollo de la educación en el país, cuando las exigencias de la sociedad al sistema escolar eran de cobertura y no de calidad” (Cox, 2011, p. 8).

Leonora Reyes, en *¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el periodo post-autoritario*,

también extiende el correlato sobre el énfasis a las políticas curriculares, pero desde el tratamiento que hizo la dictadura, en intervenir ideológicamente la educación

Los documentos de la política educacional, los planes y programas de estudio, y, por ende, los libros de texto de Historia, fueron agresivamente intervenidos. Maestros y funcionarios del Ministerio de Educación fueron despojados de su cargo asegurando una efectiva "depuración" de los actores educativos vinculados al gobierno de la Unidad Popular, quien era el principal responsable del caos reinante hasta el momento del Golpe de Estado. De este modo el Ministerio de Educación se encargó del control de los aspectos pedagógicos y técnico-administrativos (Reyes, 2002).

La pertinencia sobre, lo que explica Reyes, es atingente a este trabajo, ya que permite comprender, el como la enseñanza de historia no está exenta de darle un tratamiento de modo sesgado, alterado o con tendencia a reproducir un relato histórico descontextualizado de la realidad.

Marco teórico.

Segundo, vamos a señalar que la presente investigación será abordada desde un enfoque **Histórico Político de Relaciones de Poder**, en cruce, con un enfoque **Histórico sobre la Historia de la Enseñanza**. El primero, lo vamos a entender desde los planteamientos de Michel Foucault. Para este autor, su concepción de poder “puso en duda la simbiosis entre el poder y el Estado y sus aparatos y provocó, al mismo tiempo, la ampliación de su uso a todo el entramado social” (García, 2009, p. 211). Foucault considera que el poder actúa como presencia constante en lo social, en donde los sujetos se encuentran vinculados a este, en forma de una relación. Como explicita García, la relación se hace presente en las acciones de los sujetos y en su eficacia. Además, para Foucault “Lo que define la relación de poder, es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras” (Foucault, “El sujeto”, p. 238). Según lo anterior, y para efectos de este trabajo, vamos a definir que la relación de poder en la enseñanza de historia, se establece desde la imposición de un marco curricular por parte del Estado, a un determinado grupo de docentes, quienes teóricamente, habrían de aplicarlo a cabalidad. Esta relación de poder, entre el sujeto docente y el marco curricular, no está libre de **resistencias**, o como se desprende de la reflexión foucaultiana

El poder, al ser relaciones de fuerza en continuo desequilibrio y tensión, transforma el espacio social en un abigarrado entramado de relaciones con sus dos polos: el ejercicio del poder, por un lado y, por el otro, las más diversas formas de resistencia, la otra cara de su ejercicio. La resistencia es parte constitutiva del poder entendido como relación de fuerza e imprime, al espacio en el que juega, movimiento y creatividad (García, 2009, p 212)

Según lo anterior, nos interesó saber si los docentes expresarían *resistencia*, a través de sus propios materiales historiográficos, construidos para la enseñanza de historia. Las pruebas, guías de aprendizaje, etc., son elementos que en la establecida relación de poder - entre curriculum y práctica docente-, el profesorado formularía sus particularidades, sobre el cómo se debería enseñar la historia.

Por otro lado, también considero útil para esta investigación, utilizar el enfoque **Histórico sobre la Historia de la Enseñanza**, ya que en la práctica historiográfica, los docentes construyen su modo de enseñanza a partir de paradigmas específicos. Las elecciones docentes, sobre el cómo enseñar tal o cual contenido, vienen marcadas por las perspectivas ideológicas o políticas que tenga el docente, su formación académica, el contexto económico y social en que desempeñan la práctica, además de la elección de un modelo didáctico en particular, o sea, tentativas al: “para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, relación alumno-docente, evaluación”. (Zaccagnini, 2003, p. 4). A continuación, y como forma de acercarnos al presente enfoque, revisemos brevemente algunos paradigmas de enseñanza. Mario Zaccagnini, en *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*, presenta el **modelo normalizador** de enseñanza, el cual pretende que la formación social de los individuos, es a través de la acción educadora del Estado. Este tendría su base histórico-social, en el liberalismo, ya que asigna “a la escuela como agente privilegiado de la socialización” (Zaccagnini, 2003, p. 16) Este modelo proporciona las informaciones fundamentales de la cultura vigente, así como “obsesión por los contenidos” y por “el predominio de las ‘informaciones’ de carácter conceptual” (Zaccagnini, 2003, p. 16). Otro modelo sería el **modelo pedagógico concomitante**, el cual, “se apoya básicamente en los aportes del paradigma conductista, cuyo eje central está puesto en la acción del medio ambiente como determinante de la conducta” (Zaccagnini, 2003, p. 20). Sobre el para qué enseñar, según el autor este modelo proporcionaría una formación moderna y eficaz, la cual de todas maneras, siempre estaría

supeditada a los contenidos preparados por expertos, y luego entregados a los profesores para su directa aplicación. Por último, un tercer modelo sería el preconizado por la “Escuela Nueva”, el cual se organiza en torno a cuatro pilares fundamentales: El alumno como protagonista central del proceso pedagógico, el rescate de las posibilidades educativas en el hacer, la integración del ámbito institucional de la escuela con el contexto natural y social donde esta se halla inserta y la concepción de que la sensibilidad y la capacidad artística y científica son aspectos diferentes pero integrados de la expresión del niño (Zaccagnini, 2003, p 26). El que enseñar se basaría en contenidos presentes en la realidad inmediata, y privilegiaría la importancia de destrezas y actitudes (a través del medio y con los pares). El papel del profesor en este modelo, no sería directivo, sino que más bien coordinaría la dinámica general de la clase, como líder social y activo; en tanto el cómo enseñar estaría fundamentado en una metodología del “descubrimiento espontáneo” por parte del alumno: realización por parte de este de múltiples actividades -frecuentemente en grupos- de carácter abierto y flexible, papel central y protagonista del alumno -que realiza gran diversidad de actividades- (Zaccagnini, 2003, p. 27).

Asimismo, y tras revisar ambas perspectivas, el cruce de estas viene dado por las relaciones de poder, entre la enseñanza oficial y las resistencias-modificaciones que ejercen los docentes en la práctica, a través de creación historiográfica original, y un paradigma específico de enseñanza, que utilizan tanto en hacer clases, como en la construcción de materiales propios.

Metodología.

La investigación es de carácter descriptivo-analítico y con un enfoque cualitativo, basado en análisis documental y en entrevistas semi estructuradas. Los entrevistados fueron ordenados en dos grupos: docentes en ejercicios y aquellos que se encuentran fuera de la enseñanza en aula. Se les entrevistó individualmente con la intención de comprender desde las memorias y experiencias de los docentes, la constitución del proceso de práctica historiográfica en la sala de clases. Se buscó en ellas, el cómo entienden y proyectan en la práctica las siguientes categorías de análisis: experiencia docente, ambiente en clases,

materiales curriculares que utilizan, creación de materiales historiográficos originales, enfoques o modos de enseñar la historia, espacio universitario en la enseñanza de Historia y sobre los materiales pedagógicos en uso y elaboración (textos de estudio, guías de aprendizaje, evaluaciones, material web, audiovisual).

Estructura.

La presente investigación ha sido dividida en dos capítulos que engloban tanto aspectos teóricos como prácticos. En el capítulo primero: *Desarrollo histórico de la práctica historiográfica y propuesta curricular*, se aborda los modos en que se ha enseñado la Historia en nuestro país, además de revisar la propuesta oficial del Estado (programas curriculares) en torno a qué y cómo se debe enseñar la Historia. Al final del capítulo se presenta una síntesis comparativa entre las distintas propuestas curriculares (según cada gobierno), además de incorporar una reflexión en torno a los cambios que se han visto en las políticas curriculares desde 1968 a 2009.

El capítulo segundo: *La práctica histórica desde el relato docente y sus materiales*, da cuenta de los testimonios de los profesores entrevistados, según las categorías de análisis anteriormente ya mencionadas (en sección metodología). Este apartado aborda la revisión de testimonios desde las diferencias socioeconómicas y de clase que presentan alumnos y establecimientos, además de señalar si los profesores se consideran a sí mismos como productores de relato histórico o historiografía original. Por último, se revisaron algunos materiales prácticos de los docentes (guía de aprendizaje, guía de ejercicios, quiz, dossier, actividades de un texto de estudio y selección de material audiovisual) para establecer los criterios de selección y creación que aplican los profesores en sus materiales pedagógicos.

El tercer capítulo o Conclusiones, abarca las reflexiones finales sobre lo analizado en la investigación. Estas se organizaron en torno a responder los objetivos de la investigación, plantear los aportes de este informe al campo de las prácticas historiográficas, como también señalar las proyecciones del trabajo y las nuevas reflexiones que se pudieran establecer en investigaciones futuras.

Capítulo 1. Desarrollo histórico de la práctica historiográfica y propuesta curricular oficial.

La enseñanza de Historia en nuestro país ha vivido profundas transformaciones desde los años 60' del pasado siglo. “Un complejo de fuerzas obraba en favor de esfuerzos de reforma integral del sistema escolar y de un replanteo de sus relaciones con el sistema social global” (Núñez, 1979, p. 25). Dicho sistema, producto del desarrollo de la industrialización, creciente urbanización y profunda expansión demográfica, trajo consigo nuevas o mayores demandas sociales, las cuales se vieron estimuladas por la democratización política; diversificación y ampliación relativa e irracional de la oferta educativa, etc. (Núñez, 1979). Estos factores llevaron a que en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se planteara la necesidad de implementar una nueva reforma al sistema educativo nacional. La Reforma “involucró en primer lugar un fuerte esfuerzo de expansión de las oportunidades de acceso y progreso en el sistema educativo” (Núñez, 1979, p. 28), lo cual correspondía a la antigua demanda docente sobre mayor cobertura, permanencia y cumplimiento de cada etapa educativa.

En otros términos, la Reforma de 1965-1970 buscaba democratizar la enseñanza en Chile (o la vinculación del sistema educacional al desarrollo democrático que estaba viviendo el país). Esta se destaca por la expansión de la cobertura del sistema educacional hacia sectores que en el pasado habían exhibido dificultades de acceso y permanencia dentro de él (por ejemplo obreros, población rural); la creación de un sistema asistencial masivo tendiente a atenuar los efectos de deserción y de acceso a las posibilidades educativas, que resultaban de condiciones de desigualdad social; el respeto del principio de pluralismo ideológico en la enseñanza, la promoción de diversas formas de participación en la gestión educacional de parte de las comunidades educativas; el desarrollo de variados programas de capacitación destinados a apoyar a las organizaciones sociales de base, particularmente las organizaciones sindicales, entre otros proyectos. Como efectos positivos de la Reforma se destaca el aumento en la retención de los estudiantes (problema que venía palideciendo el sistema educativo desde la colonia) y se estimuló “el perfeccionamiento masivo del profesorado y se introdujeron nuevas tecnologías

educacionales” (Núñez, 1979, p. 28). Según lo anterior, se funda en 1967 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo del Ministerio de Educación que promovería el perfeccionamiento masivo de profesores en servicio, a fin de capacitarlos para participar activamente en los cambios implantados. Al mismo tiempo, el Centro se encargó de desarrollar los programas y los instrumentos de apoyo para la ejecución de la reforma (OEI, 1993, p. 7).

En sus aspectos pedagógicos y de contenidos, “se modificaron los planes y programas de enseñanza, de la enseñanza básica y de la enseñanza media general, de acuerdo a una concepción curricular inspirada en las propuestas de Benjamín Bloom y Ralph Tyler” (OEI, 1993, p. 7). Se introducen nuevos métodos de evaluación del rendimiento, incluyendo el montaje de una prueba nacional estandarizada, al término del 8° año de educación básica; nuevos textos y materiales de enseñanza; etc. En definitiva, todos los cambios plantearon objetivos de largo plazo y de permanencia histórica.

Subsector de Historia.

Ahora, ¿qué buscaba la reforma en relación al subsector de Historia? Sobre esto, podemos a través de la revisión de los programas curriculares del año 1968 (y de los otros tres que he seleccionado), encontrar luces sobre cuál era la intención del Estado en torno a qué y cómo enseñar la Historia en nuestro país.

Con la intención de simplificar la revisión de cada programa ministerial en las áreas de Historia de Chile y Formación Ciudadana, elaboré cuadros-tablas que resumen y seleccionan los contenidos más relevantes de estos programas para los objetivos de esta investigación³, desde una mirada general con sus respectivos objetivos y otro en torno a objetivos particulares, contenidos, didáctica y bibliografía sugerida por cada área revisada. Los programas que se presentan a continuación corresponden a las propuestas ministeriales del año 1968, 1981, 1998 y 2009.

³ Estos cuadros-tablas solo comprenden los contenidos que consideré más relevantes para efectos de la investigación y que se justifican en la sección *introducción*. Para una completa revisión, recurrir a la bibliografía citada al final del informe.

Propuestas curriculares del Estado Chileno en relación al subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Programa ministerial de 1968.

<u>Objetivos Generales de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Media⁴</u>
Comunicar y aplicar los métodos y técnicas más utilizadas por las Ciencias Sociales que permitan una interpretación adecuada de los fenómenos más importantes del mundo social.
Conocer algunos fenómenos, conceptos y procesos que determinan la naturaleza de cada una de las Ciencias Sociales.
Reflexionar sobre los valores universales de nuestra tradición cultural de modo que el alumno logre definir su propio sistema de valores, que informe su conducta y la comprometa ante el devenir histórico.
Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que lo preparen para una participación eficiente en una sociedad democrática.
Comprender los problemas que se le presentan a un país en vías de desarrollo y adoptar una actitud favorable para resolverlos.

Cuadro n° 1 Fuente: Elaboración propia con datos del programa 1968a.

Como se aprecia en el cuadro n° 1, el primer objetivo del programa se fundamenta en conocer los métodos y técnicas de las Ciencias Sociales que integran la asignatura, por ende, invitan al educando a conocer estas metodologías y guiar el estudio como investigadores que conocen y aplican las prácticas de cada ciencia social, como de la Historiografía en particular. De hecho, el programa en su introducción general explicita “El programa de Ciencias Históricas, Geográficas y Sociales persigue el fin de desarrollar en el educando las capacidades y las aptitudes para conocer, comprender y aplicar los conceptos, los conocimientos básicos y los métodos propios de estas disciplinas” (Ministerio de Educación, 1968a, p. 58). También el programa considera que los educandos deben familiarizarse con los objetivos, la naturaleza propia y los métodos y técnicas de cada una de las disciplinas que forman las ciencias humanas, o sea, la Geografía, la Antropología y Arqueología, la **Historia**, La Sociología, la Economía y **las Ciencias Políticas**. El punto

⁴ Incluye a la Historia dentro de esta clasificación.

tres nos invita a considerar que el programa plantea al educando reflexionar sobre los valores universales de nuestra tradición cultural, pero que a la vez sea el mismo estudiantado quien decida su propio sistema de valores y que gracias a su reflexión personal, no impuesta a la *fuerza*, lo haga comprometerse con el análisis del devenir histórico. Esta libertad en los objetivos del programa, lleva también a que el punto 4 sea un ejemplo sobre la importancia de reflexionar en pos de participar en una sociedad democrática. Se establece que el régimen democrático se logra gracias a una participación eficiente de los estudiantes, quienes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes al estudiar la historia.

Programa 1968	<u>Objetivos transversales a los contenidos</u>	<u>Contenidos</u>	<u>Didáctica</u>	<u>Bibliografía sugerida</u>
Temática: Historia de Chile⁵	Conocer el desarrollo geográfico de las exploraciones portuguesas y españolas.	1. Hacia la conquista del extremo sur de América: Chile [...] Descubrimiento del Estrecho de Magallanes. La expedición de Diego de Almagro: Viaje y reconocimiento.	Marcar en un mapa las rutas seguidas por Magallanes, Diego de Almagro y los otros viajes de reconocimiento del territorio.	Puede usarse el Atlas Histórico de Chile de Pedro Cunill. Diego Barros Arana, “Historia General de Chile”.
	Comprender cómo se realiza el proceso de incorporación de nuevos pueblos a la cultura occidental.	2. Valdivia, el gobernador por antonomasia. Antecedentes y personalidad de Pedro de Valdivia [...] La expansión hacia el Sur. Levantamiento indígena y muerte de Pedro de Valdivia. El fin de la Conquista. Periodo de retroceso y desorden [...] Ercilla y la Araucana.	Observar y analizar láminas sobre la primitiva ciudad de Santiago y concluir de ellas algunas características fundamentales de la conquista [...] Se sugiere sí, dedicar un tiempo al análisis del fragmento de la Araucana [...].	Revisar documentos como: Góngora y Marmolejo “Retrato de Valdivia”. Carta de Valdivia a Carlos V del 4 de septiembre de 1545. La Araucana de Alonso de Ercilla.
	Integrar los enfoques histórico, sociológico, económico y demográfico en el análisis de la sociedad colonial.	3. Los componentes humanos de la sociedad colonial. Situación de los tres grupos étnicos que forman la base de la población americana [...] La estratificación social reproduce diferencias étnicas y ocupacionales. El gobierno y la administración colonial [...] La regulación de las actividades económicas.	Hacer gráficos de la composición étnica de la población basándose en censos coloniales.	Lectura y comentario de párrafos del libro “Historia económica y social de España y de Hispanoamérica” de Vicens Vives. Benjamín Vicuña Mackenna, “Obras Completas”.
	Conocer y comprender el proceso de integración humana que derivó del encuentro europeo-indígena en América Latina.	4. La integración, un reto actual. Los grupos étnicos y sus presencias en la formación de los grupos nacionales en América Latina [...] Los grupos negros [...] La integración como fenómeno cultural y espiritual.	[...] se ha propuesto su desarrollo en base al método de Proyectos. Se desea que el niño aplique los métodos de investigación aprendidos durante el año.	El desarrollo social de América Latina en la Post Guerra. CEPAL. Perspectivas de la educación en América Latina. Informe Final de la OEA, Bogotá, 1963. Unión Panamericana.

⁵ Corresponde a los contenidos revisados en 1º y 2º año de enseñanza media.

	Desarrollar la habilidad de investigación histórica a través de la búsqueda e interpretación de diversos documentos referentes a la crisis colonial.	5. La Independencia. Los cambios en España [...] La respuesta americana frente a los acontecimientos en España. El autogobierno de Chile durante la patria vieja [...] Formación de la primera junta de Gobierno. Espíritu reformista: fuerzas sociales que lo sustentaron [...] La Reconquista en Chile. La acción popular de Rodríguez.	El análisis de los siguientes documentos: “Discurso” de José Miguel Infante en el cabildo abierto, el “Acta” de la instalación de la primera junta de Gobierno. Discutir la interpretación de A. Edwards sobre la “Reconquista”.	Alberto Edwards, “La organización política de Chile (1810-1833). Néstor Mesa Villalobos, “La conciencia política chilena durante la Monarquía”. Sergio Villalobos “Tradición y reforma en 1810”. La Reconquista Española, de Miguel Luis Amunátegui.
	Comprender la función del grupo dirigente en la organización política de la nación.	6. La lucha por la organización del Estado. La aparición de grupos políticos: conservadores y liberales [...] La participación del ejército en las luchas políticas. El Caudillismo. La dictadura como elemento de gobierno [...] Comprender la importancia de la capitalización para el desarrollo de la economía.	Organizar, [...] una discusión socializada en que los alumnos dirigidos por el profesor, hagan una comparación entre la organización del Estado chileno y la de los países latinoamericanos.	Miron Burgin, Aspectos Económicos del Federalismo Argentino. Guillermo Feliú Cruz, Un esquema de la evolución social de Chile en el Siglo XIX. Julio César Jobet, “Ensayo crítico del desarrollo económico”.
	Comprender la relación entre los cambios de la cultura y las transformaciones económicas y sociales.	7. Auge y transformación de la enseñanza. La prensa y su función cultural. La investigación histórica y la creación literaria y artística [...] La influencia del pensamiento liberal y del desarrollo político europeos. Los intelectuales del liberalismo [...] La revolución de 1891, desenlace de un siglo.	Analizar artículos de prensa de la segunda mitad del siglo XIX. Comentar algún documento que permita conocer y apreciar el notable esfuerzo de investigación desarrollado por los historiadores del siglo XIX.	Comisión Económica para América latina: “Antecedentes sobre el desarrollo de la economía chilena (1925-1952). Raúl Silva Castro, Prensa y Periodismo en Chile. Alberto Blest Gana, “Los Trasplantados”
	Desarrollar la capacidad para estudiar objetivamente los momentos de crisis a través de diversas fuentes históricas.	8. Crisis económica, social y moral en las primeras décadas del siglo XX [...] La conciencia de una crisis y el robustecimiento de la clase media y del proletariado conducen al cambio político de 1920 [...] Vuelta al régimen constitucional de 1932.	Interpretar gráficos estadísticos sobre la evolución económica del país. Analizar algunos puntos del programa reformista de Arturo Alessandri.	Arturo Alessandri, “Recuerdos de gobierno”. Luis Orrego Luco, “Casa Grande”. Francisco Antonio Encina, “Historia de Chile”. Hernán Ramírez Necochea, “Balmaceda y la contra revolución”

Cuadro nº 2 Fuente: Elaboración propia con datos del programa 1968a y 1968b.

Sobre los objetivos transversales, el programa induce a utilizar enfoques que provengan de las Ciencias Sociales (aplicar análisis desde lo sociológico, demográfico) y - sobre un mismo hecho, proceso, sujeto, etc. A nivel de contenidos, se plantea un estudio al auge y transformación de la enseñanza a fines del siglo XIX (a esta se le dedica un objetivo completo en el programa), sobre la crisis social que vivían las clases bajas a principios del XX; además de incorporar las relaciones entre Chile, América Latina y España (principalmente por el periodo Colonia e Independencia). Sobre el segundo caso, es importante destacar que el programa abarca la revisión de sus contenidos en intrínseca relación a los procesos del continente latinoamericano, tomando a Chile como un caso de significado histórico general. Por ejemplo, la independencia es vista a través “de un modo unitario para toda Latinoamérica debido a la simultaneidad del proceso en los diferentes países y a las características comunes que se ofrecen” (Ministerio de Educación, 1968b, p. 76). El integrar la visión latinoamericanista a los procesos nacionales, también se aprecia en el contenido 4 o en el uso de materiales que hablen del Federalismo Argentino, por nombrar algunos.

También se ha “procurado integrar en una u otra forma las distintas disciplinas que componen las Ciencias Sociales. Las primeras unidades tienen carácter histórico, se ha combinado la historia política con la historia económica, social y cultural, lo que permite hacer un estudio de las estructuras e incluir nociones y métodos de Economía y Sociología” (Ministerio de Educación, 1968b, p. 76), como ya hemos señalado anteriormente. Otro factor a considerar es la integración de las distintas perspectivas de los grupos étnicos, en la construcción de la Nación. Con ello, el programa intenta abarcar no solo a los sujetos preponderantes en la Historia (como ya se plantea en el papel de los intelectuales, grupos políticos o de los nuevos interventores de la economía chilena) sino que igualmente considera el discurso y prácticas de los *subalternos*, como elementos de análisis en la dinámica social. Sobre la didáctica esta incluye actividades *modernas* y que escapan de la simple memorización de contenidos. Por ejemplo, el integrar laminas o fotografías, el trabajar un contenido desde el relato literario (La Araucana de Ercilla), la organización de discusiones y debates, o las confecciones de gráficas basándose en censos coloniales,

demuestran que el programa intenta abordar de forma más pedagógica el enseñar Historia y que no solo aplica las metodologías tradicionales como sería la lectura silenciosa de textos, o la revisión de fuentes primarias/secundarias (discursos o manuales de Historia por nombrar algunos).

En relación a la bibliografía sugerida, vemos como los planes integran el uso de fuentes primarias como discursos (José Miguel Infante, Diego Portales, etc.) estadísticas, leyes, memorias (Pedro de Valdivia, Diego de Almagro) y manuales de Historia, los cuales son escritos desde la historiografía liberal del siglo XIX, hispanista de principios del XX, enfoque marxista y de la escuela de los Annales (o “estructuralista”). La primera, también llamada clásica, “estructuró una visión de la historia nacional que reconocía en la obra de las elites decimononas [...], un capítulo más que honroso en la gesta universal de la razón y el progreso.” (Pinto, 2016, p. 20). Esta corriente se preocupó de estigmatizar el pasado colonial, exaltar las luchas de independencia, “así como la adhesión incondicional a los modelos nor-atlánticos en que abundaba esta forma de escribir la historia, tenían un sentido profundamente legitimatorio del orden económico, político y social consolidado hacia fines de ese siglo” (Pinto, 2016, p. 20). O sea, esta historiografía les otorgaba a las elites americanas un papel trascendental en la construcción y organización de cada Estado-nación. Los autores de esta corriente sugeridos en el programa son Diego Barros Arana, Miguel Luis Amunátegui y Benjamín Vicuña Mackenna (considerados como padres de la historiografía chilena). La segunda, hispanista o también llamada corriente nacionalista-conservadora,

compartía el sentido nacionalista y elitista ostentado por sus predecesores liberales, pero tomaba distancia de algunos principios que, como el individualismo, el utilitarismo o el laicismo, juzgaba en no poca medida responsable de la decadencia en que se hallaba sumido el empuje y la convivencia nacional (Pinto, 2016, pp. 20-21)

La historiografía de esta época consideraba que el país se encontraba bajo una profunda crisis moral y que las grietas que amenazaban el orden oligarca se hacían cada vez más evidentes

La bonanza material descansaba sobre una precaria base monoexportadora sometida a violentas fluctuaciones comerciales y a un preocupante control extranjero; la paz política apenas alcanzaba a disimular el avance de la corrupción, la futilidad programática y la inoperancia administrativa; la supuesta unidad nacional se veía desmentida por la creciente

intensidad de las luchas sociales, así como por la violencia con que el Estado oligarca reprimía las demandas populares. El malestar, en suma, se propagaba por todos los planos de la existencia social (Pinto, 2016, p. 16).

Como representantes de esta corriente, el programa sugiere la lectura de Jaime Eyzaguirre, Francisco Antonio Encina y Alberto Edwards Vives. Este último adopta “casi a nivel de premisa la idea de ‘Chile’ como un ente único y espiritual, premunido de características irrepetibles y superiores a la individualidad de sus miembros, y portador de una suerte de ‘destino’ histórico en cuya realización se juega su verdadero sentido de trascendencia” (Pinto, 2016, pp. 22-23). Esta manera organicista de entender la historia, se traduce además en el estudio de los *héroes* nacionales (Portales, O’Higgins, Carrera), sobre los grupos oligárquicos y de recalcar la visión oficial de la historia según los aportes de un Estado fuerte y presidencialista. Otra corriente historiográfica es la marxista, la cual se preocupó de consagrar, “reconstruir y divulgar la historia obrera, identificada explícitamente como la clave para comprender el devenir chileno y mundial en general” (Pinto, 2016, p. 47). Los autores que desarrollan esta corriente y propuestos en el programa son Ramírez Necochea, Nestor Meza Villalobos y Julio César Jobet. Por último, se aprecia la sugerencia de historiadores que se dedican a la historiografía *estructuralista*, o más bien portadora de la matriz metodológica de la escuela de los Annales. En resumen, esta corriente planteaba

remplazar el estudio de los grandes personajes y de las elites por una historia más ‘democrática’, tanto en el sentido de abarcar al conjunto de la sociedad, como en el de agregar al terreno ya conocido de lo político, lo militar o lo intelectual, una preocupación por lo demográfico, lo geográfico, lo económico y lo social -es decir, aquellos planos en que se desenvuelve la vida del común de las personas (Pinto, 2016, pp. 52-53)

El programa sugiere a Sergio Villalobos como historiador de esta corriente. Por tanto, vemos que el programa no abarca una visión limitada a la hora de plantear perspectivas historiográficas, sino que más bien sugiere diversos autores y enfoques, lo cual enriquece y entrega mayor libertad al trabajo docente.

Otro aspecto a destacar es el uso de literatura en la práctica historiográfica como sería el de los cronistas clásicos Luis Orrego Luco (Casa Grande) o Alberto Blest Gana (Los Trasplantados), quienes escriben desde un registro muy tradicional. Y es que a pesar de las discusiones teóricas en torno a lo postulado por Hayden White, en considerar a la

Historiografía como narraciones o más bien “ficciones verbales cuyos contenidos son tan inventados como descubiertos, y cuyas formas tienen más en común con sus formas análogas en la literatura que con sus formas en las ciencias” (White, 1978, p. 82) la literatura permite de igual modo comprender una época, la sociedad de esta y sus sujetos en relación a la condiciones sociales que les toca vivir. Por ejemplo, Luis Orrego Luco, oligarca, “denunciaba a su propia clase retratando ácidamente en sus novelas sus vicios y claudicaciones” (Pinto, 2016, p. 19), por ende, los materiales literarios constituyen de igual manera un recurso válido y efectivo en la práctica historiográfica.

Programa 1968	<u>Objetivos transversales a todos los contenidos</u>	<u>Contenidos</u>	<u>Didáctica</u>	<u>Bibliografía sugerida</u>
Temática: Ciencia Política⁶.	Ejercitar el pensamiento reflexivo de manera que el estudiante pueda analizar situaciones, establecer relaciones, y percibir las dinámicas culturales, sociales y doctrinales que confluyen a la organización política, elementales para una formación cívica eficiente.	Las bases doctrinales del pensamiento político clásico [...] La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. El régimen parlamentario inglés [...] El régimen presidencial de los Estados Unidos de Norteamérica [...] Las características de la democracia liberal.	Leer y comentar en clases trozos del Contrato Social de J. J. Rousseau referente a la concepción de la soberanía nacional y del Espíritu de las Leyes de Montesquieu en relación a la división de los poderes públicos.	Alexis de Tocqueville, “La Democracia en América”. Gabriel Amunátegui, “Derecho Constitucional”.
	Desarrollar la habilidad para comprender que las instituciones no son estáticas, sino que se modifican de acuerdo con los procesos de cambio que se operan en las colectividades.	Las nuevas Doctrinas. El socialismo marxista-leninista. Las Encíclicas y el cristianismo social [...] La Unión Soviética: Estado Socialista tipo [...] El Partido Comunista, generador institucional de los Poderes del Estado.	Consultar y analizar obras que permitan comprender el papel desempeñado por el “Marxismo leninismo” como doctrina en la organización de los Estados Socialistas [...]	Historia de la Teoría Política de George II. Sabine. Encíclica Rerum Novarum de León XIII y Mater et Magistra de Juan XXIII.
	Conocer y valorar los derechos humanos, sus garantías y sus posibilidades de fortalecimiento en los distintos regímenes políticos contemporáneos.	La Democracia Social como régimen político: sus características. Adhesión al pluralismo democrático [...] Incorporación de los derechos sociales y económicos del hombre.	Investigar, redactar y exponer los principales logros que se han obtenido en las democracias sociales, en materia de organización y función del sindicalismo [...]	Tendencias actuales de la Política Social de Federico Rodríguez. Hacia una sociedad justa de Chester Bowles.
	Conocer y valorar la estructura, bases doctrinales y la importancia que tienen los partidos políticos en un régimen democrático representativo.	Chile como Estado Unitario, con Gobierno Republicano y Democrático Representativo [...] Los principios de la “racionalización en los Poderes Públicos. Los partidos chilenos acogen las doctrinas del pensamiento político contemporáneo.	Hacer que los alumnos caractericen al ciudadano en relación a sus deberes actuales en lo que se refiere a ganarse honradamente la vida, participar en el gobierno, respetar la ley, rechazar leyes que estime inconveniente.	Constitución Política de Chile (1925). “El funcionamiento de nuestro régimen democrático” del Profesor Sergio de los Reyes.
	Valorar la función del Sindicato como asociación de trabajadores destinada a encarar sus condiciones de trabajo y sus condiciones de vida.	La Formación de las Fuerzas Laborales [...] Concepto de capacitación de los recursos humanos [...] La organización de las fuerzas laborales. La función del Sindicalismo en los diversos tipos de Sociedad. Panorama Sindical chileno.	Visitar por grupos algunas industrias de la localidad cercana para hacer un estudio de los requisitos exigidos a los trabajadores que allí laboran (competencia técnica, nivel de instrucción, edad y otros antecedentes).	O.I.T Treinta años de combate por la justicia social. Sindicalismo y Sociedad, Livio Labor. Panorama del Derecho Social, Francisco Walker

Cuadro nº 3 Fuente: Elaboración propia con datos del programa 1968c

⁶ Corresponde a los contenidos revisados en 4º año de enseñanza media, plan diferenciado humanista.

En relación a Formación Ciudadana (para la época Ciencia Política), el programa se establece desde la necesidad de formar jóvenes políticamente activos y preparados para ejercer derechos y deberes en una sociedad democrática, “En nuestro país, con una juventud que presenta desde temprana edad inquietudes políticas es de particular importancia que su curriculum incluya un estudio científico de los procesos, instituciones y sistemas políticos, que permitan una mejor comprensión del comportamiento político del hombre actual” (Ministerio de Educación, 1968c, p. 78). El programa hace énfasis en seleccionar tres grandes tópicos, los cuales abarcan los regímenes políticos clásicos; las nuevas doctrinas y formas políticas y la vida y las instituciones políticas de Chile. Esta última temática se ha enfatizado particularmente, tras el objetivo de “contribuir de manera efectiva y realista a la formación cívica-política de nuestros educandos” (Ministerio de Educación, 1968c, p. 78).

A nivel de objetivos estos plantean la reflexión crítica a los elementos que conforman la organización política de un país: valorar los derechos humanos en sus garantías y posibilidades, a los partidos políticos como elementos necesarios para el régimen democrático representativo (asegurar el pluralismo ideológico y político) y a los sindicatos como necesarios para mejorar las condiciones materiales y sociales de las clases más explotadas. A nivel de contenidos, el programa profundiza en las temáticas, ideologías y estructuras más conflictivas de aquellos años. Por ejemplo, propone el estudio del Marxismo-Leninismo, del Partido Comunista, el desarrollo interno y externo de la URSS; temas que ya estaban generando gran polarización social. También se revisa el mundo del trabajo, desde las instancias tradicionales como sería la formación de las fuerzas laborales, hasta la organización sindical y la capacitación humana. Las didácticas sugeridas también abarcan actividades más globales e interrelacionadas con los contenidos. Por ejemplo, para el contenido sobre el trabajo asalariado, se propone la visita de alguna fábrica para conocer los procesos de producción, el cómo funciona un sindicato en una instancia real, a sus trabajadores y los requisitos de ingreso a una empresa determinada, entre otras actividades que una visita a un espacio así, puedan derivar. Sobre la sugerencia bibliográfica, se plantean autores clásicos en filosofía y teoría política, como sería Rousseau o Montesquieu,

además de un amplio espectro de autores, que abarcan desde especialistas en Derecho, religiosos como León XIII o Juan XXIII, profesores, Organizaciones como la O.I.T (Organización internacional del trabajo), etc. Esta gran perspectiva de fuentes, permite trabajar las temáticas primero desde sus documentos primarios y también desde la reformulación de estos saberes por académicos o instituciones especializadas.

Como vemos, tanto en Historia de Chile como en Formación Ciudadana, los planteamientos curriculares se hacen desde una intencionalidad, la cual podemos atribuir como modernizadora y que trata de ir modificando la típica enseñanza tradicional de la Historia en Chile, que sería el memorizar y luego repetir algún acontecimiento (tanto oral como de manera escrita), fecha, hito o hecho particular. La intención de esta reforma, y consecuente programa está en permitir mayor importancia a la investigación historiográfica, así como la enseñanza de contenidos de otras Ciencia Sociales que completarían el método de la Historia.

Por otro lado, al plantear una propuesta curricular muchas temáticas no logran ser incorporadas, y hasta sus propios creadores son conscientes de esta realidad. Estos afirman el proponer esquemas de contenido bastante amplios, pero que sin embargo “consideramos que este programa puede ser enseñado en el horario disponible, siempre que se usen métodos adecuados y que se centre en la enseñanza en los problemas destacados por el Programa” (Ministerio de Educación, 1968b, p. 76). En la misma línea sus autores puntualizan que al elaborar el Programa “se han estudiado variadas alternativas, se ha tenido que sacrificar numerosos temas y enfoques en si valiosísimo se han reconsiderado muchos planteamientos” (Ministerio de Educación, 1968b, p. 76). Lo anterior es algo que podríamos considerar normal al elaborar un documento que pretenden enseñar grandes periodos, hechos o procesos históricos, dentro de un espacio de tiempo limitado.

Finalmente, y a modo de reflexión final podemos agregar que la reforma educacional de 1965 con su curriculum de Historia, buscaba establecer programas de estudio que fueran pensados como herramientas flexibles para promover la enseñanza contextualizada y las actividades de aprendizaje (Ministerio de Educación, 1968a). Los

profesores, por su parte, podían elegir y adaptar las actividades de acuerdo a las destrezas, intereses o necesidades de los estudiantes (Zúñiga, 2015), entre otras facultades, lo cual generaba alumnos involucrados con la disciplina historiográfica como también apoyados por los docentes en la superación académica de sus debilidades.

Documento ministerial transitorio de 1974

Tras el golpe militar de 1973 la reforma de la ENU no prosperó y la Junta Militar preparó sus propios cambios en la educación. Según *Las Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar, vol. I*, sus autores señalan que a grandes rasgos, el periodo vivió un extenso avance en la privatización del sistema educacional, lo cual contradice “la tendencia histórica de fortalecimiento del rol del Estado que, aunque más remarcada entre 1930 y 1973, se remontaba a los momentos mismos de construcción del Estado chileno y del sistema nacional de educación” (Briones, 1984 p. 32). También el régimen introduce verticalismo y un monopolio en la toma de decisiones, lo cual trae a colación la política de la república autocrática en Chile. El factor de limpieza ideológica también se vislumbró no solo en la estructura política o en los medios de comunicación, la educación también fue víctima de este proceso que acometió una profunda depuración ideológica en su interior y buscó “reprimir todo aquello que amenace con la posibilidad de constitución de una alternativa al modelo oficial apoyado con el poder de la fuerza” (Briones, 1984, p. 46).

La enseñanza de Historia fue entonces, una de las más afectadas con las transformaciones del régimen. Y no solo a nivel curricular, sino que también modificaron los libros de estudios, hubo censura de fuentes (principalmente aquellas producidas desde la intelectualidad de izquierda), la mayor parte de los objetivos y contenidos sociales, culturales y económicos fueron retirados de las humanidades, especialmente de Historia (Reyes, 2002). Al contrario, el Estado potenció los objetivos y contenidos sobre los valores nacionales y el patriotismo, dándole énfasis en la enseñanza de Historia al contenido Historia de Chile, por sobre otros (véase el cuadro nº4). Asimismo, el plan de depuración ideológica tuvo como etapas la expulsión “de un vasto contingente de docentes comprometidos con el gobierno de la Unidad Popular, se revisan los programas de estudio

y se eliminan de las bibliotecas los textos considerados ideológicamente peligrosos” (Briones, 1984, p.50). Estos últimos eran todos aquellos que tuvieran relación con el Marxismo o con corrientes ideológicas afines al espectro de izquierda. El énfasis sobre América Latina también fue retirado, sustituyéndolo por un fomento al patrimonio de Chile y, sobre todo, por la contribución hecha por la metrópolis española y los pueblos indígenas en la construcción de la Nación⁷ (Zemelman y Jara, 2006; Jara, 2006).

Entonces podemos sintetizar que los lineamientos centrales de la política educacional del régimen se caracterizaron por la reserva que tomó el gobierno en “la tuición sobre los contenidos de la enseñanza” (Briones, 1984, p. 50), En palabras de Briones, el propio régimen excluye la posibilidad de que el sistema educacional pueda ofrecer una interpretación sobre la sociedad, su historia y sus perspectivas futuras que contradiga aquella suscrita por el gobierno. Los mismos lineamientos resaltan que las políticas educacionales están guiadas por el deseo de que la educación, forme “‘buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas’, afirmación que reconoce una fuerte carga ideológica” (Briones, 1984, p. 50). También restringen el acceso a la educación a sus etapas más avanzadas ya que solamente aseguran el acceso a la educación básica, mientras que la secundaria y superior pasan a ser consideraras “como una situación de excepción para la juventud, y quienes accedan a ellas deberán pagar por tratarse de un privilegio” (Briones, 1984, p. 50). Siguiendo lo anterior, esto lo podemos comprender como uno de los puntos más negativos de la reforma del régimen militar, ya que representa una importante restricción al principio de igualdad de oportunidades educacionales que defendía la Reforma del 65-70. Y no solo por esto, la Reforma del régimen toma características que la hacen completamente opuesta a los fines que buscaba la del periodo anterior.

A modo de resumen, el proceso de reforma educacional en Dictadura fue implementado a la fuerza, conformando un ordenamiento del sistema educacional que se hizo entre un núcleo bien reducido y que no respetó ninguno de los lineamientos de pluralidad y de “desarrollo de las diferencias” que había manifestado el modelo previo.

⁷ A nivel práctico y como grupo, no desde su individualidad histórica

Tuvo como motor la transferencia de la capacidad regulatoria del modelo a los privados y “muy particularmente a las condiciones del mercado. Con ello se pretende hacer primar intereses privados e individuales por sobre intereses sociales” (Briones, 1984, p. 54). El proyecto educativo del gobierno militar produce una gran disminución en el crecimiento de la cobertura educacional, que de manera sostenida se había controlado desde hace varios gobiernos pasados, provocando que “Al interior del sistema educativo la enseñanza particular aumenta su peso relativo, en desmedro de la enseñanza pública. En relación a los niveles de la enseñanza, destaca el incremento de la educación preescolar y la disminución de la enseñanza universitaria” (Briones, 1984, p.55).

Los cambios de la propuesta transitoria

Sobre la propuesta transitoria de 1974, esta planteó la eliminación de contenidos sociales, culturales y económicos en el curriculum de historia (Reyes, 2002), se privilegió la enseñanza sobre patriotismo y valores nacionales. Por ejemplo, sobre emblemas nacionales: la bandera chilena y el himno nacional; así como el papel de héroes nacionales, hombres y mujeres que contribuyeron al desarrollo del país (Superintendencia de Educación Pública, 1975). Por último, el año 1981 se establece un nuevo marco curricular, el cual pretende dar a las y los docentes, un rol activo en las decisiones metodológicas sobre **qué** y **cómo** enseñar Historia. El gobierno esperaba entregar mayor autonomía en la enseñanza, aunque en la práctica

El curriculum implementado bajo el régimen de la dictadura de Pinochet, resultó a las prácticas centradas en el profesor y en el enfoque tradicional de enseñanza de la Historia. Una vez más, se esperaba que los profesores enseñaran el listado de contenido establecidos en los programas de estudio. Según lo prescrito, la enseñanza de la Historia en las escuelas se definió como una enumeración cronológica de eventos históricos, donde los hechos políticos y los nombres de grandes figuras, eran lo más importante al momento de enseñar los contenidos. Se enfatizó la selección de hechos que pudieran justificar la organización política impuesta por la cultura política dominante (Zúñiga, 2015, pp. 130-131).

Programa ministerial de 1981

Programa 1981	<u>Objetivos específicos</u>	<u>Contenido</u>	<u>Bibliografía sugerida</u>
Temática: Historia de Chile ⁸	Valorar los ideales y la labor de los criollos en el proceso de emancipación nacional cuyos logros erigieron a Chile como una nación libre y soberana.	El movimiento de 1810 [...] La primera Junta de Gobierno en Chile: su espíritu de lealtad y reforma [...] El gobierno de José Miguel Carrera y su impulso a la Independencia Nacional [...] El triunfo patriota en América y en Chile y la consolidación de la Independencia.	Barros Arana, Diego. Historia general de Chile. Julio Heise González, Historia de Chile. El Período Parlamentario. 1861-1925. Vial, Gonzalo. Historia de Chile (1891-1973). Sergio Villalobos, Osvaldo Silva, Fernando Silva y Patricio Estelle; "Historia de Chile". Walter Sánchez, Ciento cincuenta años de política exterior chilena. Agustín Toro Dával, Síntesis histórico-militar de Chile.
	Valorar en el contexto latinoamericano los logros organizativos de nuestro país al establecer un orden legal que guio el desarrollo de la nación.	[...] El rol de la aristocracia en la organización política de Chile. Diego Portales y su obra. La Constitución de 1833 y el predominio del Poder Ejecutivo entre los años 1830 y 1861.	La misma recomendación bibliográfica anterior.
	Comprender la interrelación entre el auge económico y la evolución de la sociedad chilena, constatando la participación de distintos grupos sociales en la construcción de la comunidad nacional.	[...] Los nuevos grupos sociales: los empresarios mineros, banqueros e industriales. La influencia de los extranjeros [...] La crisis del año 1920. El ascenso de las clases medias y las aspiraciones de la clase obrera industrial. La candidatura presidencial de Arturo Alessandri como portavoz de la democracia política [...]	La misma recomendación bibliográfica anterior.
	Analizar los aspectos más relevantes de la trayectoria nacional a partir del año 20, que permiten comprender nuestra realidad.	Los postulados de la Presidencia Alessandri realizados por las Juntas Militares de 1924-1925. La Constitución de 1925 [...] La crisis generalizada del sistema y el pronunciamiento de las Fuerzas Armadas y de Orden del 11 de septiembre de 1973.	La misma recomendación bibliográfica anterior.

Cuadro n° 4 Fuente: Elaboración propia con datos del programa 1981.

Primero, el programa a simple vista ofrece una simplificación en la propuesta de contenidos, siendo los hechos y temáticas de la historia política más recurrentes. El estudio de héroes patrios o personajes clásicos de la historia de Chile, adquieren relevancia en la propuesta de contenidos (José Miguel Carrera, Portales, Arturo Alessandri). También se aprecia una mayor reiteración de contenidos que buscan conocer el desarrollo de las clases dominantes o privilegiadas de la sociedad (rol de la aristocracia, los empresarios mineros, banqueros e industriales, la influencia de los extranjeros, etc.). Hay entonces una menor sugerencia de contenidos que traten a los otros componentes de la dinámica social, como serían niños, mujeres, campesinos, etc. La temática del 11 de septiembre (hecho reciente a

⁸ Corresponde a los contenidos revisados en 3° y 4° año de enseñanza media.

la hora de confeccionar el programa) se presenta como pronunciamiento de las Fuerzas Armadas y no Dictadura o golpe militar, incorporando aquella categorización una carga semántica distinta a la que propone la expresión **Golpe de Estado**. Segundo, a nivel de objetivos estos dejan de ser transversales a la temática Historia de Chile y pasan a revisar aspectos específicos. Por ejemplo, se reitera el valorar los ideales y la acción de todos los que contribuyeron a organizar la nación, además de resaltar a Chile como un caso de orden frente a las otras naciones del continente. El segundo objetivo es un ejemplo claro sobre cómo se plantea a Chile como un caso de superioridad (por su orden legal) frente a otros procesos de organización política en la región. Por otro lado, llama la atención el depuramiento de las actividades didácticas que incorporaba el programa anterior. A nivel de bibliografía sugerida, se quitan a todos los autores de la corriente marxista, liberales del siglo XIX y solo se conserva a los de la corriente Annales (Villalobos, Silva, Estelle) y a los historiadores de una nueva historiografía conservadora de signo derechista (Gonzalo Vial, Agustín Toro). Esta última se empieza a desarrollar post golpe de Estado, y establece una “lectura histórica tanto del quiebre de 1973 como del sentido y valor que debía atribuirse al gobierno militar” (Pinto, 2016, p. 70). Pinto añade que “Así sucedió con varios discípulos de Jaime Eyzaguirre que, ya sea bajo el alero de la Universidad Católica de Santiago o desde las filas del movimiento ‘gremialista’ encabezado por el abogado Jaime Guzmán, se convirtieron en pilares ideológicos del nuevo régimen” (Pinto, 2016, p. 70). Es decir, esta historiografía es aceptada por el régimen ya que legitima la intervención militar al gobierno de Salvador Allende, el 11 de septiembre de 1973.

Programa 1981	<u>Objetivos específicos</u>	<u>Contenido</u>	<u>Bibliografía sugerida</u>
Temática: Educación Cívica ⁹	Distinguir que en toda convivencia humana la sociedad se rige por pautas normativas que regulan la vida social de la comunidad.	[...] La cultura y la socialización: sistemas normativos que regulan la conducta humana (religión, moral, usos o convencionalismos sociales y derecho). Los roles sociales. Poder, legitimidad y legalidad.	Dowse, Robert E. y Hughes, John A. Sociología Política.
	Analizar algunos conceptos básicos de Teoría Política que le permitan identificar las características del ejercicio del poder.	[...] Fines del Estado: el bien común. Clasificaciones de Estado: Unitario y Federal. Regímenes de gobierno. Democrático: Presidencial y Parlamentario. Autoritario. Totalitario.	Justo López, Mario. Introducción a los Estudios Políticos.
	Determinar los fundamentos del Derecho que	El Derecho: sus fines y fundamentos. Clasificación	Hubner, Jorge Iván. Manual de

⁹ Corresponde a los contenidos revisados en 4º año de enseñanza media.

	explican su importancia para la vida social del hombre.	del Derecho [...] Constitución política del Estado. Leyes, Decretos, Reglamentos, Ordenanzas [...]	Introducción al Derecho.
	Conocer los principios básicos de la institucionalidad chilena, destacando que provienen de una tradición cristiana occidental.	Principios inspiradores de la Constitución de 1980. La tradición cultural cristiano-occidental: la idea democrática; Soberanía; participación (funcional y política); igualdad, libertad y responsabilidad [...]	Constitución Política de la República de Chile, 1980.
	Comprender el rol de algunos organismos del Estado que colaboran en el ejercicio de la autoridad pública.	Tribunal Constitucional Arts. 81° al 83°, Tribunal Calificador de Elecciones, Arts. 84 al 85°, Contraloría General de la República, Arts. 87° al 89°, Consejo de Seguridad Nacional. Arts. 95° al 96°.	Declaración de Principios del Gobierno de Chile. 11 de marzo de 1974.

Cuadro n° 5 Fuente: Elaboración propia con datos del programa 1981.

Sobre el contenido Educación Cívica, en los años 80' el MINEDUC busca

Los objetivos de Educación Cívica tienden a desarrollar una conciencia cívica enraizada en los valores de la cultura cristiana occidental. Con este propósito se aspira a que cada educando llegue a formarse como un ciudadano chileno que aprecie la institucionalidad, valore el ejercicio de derechos y deberes y comprenda los límites a que éstos están sujetos al proyectarse al bien común (Ministerio de Educación, 1985).

De lo anterior, podemos comentar la relación que establece el Estado en validar la conciencia cívica desde una particularidad religiosa en específico como sería la cultura cristiana occidental. También se pone de manifiesto que los estudiantes deben comprender que el ejercicio de derechos y deberes comprende *límites* que conciben la consolidación del proyecto de bien común. Si tuviésemos que vincular esto con la experiencia política vivida por el país unos años antes, se destaca como el gobierno militar establece desde un primer momento que la construcción del proyecto nación no permite *el juego* ni participación de todo el espectro ideológico y político que constituye a la sociedad en sí misma. Por otro lado, el aprecio a la institucionalidad también va de la mano en como el gobierno militar espera que los jóvenes sientan cercanía y proyecten en las fuerzas armadas valores positivos, constituyentes de orden y validarlos como elementos necesarios en la mantención del Estado. Esto último nos plantea los fines que buscaba el gobierno militar en la educación y que se relaciona con su programa de eliminación de toda ideología o estructura subversiva de pensamiento, condicionando a la población a un letargo en la investigación y debate sobre las perspectivas opuestas a la ofrecidas por el régimen militar (hay un rechazo a lo “foráneo”). El programa privilegia actitudes que deben tener los alumnos y alumnas como “actitud responsable frente a los deberes y derechos que le corresponden dentro de la comunidad nacional” (Ministerio de Educación, 1985), entre otras.

Por último, el programa invita a legitimar los principios políticos establecidos por la institucionalidad post golpe de Estado. Esto lo podemos ver con mayor profundidad, si comparamos los objetivos del curriculum con la Declaración de Principios del Gobierno de Chile (11 de marzo de 1974). Sobre el objetivo de conocer los principios básicos de la institucionalidad chilena, la declaración comenta que

En consideración a la tradición patria y al pensamiento de la inmensa mayoría de nuestro pueblo, el Gobierno de Chile respeta la concepción cristiana sobre el hombre y la sociedad. Fue ella la que dio forma a la civilización occidental de la cual formamos parte, y es su progresiva pérdida o desfiguración la que ha provocado, en buena medida, el resquebrajamiento moral que hoy pone en peligro esa misma civilización (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, 11/03/1974)

Estas palabras establecen relación entre el proyecto político de la Junta militar y la tradición cristiana católica existente en el país, señalando que su resquebrajamiento es culpa de la ideología marxista y atea que imperaba previo a 1973. También, se puntualiza en el objetivo fundamental de la reconstrucción del país o el de “hacer de Chile una gran nación”, “[...] el Gobierno de las Fuerzas Armadas y de Orden, con un criterio eminentemente nacionalista [...] rechaza toda concepción que suponga y fomente un antagonismo irreductible entre las clases sociales [...] (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, 11/03/1974). Por último, se establece a la familia (otro vínculo con la tradición católica) como el sólido fundamento de la patria “como escuela de formación moral, de entrega y generosidad hacia los semejantes y de acendrado amor a la Patria (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, 11/03/1974). Desde la Junta establecen que es en ella donde se deben cultivar los principios básicos de la institucionalidad, el respeto a la autoridad, al gobierno de las Fuerzas Armadas; así como señalar que la mujer se instaure como “la roca espiritual de la patria”, teniendo a su cuidado, nacimiento y formación (bajo los valores ya establecidos por la Junta Militar) a la juventud chilena

El coraje que mujeres y jóvenes demostraron en los últimos años, como baluartes del movimiento cívico que culminara con el pronunciamiento militar del 11 de Septiembre, debe ahora convertirse en fibra patriótica para afrontar el duro sacrificio que nos espera por delante, y en fuerza creadora para transformar en realidad una honda esperanza nacional (Declaración de Principios del Gobierno de Chile, 11/03/1974).

Programa ministerial de 1998

Como una de las últimas medidas del régimen militar, se logra publicar un 10 de marzo de 1990, la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). En resumen, el mandato constitucional fijaba “los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel” (Ley N° 18962, 1990). Por otro lado, la LOCE establece que la educación no debe orientarse en propagar alguna tendencia política partidista, y refuerza la idea de una educación que pretenda “conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales” (Ley N° 18962, 1990), o sea, refuerza el estudio de valores patrióticos ya establecidos en la reforma curricular de 1982 y manifiesta una. En 1998, y producto del intenso debate en torno a eliminar los resabios de la educación post dictatorial, se establece el nuevo decreto curricular N°220. Respecto a Historia, el nuevo documento establece a grandes rasgos, un retorno a enseñarla en conjunto a las Ciencias Sociales y la Geografía, además de incorporar de manera oficial, contenidos que se habían excluido en dictadura. Por ejemplo, reconstruir algún proceso histórico del siglo XX, por medio de una comunidad no tradicional; valorar la participación de los movimientos sociales en la construcción nacional; revisar la crisis política que desemboca en el quiebre democrático ocurrido el año 1973; y la transición hacia un orden democrático desde la década del ochenta (Decreto 220, 1998). De todos modos, el Estado sigue planteando la necesidad de control sobre lo que se enseña

Que, en conocimiento de los Objetivos fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, que por este acto se fijan, cada establecimiento educacional podrá decidir si prepara o propone al Ministerio de Educación sus propios planes y programas de estudios, o si aplica aquellos que este Ministerio debe elaborar según lo señalado por la ley (Decreto 220, 1998).

También, el programa puntualiza que el sector de Historia y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permiten estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional (Ministerio de educación, 1998). Integra entonces elementos que en Dictadura se habían

evitado, como sería el pluralismo político, valorar la democracia e incorporar un nuevo enfoque medioambiental (esto en disputa por intereses de la burguesía económica empresarial). Como otro objetivo se plantea que los estudiantes de Historia no vean la disciplina historiográfica como “un saber lejano y desvinculado de su mundo” (Ministerio de educación, 1998), sino más bien que comprendan que las Ciencias Sociales y la Historia son un conjunto de disciplinas que ofrecen aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, discernir sus opciones y trazar planes de futuro, a la vez que pueden ayudarle a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, como motivarlos a participar activamente en diversos niveles en la resolución de los problemas de la sociedad (Ministerio de educación, 1998). Dentro de esto, el programa busca “lograr una enseñanza integrada de estas disciplinas, para asegurar que los estudiantes no se queden con una visión fragmentada de la realidad social, sino que logren aproximarse a una comprensión de la complejidad y causalidad múltiple de los fenómenos sociales, entendiendo que hay diferentes perspectivas para abordarlos (Ministerio de educación, 1998). En resumen, el curriculum de Historia está orientado a que los estudiantes:

Orientaciones Generales de la asignatura Historia y Ciencias Sociales en la Enseñanza Media¹⁰
Desarrollen una visión comprensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla [...].
Conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos.
Desarrollen una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad [...].
Valoren a todos los seres humanos por su dignidad esencial como personas, entendiendo a la persona humana como sujeto autónomo dotado de capacidades y derechos.
Desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de formulación y defensa de posiciones propias y de discusión de alternativas de solución.

Cuadro nº 6 Fuente: Elaboración propia con datos del decreto 220 de 1998.

¹⁰ Corresponde a las orientaciones curriculares del decreto 220 de 1998.

Como primer elemento, se plantea que los alumnos desarrollen una visión comprensiva de la realidad social, la cual incorpore distintas perspectivas y no una que sea totalitaria al resto. También, se retoma la idea de incorporar al estudio de la Historia principios que la Dictadura política había solapado en su curriculum: pluralismo, justicia y respeto a los derechos humanos. Las últimas tres orientaciones subrayan la importancia de generar mecanismos de respeto a la diversidad humana, tanto desde sus particularidades políticas como expresivo culturales. Nuevamente vemos elementos que la Dictadura no había permitido incorporar a su programa de 1981, ya que estos habrían chocado directamente con las políticas represivas en torno a los que se oponían a la Dictadura cívico militar.

Programa 1998¹¹	<u>Objetivos fundamentales (OF)</u>	<u>Contenidos mínimos (CM)</u>
Temática: Institucionalidad política.	Conocer la institucionalidad política regional y nacional, los derechos y deberes ciudadanos contenidos en la Constitución Política del Estado de Chile y manejar algunos conceptos básicos de ciencia política.	Instituciones del gobierno regional; instituciones existentes en la localidad: culturales y económicas, públicas y privadas; sociales no gubernamentales (sindicatos, clubes, organizaciones de mujeres, juntas de vecinos, etc.). Conformación de los poderes públicos regionales y formas de participación política de la ciudadanía. [...] Conceptos de soberanía y representación política democrática.
	Valorar la organización política democrática y pluralista y comprometerse con el ejercicio de los deberes y derechos que ella implica, valorando la búsqueda conjunta del bien común.	[...] organización política del Estado: poderes públicos, derechos y deberes ciudadanos.
	Reconocer la diversidad de visiones que existen sobre los problemas sociales, respetando el derecho de plantear y debatir diferentes puntos de vista.	[...] Las diferencias culturales como expresión legítima de visiones distintivas del mundo y cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales: de género, edad, condición física, etnia, religión y situación económica.
	Entenderse a sí mismo como parte de una comunidad local, regional y nacional, con una institucionalidad y un territorio común, y problemas y responsabilidades compartidas.	[...] Diseño y realización de un proyecto grupal de acción social comunitaria.

Cuadro n° 7 Fuente: Elaboración propia con datos del decreto 220 de 1998.

Al revisar la temática de Institucionalidad Política, lo primero a destacar es la eliminación de las sugerencias bibliográficas. Al mismo tiempo, se vuelve a integrar (en la sección de contenidos) las sugerencias didácticas. Por ejemplo, en el último apartado que

¹¹ Corresponde a los contenidos revisados en 1° año de enseñanza media.

invita a diseñar y realizar un proyecto grupal de acción social comunitaria. Sobre el primer punto, el no ofrecer sugerencias bibliográficas, otorga mayor libertad y autonomía en la selección de materiales bibliográficos, pero a la vez produce un proceso de aprendizaje y enseñanza menos guiado por parte del Estado (permitiría según nuestro enfoque mayor *resistencias* en la práctica historiográfica), así como mayor inversión de tiempo en búsqueda y revisión de fuentes bibliográficas por el docente. A nivel de objetivos, y en relación a lo ya establecido se promueve la enseñanza de deberes y derechos ciudadanos, el valorar la organización política pluralista y democrática, la diversidad de visiones sobre un mismo proceso, así como el entendimiento de que la sociedad chilena es parte de una comunidad con problemas y responsabilidades compartidas. A nivel de contenidos, estos integran al curriculum nuevas temáticas de estudio, como sería el seguimiento de instituciones gubernamentales como clubes, organizaciones de mujeres, juntas de vecinos, etc. Se plantea también el estudio y cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales, basados en percepciones de género, edad, condición física, etnia, religión y situación económica (retoma elementos de la Ciencias Sociales, como el estudio antropológico o sociológica de la sociedad, que ya se habían utilizado en el programa de 1965).

Programa 1998¹²	<u>Objetivos fundamentales (OF)</u>	<u>Contenidos mínimos (CM)</u>
Temática: Historia de Chile.	Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.	[...] Relación entre españoles e indígenas: trabajo obligatorio, mestizaje, evangelización, sincretismo cultural y resistencia mapuche. El legado español nos inserta en Occidente: la herencia cultural de España. La institucionalidad española en América. La sociedad colonial en Chile.
	Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.	La independencia americana: múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile; condiciones estructurales y acciones individuales; voluntad humana y azar.
	Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.	La organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural [...] La hegemonía liberal [...] La eclosión cultural de la década de 1840. El desarrollo educacional.
	Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.	[...] Debate fundamentado acerca de los elementos que caracterizan la experiencia histórica de Chile en el siglo XIX [...] La "cuestión social". Condiciones de vida de hombres y mujeres en las salitreras, los puertos, las ciudades y los campos. Las nuevas organizaciones de trabajadores.

¹² Corresponde a los contenidos revisados en 2º año de enseñanza media.

		Preocupación entre intelectuales, universitarios, eclesiásticos y políticos por las condiciones de vida de los sectores populares. Soluciones propuestas.
	Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambios, advirtiendo los diversos tiempos históricos.	Crisis política. La guerra civil de 1891 vista a través de interpretaciones historiográficas divergentes. El parlamentarismo: balance de virtudes y debilidades. Las transformaciones culturales: avances en educación, vida urbana. Nuevas creaciones intelectuales. Profundización en alguno de los temas tratados a través de la elaboración de un ensayo que contemple fuentes e interpretaciones diversas y precisión en el uso de conceptos.
	Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.	El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales [...] La creciente influencia económica, cultural y política de los Estados Unidos y su proyección hacia el resto del siglo [...] El nuevo rol del Estado a partir de la década de 1920: el Estado Benefactor; la sustitución de importaciones como modelo económico, sus logros y debilidades. La crisis del modelo a mediados de siglo, efectos sociales.
	Explorar la historicidad del presente a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.	Los nuevos proyectos políticos: la reformulación del sistema de partidos a fines de la década de 1950. Los nuevos proyectos de desarrollo y su implementación política. Ampliación del sufragio. Cambios políticos, sociales, económicos y culturales de Chile desde los años 70 a la actualidad. Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la historia de la comunidad.

Cuadro n° 8 Fuente: Elaboración propia con datos del decreto 220 de 1998.

Mientras que para Historia de Chile, los objetivos siguen los mismos enfoques que para Institucionalidad Política. A nivel de contenidos, estos aumentan (revisar programas completos) e incorporan temáticas ya vistas en programas anteriores (la independencia; la organización de la República; la guerra civil de 1891, el Estado benefactor, etc.). A nivel didáctico se sugiere la producción de un ensayo que contemple fuentes e interpretaciones diversas y un trabajo de reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la historia de la comunidad. Esto último me parece relevante, ya que invita a los estudiantes a establecer vínculos entre algún proceso de larga data y sus experiencias más cercanas. Por ejemplo, una reconstrucción histórica que incorpore los relatos y experiencias de una comunidad, en la que un estudiante tenga vínculos de ascendencia o interés investigativo.

El 2009, producto de una fuerte y masiva protesta escolar y docente ocurrida a lo largo del 2006, el gobierno de Michelle Bachelet, promulga la Ley General de Educación (LGE), que viene a remplazar la LOCE de 1990. Entre los cambios que permiten una mayor incorporación de temáticas sociales y culturales a los planes de estudio -estudio exhaustivo de movimientos políticos antes solo mencionados a modo anecdótico, visibilidad de la organización obrera y estudiantil en procesos de cambio social, incorporación de temáticas como legislación laboral o estudios de género-, se establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Este busca asegurar una educación de calidad y equidad, además de ampliar el concepto de educación, al que define como un proceso de aprendizaje cuya finalidad es que las personas alcancen su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Educación 2020, 2015). A nivel de programas, este año también fija el establecimiento de un nuevo currículum nacional, el cual trata de incorporar la visión de perspectivas mucho más *modernas* en la enseñanza de Historia y de categorías que los programas en Dictadura y “transición” habían sustituido (sugerencias didácticas y bibliográficas).

Los programas de segundo, tercero y cuarto medio (los cuales abordan las temáticas que revisa esta investigación) se organizan en repartir el año en dos semestres, los cuales dividen sus temáticas en dos respectivas unidades. Según esto, se plantean dichas unidades desde los propósitos de estudio, conocimientos previos, conceptos claves, contenidos, habilidades desarrolladas, actitudes frente al estudio de la Historia, aprendizajes esperados, indicadores de evaluación, orientaciones didácticas y sugerencias bibliográficas.

A continuación, se presentan dos esquemas que resumen los contenidos, aprendizajes esperados, indicadores de evaluación, didácticas y bibliografía sugerida para cada temática revisada.

Programa actualización 2009 ¹³	<u>Unidad y contenidos</u>	<u>Aprendizajes esperados</u>	<u>Didáctica</u>	<u>Bibliografía y recursos sugeridos</u>
Historia de Chile	Los inicios de la República: Chile en el siglo XIX. Proceso de Independencia: orígenes, desarrollo y conflictos internos, proyecciones americanas, actores principales. Proceso de formación y aprendizaje político, y desarrollo institucional [...] Caracterización de la vida intelectual y cultural de Chile en el siglo XIX. Confrontación de interpretaciones historiográficas y consideración de visiones de contemporáneos para el estudio de los procesos del siglo XIX.	Comprender el proceso independentista en América y Chile, considerando: [...] impacto social, costo económico y rol político de los militares [...] Investigar sobre temas de su interés relacionados con el primer siglo de la república, considerando: [...] análisis, confrontación e interpretación a partir de variadas fuentes de información [...]	[...] Confeccionar una línea de tiempo con el proceso de Independencia de Chile, sus principales etapas, hechos e hitos más significativos. Realizar un cuadro-resumen sobre las distintas etapas de la Independencia y, en él, identificar las principales líneas de cambio a lo largo de los periodos estudiados [...]	Cruz, Nicolás y Vega, Alejandra (coord). <i>Historia Ilustrada de Chile. Desde los orígenes hasta nuestros días</i> . Tomo II. S. Rafael y Gazmuri, Cristián. <i>Historia de la vida privada en Chile</i> . Tomo I: <i>El Chile tradicional de la Conquista a 1840</i> . Jocely Alfredo. <i>El peso del día y de la noche</i> .
	Chile en el cambio de siglo: la época parlamentaria. [...] consolidación de los sectores medios, migraciones del campo a las zonas salitreras, inicios de la formación de una clase proletaria [...] La “cuestión social” en Chile y sus alcances: caracterización de la cuestión social, surgimiento de organizaciones de trabajadores, huelgas y represión [...] Caracterización de las nuevas corrientes intelectuales y expresiones culturales [...]	[...] Caracterizar la época del cambio de siglo en Chile desde las dimensiones política, social y cultural, considerando: tendencias oligárquicas en la elite; consolidación de los sectores medios; proletarización de los sectores populares; tensiones sociales/culturales; desarrollo de las artes y la literatura [...]	Breve investigación grupal realizada con fuentes primarias y secundarias [...] Exponer la investigación a sus compañeros por medio de una disertación o de murales informativos (Lenguaje y Comunicación, aprendizajes relacionados con las lecturas de textos no literarios).	Bengoia, José. Historia del pueblo mapuche siglo XIX. Baldomero Lillo. <i>Subterra y Subsole</i> . Salazar y Pinto. 1969. contemporánea de Chile. Góngora Mario. <i>Encomendados y estancieros</i> . Películas: Caliche sangriento, Helvio Soto, 1969. Sergio. <i>La “cuestión social” en Chile: ideas y debates precuando (1804-1902)</i> . Series: Héroes, Canal 13. <i>Grandes Chile nuestra historia</i> , TVN.
	Periodo de transformaciones estructurales: Chile en las décadas de 1960 y 1970. Principales procesos históricos mundiales y latinoamericanos en las décadas de 1960 y 1970 y su impacto en Chile: Guerra Fría y Revolución Cubana. Características de la década de 1960 en Chile: masificación de la participación política popular y creciente demanda de cambio social. Testimonios y expresiones de la literatura y de las artes de las décadas de 1960 y 1970 y su relación con las transformaciones sociales y culturales del Chile de la época [...] El proceso de reforma agraria en Chile y sus efectos políticos, económicos, sociales y espaciales.	[...] Caracterizar el Chile de la década de 1960, considerando la masificación de la participación política popular y la creciente demanda de cambio social [...] Evaluar los proyectos de cambios estructurales impulsados por la Democracia Cristiana y por la Unidad Popular, apoyándose en diversas fuentes de información y contrastando distintas visiones historiográficas [...]	Leer los siguientes textos: <i>Historia del siglo XX chileno</i> , de Correa S., y <i>Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile. Izquierda, centro y derecha en la lucha por los proyectos globales. 1950-2000</i> , de Corvalán, L., y luego extraer conclusiones generales sobre el periodo, enfocándose en sus dinámicas sociales y políticas [...] Analizar datos y tablas del texto, <i>Historia electoral de Chile 1925-1973</i> (Ricardo Cruz-Coke). Escuchar dos canciones, correspondientes a dos momentos diferentes de la Nueva Canción Chilena.	Meller, P. Un siglo de economía política (1890-1990). <i>Salvador Allende y los Movimientos Populares en Chile</i> . Trayectoria histórica y proyección política. Sitios web como: www.memoriachilena.cl , www.auroradechile.cl , Collier, y Sater, <i>Historia de Chile</i> ; Gabriel. Ser niño huacho en la historia de Chile. Subercamp, Bernardo. <i>Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Tomo II. Nuestro Siglo</i> [Documental], Wood (productora), TVN.
	El quiebre de la democracia y la dictadura militar. Visiones político-ideológicas e interpretaciones historiográficas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973. Dictaduras en América Latina en las décadas de 1960 y 1970. El golpe de Estado de 1973 y la dictadura militar: violación sistemática de los Derechos Humanos, violencia política [...] Organismos, actores y acciones de defensa de los Derechos humanos [...]	Analizar y comparar críticamente diversas visiones políticas e interpretaciones historiográficas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973. Caracterizar los principales rasgos del golpe de Estado y la dictadura militar en Chile [...] Valorar la lucha por la defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la democracia [...]	Análisis de textos. Analizar algunos titulares de periódicos de la época y caricaturas políticas, e identificar su origen, contexto, lenguaje utilizado y otras características, e interpretar el mensaje que se buscaba transmitir [...] Observar videos (documentales) sobre el periodo fines de los 60 e inicios de los 70.	Los Mil días de Allende. Portadas y Recortes de Prensa. Góngora Mario. Serie: Héroes (canal 13). Garcés, M. y Milos, F. <i>Memorias para un nuevo siglo: Chile, miradas a la segunda mitad del siglo veinte</i> . Illanes, M. A. (2002). <i>La batalla de la memoria: ensayos históricos de nuestro siglo. Chile, 1900-2000</i> .

Cuadro nº 10 Fuente: Elaboración propia con datos del Programa de Estudio actualización 2009.

¹³ Corresponde a los contenidos revisados en 2º y 3º año de enseñanza media

A nivel de Unidad y Contenidos, estos presentan títulos que invitan a sintetizar la Historia de Chile a partir de cuatro momentos relevantes (revisar cuadro nº10). Cabe destacar que para la unidad *Periodo de transformaciones estructurales: Chile en las décadas de 1960 y 1970*, se incorporan elementos de la Historia Universal como la Guerra Fría y La Revolución Cubana e integran testimonios y expresiones de la literatura y de las artes de las décadas de 1960 y 1970. Los primeros se agregan con la intención de que el alumno pueda establecer nexos e influencias entre procesos de índole mundial y la realidad contextual chilena, mientras que los segundos invitan a establecer una panorámica desde el mundo de la cultura, sobre lo que estaba viviendo políticamente el país. De igual modo la reforma agraria es otro contenido que se establece como relevante para el desarrollo del siglo XX chileno. Sobre la unidad *El quiebre de la democracia y la dictadura militar*, esta invita a revisar el golpe y posterior Dictadura desde distintas visiones político-ideológicas e interpretaciones historiográficas (trabajar con distintos enfoques de historiadores y ensayistas que escriben desde la izquierda, centro y derecha), y asimismo, propone revisar las dictaduras vividas en América Latina (1960-1970) estableciendo comparaciones con el proceso ocurrido en Chile desde 1970. Los contenidos de violación sistemática de los Derechos Humanos, violencia política y organismos, actores y acciones de defensa de los Derechos humanos demuestran la intención de vincular los programas de 3º y 4º año medio, a través de ejemplos concretos como serían las Dictaduras del Cono sur, y específicamente la chilena.

Segundo, los aprendizajes esperados son indicadores que permiten comprobar al docente si efectivamente los alumnos están comprendiendo los contenidos e internalizando habilidades según lo establecido en el curriculum. Este apartado cumple la función de establecer lo que llamamos *la relación de poder* entre lo exigido por el Estado y llevado a cabo por los profesores. Este mecanismo del programa, exige a los docentes seguir adecuadamente las directrices del curriculum, para así obtener coherencia con lo señalado a nivel de contenidos, objetivos y didácticas. Sobre esto, el propio programa asegura que “Los conocimientos, las habilidades y las actitudes no se adquieren espontáneamente al estudiar las disciplinas. Requieren promoverse de manera metódica y estar explícitos en los propósitos que articulan el trabajo de los y las docentes” (Ministerio de educación, 2009).

Sobre las actividades sugeridas destaca el desarrollo de una breve investigación a partir de fuentes primarias y secundarias. Esta actividad invita a relacionar los aprendizajes con lecturas de textos no literarios, pero de igual forma vinculados con el subsector de Lenguaje y Comunicación. Lo anterior es de gran importancia, ya que permite relacionar los programas de Historia y Lenguaje, con el campo de las humanidades, estableciendo objetivos afines. Ambas disciplinas trabajan directamente con herramientas discursivas, tanto escritas como orales, aplicando métodos y criterios sobre la validez de los discursos, así como crítica externa e interna de estos mismos. Por otro lado, el programa integra actividades con recursos multimedia, como serían los análisis de canciones de “la nueva canción chilena” o el observar documentales sobre el contexto político, económico, cultural y social del siglo XX chileno.

Por último, la bibliografía sugerida integra la visión de historiadores e intelectuales de las más diversas corrientes ideológicas e historiográficas. Por ejemplo, se sugieren historiadores que investigan y producen desde el “neo-estructuralismo” y “la nueva historia social”. Según Pinto, estas corrientes bullen con mayor significación a partir de la década de los 90’ y se muestran más maduras gracias al impulso de la década anterior (años 80’) (Pinto, 2016, p. 94). Los historiadores “neo-estructuralistas” que sugiere el programa son Nicolás Cruz, Rafael Sagredo y Cristián Gazmuri; mientras que los de “la nueva historia social”, se menciona a Gabriel Salazar, Sergio Grez, Mario Garcés, María Angélica Illanes, entre otros. “Como reconfiguración de antiguas líneas temáticas también habría que considerar a la <nueva historia cultural>” (Pinto, 2016, p 98), quienes son representados en el programa por Alfredo Jocelyn-Holt y Bernardo Subercaseaux. De todas maneras, el programa igual incorpora a historiadores clásicos de la historiografía chilena como Mario Góngora, Julio Pinto o el antropólogo-historiador José Bengoa, quien ha destacado en los últimos años por sus investigaciones en torno al pueblo mapuche. Por último, el programa sugiere nuevos recursos para el aprendizaje, los cuales incluyen series de televisión que invitan a revisar la vida y obra de grandes personajes de la historia chilena junto a su contexto histórico (Serie Héroes, Grandes Chilenos de nuestra historia); películas que ofrecen panorámicas de época (Caliche Sangriento); documentales que recogen testimonios y experiencias de chilenos que vivieron distintos acontecimientos de nuestro

país (Documental Nuestro Siglo); páginas web como memoria chile y la aurora de Chile, las cuales son importantes sistemas de almacenamiento de recursos y herramientas complementarias para el estudio de la Historia; etc. La literatura tampoco está ausente, ya que se sugieren autores como Baldomero Lillo con *Subsole* y *Subterra*.

Programa actualización 2009 ¹⁴	<u>Unidad y contenidos</u>	<u>Aprendizajes esperados</u>	<u>Didáctica</u>	<u>Bibliografía y recursos sugeridos</u>
Formación Ciudadana	<p>El Estado de derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático. Estado de derecho como marco legal que debe resguardar el ejercicio de los Derechos Humanos, regular el poder de los gobernantes y organizar la convivencia política y social. Origen histórico de la Constitución Política, desafíos pendientes, formas de organización del régimen democrático en Chile, bases de la institucionalidad, el carácter y la finalidad del Estado, regulación de los derechos y deberes políticos de los sujetos dentro de la nación. Rol de la Constitución Política en la organización del régimen democrático en Chile [...] Funcionamiento del sistema judicial en Chile, sistema procesal penal y civil, responsabilidades penales y civiles. Mecanismos de acceso a la justicia en Chile y la importancia de estos para el resguardo de los derechos de las personas y la convivencia ciudadana.</p>	<p>Comprender y valorar el Estado de derecho como marco legal que debe resguardar el ejercicio de los Derechos Humanos, regular el poder de los gobernantes y organizar la convivencia política y social. Analizar el origen histórico de la Constitución política, sus desafíos pendientes y demandas de reformulación [...] Evaluar crítica y propositivamente el rol de la Constitución Política en la organización del régimen democrático en Chile [...] Comprender y analizar el funcionamiento del sistema judicial en Chile, considerando los principales rasgos del sistema procesal penal civil, así como las responsabilidades penales y civiles, mediante casos reales y vigentes.</p>	<p>Organizar actividades en grupos, en que se lea cuatro textos propuestos para el análisis del concepto de Estado de derecho. Se prepara una síntesis la cual debe ser presentada frente a todo el curso. Esta debe contener conceptos claves y relaciones fundamentales. Los textos de análisis pueden ser: <i>El Estado de Derecho como principio y su consagración en la Constitución política</i> de Marshall, P; <i>El Estado de Derecho y Democracia. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática</i> de Rodríguez, J, y <i>El Estado de Derecho, algunos elementos y condicionamientos para su efectiva vigencia</i> de Ruiz Díaz, R. (2007).</p>	<p>Andrade, C. (1988). Génesis de constituciones en 1925 y 1980. Decreto 100. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile. Sabine, G. (1994). Historia de la teoría política. Instituto Nacional de Derechos Humanos INDH. (2011, 2012, 2013, 2014) Informe Anual Situación de los Derechos Humanos en Chile. Biblioteca del Congreso Nacional. Guía de Educación Cívica.</p>

¹⁴ Corresponde a los contenidos revisados en 4º año de enseñanza media

	<p>El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas. Sistema de representación política en Chile y sus desafíos pendientes. Funcionamiento de la democracia, regulación del sistema electoral, ejercicio del sufragio. Rol de los partidos políticos, organizaciones sociales y medios de comunicación para el ejercicio del derecho a la información. Participación ciudadana, distintas formas de participación de la comunidad (a nivel nacional, regional y comunal, en organizaciones no gubernamentales y con distintos fines). Las responsabilidades ciudadanas en la promoción del bienestar común [...].</p>	<p>Caracterizar el sistema de representación política en Chile y sus desafíos pendientes, además de comprender su importancia para el funcionamiento de la democracia. Reconocer distintas formas de participación de la comunidad (a nivel nacional, regional y comunal, en organizaciones no gubernamental y con distintos fines) [...] Reflexionar críticamente sobre la importancia de las responsabilidades ciudadanas en la promoción del bienestar común.</p>	<p>[...] Organizados en grupos, los alumnos investigan sobre las causas de la baja participación ciudadana, en general, y de los y las jóvenes en el sistema electoral actual. En primer lugar, se recomienda utilizar fuentes informativas, encuestas y columnas de opinión para elaborar una hipótesis explicativa. Luego, se sugiere que los y las estudiantes confeccionen encuestas y las apliquen al interior de sus establecimientos.</p>	<p>Escuela de Periodismo Universidad Diego Portales (2012), Encuesta de Opinión Pública: participación de jóvenes. Ley 18.603 Orgánica Constitucional de Partidos políticos (1987). Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2004). Informe Comisión Formación Ciudadana.</p>
	<p>El mercado del trabajo y la legislación laboral en Chile. Principales tendencias globales que afectan al mundo del trabajo, considerando aspectos como terciarización, subcontratación, disminución de la capacidad de negociación colectiva, precarización, flexibilización, obsolescencia veloz, requerimiento de permanente adaptación al cambio y capacitación, sistema de pensiones y de salud, entre otros. Mercado del trabajo en Chile [...] Antecedentes históricos del derecho laboral en Chile [...] Situaciones de incumplimiento de los derechos laborales en Chile [...] Legislación laboral que rige el mundo del trabajo, y tratados internacionales respecto del mismo a través de casos concretos.</p>	<p>Reflexionar críticamente acerca del mercado del trabajo en Chile, en ámbitos como, distinción entre trabajos remunerados y no remunerados, dependientes e independientes; [...] precariedad en el empleo [...] Describir los principales rasgos del derecho laboral en Chile [...] Identificar situaciones de incumplimiento de los derechos laborales en Chile y los mecanismos legales e instituciones que resguardan su cumplimiento [...].</p>	<p>Comparar las continuidades y cambios de las condiciones laborales de la primera mitad del siglo XX con los de la actualidad entrevistando a sus abuelos y abuelas o a personas de la tercera y cuarta edad. Es importante que les formulen preguntas relativas al tipo de trabajo que desempeñaron sus padres y ellos mismos (áreas de desempeño, sector de la economía al que pertenecía, localización, jornada laboral semanal y diaria, salario, etc.).</p>	<p>DFL 1 (2002). Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del Código del Trabajo. Humeres, H. (2004). <i>Derecho del trabajo y de la seguridad social</i>. Organización Internacional del Trabajo OIT (2014). Convenio 182 y 138 sobre trabajo infantil. Convenio de derechos de los trabajadores migrantes y sus familias.</p>

Cuadro n° 11 Fuente: Elaboración propia con datos del Programa de Estudio actualización 2009.

Para formación ciudadana, los contenidos siguen pautas similares a lo visto en el programa de 1998. Sin embargo, la actualización del 2009 profundiza en nuevos aspectos como el origen histórico de la Constitución Política, sus desafíos pendientes y los diversos mecanismos que la transforman en la ley base de nuestra institucionalidad. Se retoma el estudio y rol de los partidos políticos en el funcionamiento de la democracia, dándole énfasis a la importancia de la participación ciudadana desde sus formas de organización más de bases: comunal, regional, población, comunidades étnicas, etc. Por otro lado, este programa introduce el estudio del **Mercado del Trabajo y la legislación laboral en Chile** a través de una mirada contemporánea. Este aspecto temático se reintroduce desde que fue eliminado del programa ministerial de 1968 por la Dictadura militar. Se plantean como contenidos los nuevos aspectos que afectan las condiciones de trabajo en Chile como terciarización (aumento de actividades económicas del sector terciario por sobre otras), subcontratación, precarización de las fuentes de empleo, obsolescencia veloz de los trabajadores y su remplazo por procesos informáticos; el cómo afectan los sistemas de salud y pensiones a la precariedad del trabajo, etc. Asimismo, se integra a lo señalado un tratamiento a la legislación laboral que rige el mundo del trabajo, a través de casos concretos y de tratados internacionales. Los aprendizajes esperados por su parte, siguen la misma dinámica que para el programa de Historia de Chile, siendo este el mecanismo en que los docentes aprecian y comprueban si sus alumnos están desarrollando los contenidos, habilidades y actitudes que exige el documento gubernamental.

Sobre las actividades didácticas éstas se orientan en que los alumnos formen grupos de trabajos y utilicen distintas fuentes para tratar un mismo tema; investiguen y utilicen encuestas, columnas de opinión para llegar a conclusiones desde el uso de textos informativos; como también a utilizar la herramienta metodológica de la entrevista. Como vemos las actividades están orientadas a que los estudiantes trabajen entre ellos, generando reflexiones colectivas y que a su vez, recurran a familiares para establecer relaciones más directas con los fenómenos históricos que están estudiando.

A nivel de bibliografía y recursos este incorpora con fuerza el uso de documentos legales e informes de organizaciones no gubernamentales. Por ejemplo, el Decreto 100, el DFL 1 (2002),

Ley 18603, Decreto 100; mientras que también sugiere los informes de la Organización del Trabajo sobre trabajo infantil y el convenio de derechos de los trabajadores migrantes y sus familias. Esto último es relevante, ya que no solo se recomienda una visión del mundo del trabajo desde la población adulta y nacional, sino que incluye a los niños como sujetos que en muchas partes del país son obligados a incorporarse al mundo del trabajo desde pequeños, como también el análisis a los migrantes y su incorporación a la fuerza de trabajo chilena.

Como logramos revisar, las propuestas curriculares se construyen desde la óptica particular de los gobiernos, los cuales representan al Estado en torno a los modos de qué y cómo enseñar los contenidos del subsector de Historia. Estos a su vez, también expresan miradas completas de la sociedad, ya que incorporan selección de contenidos desde alguna postura política e ideológica, así como sugerencias bibliográficas que representan ciertos enfoques historiográficos, sobre cómo se comprende la historia del país. Los programas siguen pautas ideológicas, políticas, prácticas y morales; las cuales presentan rupturas y continuidades entre los currículum presentados. Si comparamos los documentos de 1968 con la propuesta transitoria de 1974 o el currículum final de 1981, se aprecia a grandes rasgos una eliminación de contenidos sistemáticos (culturales, sociales, de las Ciencias Sociales, etc.); censura y eliminación de las sugerencias bibliográfica a autores (o historiadores) que se manifestaban en contra del régimen; eliminación y censura ideológica a contenidos Marxistas o que trabajen temáticas políticas de izquierda, etc. La Junta Militar por tanto, establece una intervención completa al subsector de Historia, excluyendo la posibilidad de que el sistema educacional pueda ofrecer una interpretación sobre la sociedad, su historia y sus perspectivas futuras que contradiga aquella suscrita por el gobierno. Por su parte, los programas tanto de 1998 como del 2009 permiten la incorporación de contenidos que habían sido eliminados en Dictadura, nuevas actividades didácticas que permitan establecer vínculos con las comunidades y sectores más subalternos de la sociedad, incorpora a las sugerencias bibliográficas autores de las más diversas corrientes historiográficas; así como nuevos recursos audiovisuales (internet, canciones, películas, documentales y series de televisión).

En suma, vemos como la comparación de los programas curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales muestran un cierto tipo de curva, la cual comienza su *ascenso* al incorporar nuevas metodologías y contenidos en la propuesta de 1968 (tomando elementos de la “escuela nueva”), *decae* con la llegada de golpe militar y su reestructuración y censura al estudio y enseñanza de la Historia, para luego volver a *ascender* con la reincorporación de contenidos políticos que eran considerados subversivos, el tratamiento de acontecimientos y procesos de nuestra historia desde la comparación de diversas perspectivas historiográficas, introducir el método de la investigación histórica, entre otras.

Capítulo 2. La práctica histórica desde el relato docente y sus materiales.

Relato docente en la construcción de la práctica histórica.

No solo analizando las políticas curriculares del Estado se pueden obtener conclusiones en torno a cómo se construye el proceso educativo como práctica historiográfica en las salas de clases. Ya establecimos que los programas curriculares son guías de enseñanza desde el aparato estatal, las cuales plantean sugerencias y obligaciones a los profesores, quienes las toman y adaptan a sus educandos. Ahora corresponde tomar los diversos testimonios de los profesores entrevistados, para dar luces en torno a las relaciones que se dan entre discurso (programas) y práctica, y de esta manera concluir como efectivamente se plantea la práctica historiográfica en los colegios de Santiago. Asimismo, considero relevante analizar los testimonios docentes, ya que estos nos permiten apreciar el proceso educativo *en relación y fuera* de la visión que tiene el Estado sobre qué y cómo debe ser enseñada la Historia. En relación, porque los docentes ocupan dichos programas curriculares, y también fuera, porque la transmisión de estas pautas sobre cómo y qué enseñar no siempre son resultado exacto de lo que la autoridad ministerial tiene pensando transmitir. Los profesores como sujetos que codifican y decodifican los programas, producen materiales, seleccionan documentos, editan y crean, asignan importancia a unos u otros contenidos, matizan desde sus particularidades, valores, ideas y expresiones políticas a los temas que enseñan, lo cual nos invita a considerar sus testimonios como elementos de primera fuente para comprender el cómo se construye la práctica histórica desde sus actores principales y no tanto desde la construcción ideal que sería el programa curricular.

Entonces para lograr lo anterior, integraré el análisis de los relatos docentes junto a la observación en terreno de cada establecimiento visitado. Lo anterior, se hará en torno a las siguientes categorías que consideré importantes para entender la práctica historiográfica: experiencia docente, ambiente en clases, materiales curriculares que utilizan, creación de materiales historiográficos originales, enfoques o modos de enseñar la historia, espacio universitario en la enseñanza de Historia y sobre los materiales pedagógicos en uso y elaboración (textos de estudio, guías de aprendizaje, evaluaciones, material web, audiovisual).

Los establecimientos.

El primer colegio visitado fue Wenlock School (institución privada), ubicado en Carlos Peña Otaegui 10880, sector de La Foresta de Los Dominicos, comuna de Las Condes. Fundado el año 1982, en sus inicios el colegio contó con 29 alumnos, en un espacio reducido y con predominio de una atmósfera de familiaridad (Wenlock School, www.wenlock.cl, 4/12/2016). A nivel de sus materiales curriculares, el Decreto Supremo de Educación N°543 de 1998 determinó que dicho establecimiento educacional se considera de especial singularidad y, en consecuencia, puede solicitar planes y programas especiales de estudio con una diferente organización temporal y secuencial de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para cumplirse dentro de los cuatro años de la Enseñanza Media. Sobre la base de lo anterior, el Colegio se rige por programas especiales aprobados por el Ministerio de Educación, dentro de los que se incluyen los de IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) y Bachillerato Internacional (IB) en Enseñanza Media, con énfasis en inglés, educación al aire libre, educación física y deportes.

El segundo establecimiento corresponde al Colegio Montessori Pucalán, ubicado en la comuna de Colina, de tipo privado. Fundado el año 2000, estos se definen como una comunidad educativa formada por padres, educadores y estudiantes, la cual nace al amparo de la Fundación Montessori Pucalán, entidad privada y sin fines de lucro. Dentro de su proyecto educativo, señalan que la misión del establecimiento es “motivada por el más profundo compromiso de guiar y potenciar a sus estudiantes para ser seres humanos conscientes, felices y responsables. Educamos desde la filosofía Montessori que promueve el desarrollo integral de personas que trabajen para la paz, la evolución y la felicidad” (Pucalán, www.pucalan.cl, 4/12/2016). El método de enseñanza que utiliza Pucalán, rescata muchos elementos del programa de la Nueva Escuela.

El tercer establecimiento corresponde a la Escuela Japón D277, ubicado en la comuna de Estación Central, es una escuela pública dependiente de la corporación educacional de la misma comuna. Esta nace el 10 de noviembre de 1972, siendo denominada Escuela N°517. En

Dictadura, cambia de número y se denomina Escuela Japón D277, bajo el reconocimiento de la embajada de dicho país (1983). La escuela se acoge a la mayoría de las políticas públicas para establecimientos municipales (Jornada escolar completa, DFL 2 de 1998 sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, etc.), así como plantear en su visión de proyecto educacional lo siguiente

Comunidad educativa que aspira entregar a sus estudiantes una formación académica de calidad, a través de experiencias pedagógicas en diversas áreas que le permitan potenciar y desarrollar sus conocimientos, habilidades y aptitudes recibiendo las herramientas necesarias para alcanzar el nivel de desarrollo intelectual, espiritual, afectivo, físico y creativo que requieren, a través de la aplicación del currículum nacional, así como de actividades extracurriculares tendientes al desarrollo musical y el deporte (Proyecto Educativo Institucional, <http://escuela-japon-d277.webnode.cl/proyecto-educativo/>, 10/12/2016)

Por último, el Colegio Oratorio Don Bosco es un establecimiento ubicado en la comuna de Santiago Centro, el cual fue la institución en donde el Profesor Mauricio Cuadra ejerció docencia por más de 10 años. Es un colegio católico, particular subvencionado, perteneciente a la comunidad de colegios Salesianos en Chile. Su proyecto educativo se organiza en torno a cuatro dimensiones o unidades orgánicas: La Dimensión educativo-pastoral y la dimensión evangelizadora-catequésica, que desarrollan los dos aspectos fundamentales de la persona, su realidad de ser humano y su vocación de ser Hijo de Dios (ciudadano y Cristiano; educar evangelizando y evangelizar educando), la dimensión Vocacional, que mira al objetivo final del proceso educativo y evangelizador: responde al proyecto de Dios como una opción responsable de vida. La Dimensión de la experiencia asociativa, caracteriza nuestro estilo de educar y evangelizar a través de grupos, la inserción y la promoción del ambiente. (Colegio Oratorio don Bosco, www.odb.cl/sitio, 10/12/2016)

Relato docente.

Sobre la experiencia docente los profesores establecieron distintas visiones sobre el ejercicio de la práctica historiográfica, a partir de los contextos particulares de cada uno de los establecimientos en donde trabajan. Estas fueron mediadas por las diferencias de clases de sus alumnos, así como por la situación socioeconómica a la que pertenecen. Paola Tapia relata que su experiencia docente se enmarca bajo el contexto de alumnos vulnerables y de bajo estrato

socioeconómico, “Acá los alumnos son de otro estrato social a diferencia de los otros colegios, pero lo rescatable es que estos alumnos desean aprender, aunque sean muy pobres” (Tapia, 16/06/2016). El factor familia influye por otro lado en la práctica ya que en muchas oportunidades los profesores con alumnos de contextos vulnerables suplen funciones que comúnmente se atribuyen a los padres o a los adultos responsables de cada alumno,

Hay alumnos que sus familias son disfuncionales, entonces uno aparte de ser el profesor, es el amigo, el apoyo, o un familiar debido a la carencia que tienen por diversos motivos. Hay mamás o papás de los alumnos que están presos o simplemente no conocen a alguno de sus padres, por lo cual viven con sus tíos o abuelos y pasan la mayor parte del tiempo en la escuela (Tapia, 16/06/2016).

Esta carencia de relaciones familiares más tradicionales lleva a que Tapia destaque la deserción escolar como tema preocupante en el proceso de práctica educativa. “En la actualidad el Ministerio de Educación de Chile, incorpora la categoría de ‘alumnos vulnerables’ para identificar a la población escolar que recibe una asignación financiera especial otorgada dentro del marco de la ‘Ley de Subvención Escolar Preferencial’, vigente desde el año 2008 (Espinoza et al, 2012, p. 2). Espinoza considera que esta definición gubernamental asocia la vulnerabilidad únicamente a ciertas características de orden socioeconómico, dando énfasis a que la deserción se expresa en dinámicas que se producen al interior de los establecimientos educativos, tanto por variables de tipo extraescolar como intraescolar. La misión entonces de los profesores de contextos vulnerables es proceder a que los alumnos persistan en la formación educativa siendo tanto docentes como soporte afectivo-familiar de sus alumnos. Sobre esto, el profesor Antonio Rojas de igual forma reflexiona en torno a cómo las condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad influyen en los procesos de práctica historiográfica según su experiencia en el sistema municipal de enseñanza

El factor común de estas tres realidades, de comunas distintas, es ver mucho niño con problemas socioeconómicos, de familias disfuncionales, familias ideales ya no existen en las escuelas que he estado, menos en las municipales, donde hay mucho niño que vive con su papá o mamá solos, que están a cargo de una tía, de una abuelita, o quizás de una fundación también, entonces hay mucho problema socioeconómico que dificulta los aprendizajes fuera de la escuela de los niños, entonces no tienen como prioridad número uno estudiar o aprender, sino que tienen que satisfacer como voy a comer día a día, si voy a dormir en una casa tranquilo donde estoy, si me van a pegar o no, ese es el tema primero que hay que ver para acompañar a los chiquillos y ese es el factor común (Rojas, 25/09/2016)

Por otro lado, y frente a un contexto educativo privado, el profesor Luis Ávila considera que la experiencia docente en establecimientos particulares pagados posibilita condiciones de mayor libertad en el ejercicio de la profesión, “A diferencia del colegio público, mucho más enriquecedora, aparte de ser un colegio privado por el hecho de tener mayor libertad de trabajo en términos del quehacer como profesor de Historia, menos trabas burocráticas que a diferencia del colegio público, en el cual todavía hay una trama muy compleja de oficina técnicas, en términos de planificación, mallas curriculares, documentos que llenar, papelería” (Ávila, 24/06/2016).

Por su parte el profesor Rodrigo Montero también asegura que en espacios privados las posibilidades de desarrollar métodos no tradicionales de educación, como sería en su caso el Método Montessori, son más efectivos y posibilitan que el alumno sea el propio constructor de su conocimiento

He construido una pedagogía basada en los principios de María Montessori, que tiene que ver con el desarrollo de distintas habilidades de lectura, análisis, desarrollo de críticas, donde los alumnos tienen un papel súper importante. La Montessori parte de la base que ojalá el profesor sea como invisible, que no seas el centro de la acción pedagógica, entonces mucha guía, mucho material en donde ellos tienen que generar conocimiento a través de la lectura, a través del análisis de elementos sonoros, audiovisuales, pero fundamentalmente es el alumno el que construye su conocimiento (Montero, 10/10/2016).

El método Montessori es un proyecto educativo ideado por la educadora y médico italiana María Montessori, el cual se caracteriza por poner énfasis en la actividad dirigida por el niño y observación clínica por parte del profesor. El método provee un ambiente preparado: ordenado, estético, simple; los niños trabajan con materiales concretos científicamente diseñados, mientras que el adulto es un observador y un guía: ayuda y estimula al niño en todos sus esfuerzos. Como ya hemos señalado el Método Montessori busca que la escuela no sea un lugar hostil en donde el profesor transmite conocimientos y evalúa en base a ellos, sino un lugar en donde la inteligencia y la parte psíquica del alumno se desarrolló a través de un trabajo libre con material didáctico especializado. Es decir, son los propios estudiantes quienes deciden en torno a qué darle énfasis o que contenido específico les gustaría revisar con mayor profundidad. De todos modos, este método no excluye los contenidos que exige el ministerio como contenidos mínimos, sino que es el alumno quien va modelando de acuerdo a estas exigencias curriculares, qué y cómo desea

profundizarlas (Fundación Argentina María Montessori, <http://www.fundacionmontessori.org>, 28/12/2016).

Otro factor que influye de modo distinto entre la educación privada, pública y particular subvencionada, es el origen socioeconómico de los alumnos y el capital cultural que estos reproducen en la escuela. Bourdieu en su momento, señaló que la categoría de capital cultural nace

como una hipótesis teórica que permitía explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales. Gracias a él, pude vincular el “éxito escolar”, es decir, el beneficio específico que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clases podían obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase (Bourdieu, 2001, p. 137).

Este proceso en que una clase económica posee mayores formas de conocimiento, educación, habilidades y ventajas; la sitúa en un status más alto de la sociedad y con mayores posibilidades de éxito en lo académico. Por ejemplo, Fuentes describe a sus estudiantes como “[...] les interesa aprender, son alumnos competitivos, por lo tanto, son muy estudiosos, estudian más allá de lo que tú enseñas, un poco más allá de los contenidos necesarios que tienen que ver, son muy peleadores por sus notas” (Fuentes, 23/06/2016). Montero comparte una opinión similar, “Son muy activos, muy críticos, con ganas de aprender en general [...] Son alumnos de estrato medio alto, el colegio cuesta 400 mil pesos mensuales; sí, ahora no son de esa pequeña burguesía culta, pero en general vienen con más conocimientos que alumnos de estratos más pobres (Montero, 10/10/2016). El profesor Mauricio Cuadra por su parte, considera que en los establecimientos particular subvencionados, el origen de alumnos es más mixto y que el capital cultural que poseen estos varía de amplio a escaso

Algunos alumnos que yo tenía en el ODB (Oratorio Don Bosco), manejaban cierta base, tenían preparación en habilidades escritas y orales, pero las diferencias eran notorias cuando todos eran evaluados, o hasta cuando conversabas con alguno de ellos [...] había algunos que sabían muy poco, y que les costaba mucho llevar el ritmo de lo enseñado (Cuadra, 24/11/2016).

Mientras que en el sistema público, Rojas afirma que los alumnos vienen con una base muy precaria, tanto en lo académico como en lo emocional (eso último se abordó al comienzo de este apartado), siendo los alumnos más destacados, cambiados rápidamente a establecimientos emblemáticos o a particulares subvencionados. Entonces, el factor clase social influye en que los alumnos manejen distintas construcciones de capital cultural, lo cual los enfrenta al proceso

educativo con falencias y desigualdad en las clases más bajas, mientras que las más altas tienen mejores resultados y se desenvuelven de manera más holgada en el sistema educativo.

Asimismo, los ambientes educativos también constituyen una categoría de análisis necesaria al querer comprender la práctica historiográfica, ya que muchos docentes consideran que esta es de vital importancia a la hora de producir una práctica que tenga repercusiones positivas en su estudiantado. Los profesores Fuentes y Ávila consideran por ejemplo que el mobiliario en Colegio Wenlock es adecuado y superior en relación a colegios del sistema público. Fuentes además destaca la necesidad de implementar mayores recursos tecnológicos (o tecnologías de la información, como las llama él) para que el proceso educativo sea más significativo, “yo pienso que a lo mejor sería más importante poder trabajar un tema y que cada chico tenga un terminal con un computador, un Tablet, en donde ellos puedan ir trabajando en forma simultánea con el profesor” (Fuentes, 23/06/2016). La incorporación de recursos tecnológicos no es algo aislado, ya que Rojas igual considera que estos ayudan en la práctica tanto a docentes como alumnos

Actualmente estoy en una escuela que tienen proyector, un notebook para los profesores, donde pueden mostrar PPT o videos, su audio móvil, carro con rueditas con parlantes que permiten trasladarlo a todas partes, y eso es mínimo tanto para uno como a los chiquillos, bueno para cambiar la forma de hacer clases, no tan formal, darle un aire distinto con estos recursos tecnológicos (Rojas, 25/09/2016).

De igual forma todos coinciden que tener condiciones materiales adecuadas si influye para enseñar de mejor manera. La necesidad de poseer bibliotecas, sillas, mesas adecuadas, iluminación, calefacción, espacios con mapas, libros, etc.; lleva a que los alumnos centren todo su esfuerzo en la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, ya que sus necesidades materiales y de confort se encontrarían cubiertas.

A continuación, podemos describir dos experiencias a nivel de infraestructura que se desprenden de los testimonios y visitas a los colegios trabajados. El primero corresponde a la Escuela Japón D-277 la cual tiene implementado un sistema de salas temáticas. La escuela cuenta con su propia sala de Historia, la que posee mapas, libros de historia, líneas de tiempo, representaciones de ciertos personajes y hechos históricos a través de maquetas y figuras creadas

por los propios alumnos, etc. Se aprecia que el aula se encuentra bien iluminada y a pesar que el colegio estructuralmente es precario, la ambientación y materiales que posee la sala temática hace llamativa la experiencia en ella. Tuve la suerte de participar en una clase de Historia en donde los alumnos (alrededor de 35) representaban distintos hechos del proceso de independencia y las caracterizaciones que hicieron con los elementos del espacio fue sumamente didáctica y comprensiva, se notaba que estaban disfrutando y aprendiendo con lo que realizaban, “Cuando hablamos de aulas temáticas nos referimos a que cada ramo tienen su propia sala [...] y esto me gusta hacer como referencia que es como un museo, pero la diferencia es que acá aparte de mirar, puedes interactuar con lo que está en la sala, puedes quizás modificar lo que está en la sala y puedes preguntar con lo que está en el entorno” (Tapia, 16/06/2016). La segunda corresponde a las salas de Historia que posee el colegio Pucalán. Estas cumplen las disposiciones del método Montessori, siendo amplias, estéticamente simple y ordenadas, con buenas fuentes de iluminación y ventilación, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo del niño

El ambiente es proporcionado a la medida de los niños, con estanterías bajas y distintas medidas de mesas y sillas donde se sientan los niños individualmente o en grupos. El aula está subdividida en áreas temáticas donde se exponen los materiales y la bibliografía correspondiente y permite una gran libertad de movimiento. Los niños pueden trabajar en grupos o individualmente, respetando, de este modo, su propio estilo y ritmo. Cada niño utiliza el material que elige tomándolo de la estantería y devolviéndolo a su lugar para que pueda ser usado por otros. (Fundación Argentina María Montessori, <http://www.fundacionmontessori.org>, 28/12/2016)

Montero de hecho describe estos espacios y da luces sobre la importancia para el establecimiento Montessori de contar con espacios que sean sumamente llamativos y cómodos a la hora de enseñar

Yo trabajo en una sala que es de Historia, entonces mis alumnos van a mi sala, tengo una pequeña biblioteca ahí, tengo material [...] es bastante cómoda, es bastante iluminada, es bonita, es un ambiente bastante cómodo. Montessori se preocupa mucho por los ambientes [...] Entonces la disposición del mobiliario, la disposición de los libros que se van a utilizar, me preocupo mucho por el ambiente, por el lugar, y volviendo a la pregunta es un ambiente que permite un aprendizaje en un ambiente bastante sereno, elástico, se pueden cambiar las sillas, se pueden mover, los alumnos deciden si quieren trabajar en el suelo, sentados, como quieran” (Montero, 10/10/2016)

Por otro lado, al consultar sobre el tipo de material curricular que utilizan los profesores al hacer clases, todos señalan utilizar los programas curriculares del MINEDUC, aunque algunos incorporan o trabajan estos materiales desde alternativas distintas. Por ejemplo, Wenlock School

incorpora a la asignatura de Historia programas internacionales, los cuales son preparados desde la Universidad de Cambridge. En palabras de Fuentes estos programas internacionales se aplican en todos los continentes; se van rediseñando aproximadamente cada 6-7 años; y sus contenidos abarcan desde economía, sociología, Historia europea y ciencias políticas, por nombrar algunas. La diferencia con los programas nacionales según el profesor Ávila, es que aquellos son estructurados desde una exigencia más alta a los nacionales y que incentivan a que el alumno desarrolle la habilidad investigativa por sobre la aprehensión de conocimientos o habilidades básicas, “Exigencia académica mucho más alta en términos de que como son programas específicos el alumno está obligado a investigar más, a trabajar con mucha bibliografía; es decir, el alumno aprende de una manera más dirigida que de una manera inducida por lo que hace el profesor. Por eso yo los comparo con los programas de primer año de enseñanza universitaria (Ávila, 24/06/2016). Por su parte Tapia, afirma que los profesores que utilizan los materiales curriculares del gobierno, deben adaptar estos contenidos al contexto y ritmo de aprendizaje de sus estudiantes, “el ministerio te pasa el curriculum, y tú lo vas desglosando, porque te piden un mínimo que tú debes tener y también la capacidad que tiene cada niño de aprender (Tapia, 16/06/2016). Es decir, son los contextos socioeconómicos de cada establecimiento y su alumnado, los que influyen en cómo adaptar o involucrar nuevas herramientas al curriculum ministerial.

Sobre la práctica historiográfica en las salas de clases, Ávila de Colegio Wenlock enfatiza que la enseñanza de Historia debe ser a través de textos que permitan revisar distintas corrientes historiográficas, los cuales posibiliten que los alumnos pongan en perspectiva diversas visiones sobre un mismo hecho, “En la enseñanza de Historia lo fundamental es mucho texto, mucho autor, mucha corriente historiográfica, muchos diferentes autores sobre un mismo tema [...] a los alumnos se les entrega un dossier de otros autores para que hagan estudios comparados” (Ávila, 24/06/2016). Fuentes comparte esta opinión y además considera que la enseñanza de Historia depende en gran medida de la motivación que logre despertar el docente en sus alumnos, para quienes la Historia no se plantearía como una disciplina atractiva “Bueno la enseñanza de Historia parte con la motivación que uno puede entregarle a los alumnos, ese es un elemento fundamental, para que ellos puedan entender ciertos procesos históricos. En la mayoría de los

alumnos la Historia es una lata, pero sin embargo si tu logras despertar en ellos la curiosidad, el interés de poder entender el presente a través de la comprensión del pasado se abre una nueva perspectiva, se te abre una puerta” (Fuentes, 23/06/2016)

[...] la enseñanza de Historia no es un repetir de hechos, como tradicionalmente se ha enseñado, sino que tratamos de que se construya la Historia en el sentido de que algún suceso histórico lo vemos desde la perspectiva de dos miradas distintas para que así ellos, de esas dos miradas puedan elaborar sus propias conclusiones y eso de alguna manera lo hace más atractivo para ellos (Fuentes, 23/06/2016).

Ávila añade que su modo de llevar la práctica historiográfica, es a través de un trabajo dirigido con los alumnos, “el alumno se va metiendo en forma un poco inducida, a las transformaciones económicas, los cambios políticos, los cambios sociales, es decir, hay un trabajo dirigido con respecto a que el alumno aprenda, en base a investigación personal, pero en los procesos globales es lo que se hace en la sala de clases” (Ávila, 24/06/2016). Se deduce entonces, que los alumnos llevan un trabajo personal en base a investigación sobre algún tema en específico, mientras que en las salas de clases, se revisan procesos globales que ayudan a dar contexto a las investigaciones personales (se privilegia la investigación, elemento clave en la práctica historiográfica). Este profesor estaría más cercano a los planteamientos de “la escuela nueva”, que a los otros paradigmas revisados. Tapia por su parte, considera que la enseñanza de Historia debe seguir las pautas de los modelos pedagógicos normalizador y concomitante, “Tú sabes que la historia es aprender fechas, hechos, datos precisos” (Tapia, 16/06/2016), incorporando eso sí, diversos elementos audiovisuales que hagan la enseñanza más motivante y entretenida. Se aprecia entonces, un modo de llevar la práctica historiográfica desde aspectos tradicionales (el clásico modo de enseñar historia a través de hechos, datos y no como procesos de largo alcance, privilegiando el modo inducido). También, Tapia reflexiona sobre la subjetividad presente en los modos de elegir y enseñar ciertos contenidos de Historia, principalmente los de tipo político

Yo creo que va desde el punto de vista de la experiencia propia, uno trata de ser súper objetivo, pero igual uno sale a la subjetividad, referente al golpe de estado yo tengo mi propio pensamiento, y uno se basa en la experiencia. **(Entrevistador: ¿cómo una perspectiva personal de uno?)** yo creo que sí, además de eso se trata la historia de ir traspasando vivencias. Conocimientos a través del tiempo y eso es la historia, lo que yo viví en el 73 lo cuento a mi manera, según como yo lo viví en ese periodo determinado, y eso es lo que finalmente se traspasa a los alumnos, esa interpretación por sobre otras (Tapia, 16/06/2016).

Por otro parte, al ser consultados si es que han tenido problemas enseñando algún contenido en específico, Ávila afirma que esta situación se ha dado cuando los temas a revisar son de carácter político y más cercanos al siglo XX (cuando estos tienen mayor cercanía con el presente)

Habitualmente en tercer medio cuando se llega al Chile contemporáneo no falta el papá que a veces por razones políticas contingentes gritan o saltan, cuestionan digamos los enfoques. Estoy recordando muy anecdóticamente hace algún tiempo atrás una alumna me cuestionó indirectamente, lógicamente reproduciendo un poco la opinión de su padre con respecto a que el gobierno de Ibáñez del 27 al 32 no fue una dictadura (Ávila, 24/06/2016).

La temática post 1973, también genera controversias en algunos apoderados quienes no permiten que sus hijos participen en actividades que podrían ser consideradas como “ideológicamente pro izquierda”, “bueno una prueba de ello es que en actividades extra programáticas que se hacen como visita al museo de la memoria, hay apoderados que lisa y llanamente no autorizan a sus alumnos a ir al museo de la memoria porque consideran que es una entidad de tipo comunista” (Ávila, 24/06/2016); o revisen materiales audiovisuales con contenido político “hace un año, o dos años atrás, un apoderado mandó una nota a través de su profesor jefe, diciendo que prohibía que su alumno viera la película machuca porque era una película contingente política” (Ávila, 24/06/2016). Revisando los testimonios, podemos concluir que los cuestionamientos sobre algún contenido o material audiovisual se dan con mayor oportunidad en un contexto privado, más que en la educación municipal o particular subvencionada. Tapia, Rojas y Cuadra, señalan no haber tenido algún tipo de interpelación o cuestionamiento en su práctica historiográfica. A modo de ejemplo, Rojas afirma

La verdad que no, no he sido interpelado por mis estudiantes ni menos censurado por alguna autoridad del colegio o padre/apoderado. Yo tengo mi visión personal de algunos momentos históricos, trato de dar las dos visiones y no me conflictúa dar la otra visión de lo que pasó si uno tiene las cosas claras de lo que quiere o no, y de mi saber de profesor es que a través mío vean las dos partes, las diferentes posiciones y que de ahí ellos puedan construir la historia, con opinión (Rojas, 25/09/2016).

Asimismo, cuando les fue consultado si consideraban a los profesores de Historia como creadores de material historiográfico original o de relato histórico, las respuestas fueron más bien contrarias a esta afirmación. Ávila afirmó que en la realidad pública el crear materiales se ve limitado tanto a nivel de recursos como de tiempo, lo cual conlleva a que los profesores utilicen

más el texto del estudiante que a construir materiales desde cero. Por otra parte, señaló que en la realidad privada la creación de materiales se da en mayor oportunidad (dicotomía espacio público/privado), aunque a niveles aún bajos si los comparamos al espacio universitario o al de un seminario (Ávila, 24/06/2016). Fuentes también agrega que el factor tiempo, de igual modo condiciona a que los profesores no puedan generar tanto contenido original como quisieran

Yo creo que en la intención sí, pero el tiempo es escaso, es muy escaso, eso significa dedicarle tiempo a ti mismo como docente es meterte en los libros, en los archivos, en bibliotecas, por último, en internet buscando fuentes, buscando cosas, preparando material, se va mucho tiempo y eso es lo que más encarecemos los profesores. (Fuentes, 23/06/2016)

Rojas junto a Tapia, concluyen que los profesores son más bien receptores del material creado en la academia, siendo estos quienes toman este material (o el de los programas) y lo adaptan a sus estudiantes para una mejor comprensión, “No, porque primero no hay tiempo y segundo, uno más bien receptiona lo que hace gente como Salazar, Pinto; o vas a los manuales y de ahí sacas lo que necesites, lo que te sirva a ti para el contexto de alumnos que tengas y así” (Tapia, 16/06/2016). Rojas reitera que el factor tiempo influye en la poca creación de materiales, pero también considera que depende mucho del enfoque que tenga la escuela, ya que al menos en la realidad que ha trabajado él, los alumnos no son preparados para que sean historiadores, sino más bien receptores de los contenidos de Historia como parte de una formación general

Yo creo que por el tiempo, esto no se da. Se debería avanzar hacia eso, pero no se da en la realidad. Esto también depende del enfoque que tenga la escuela, ya que en las que he estado yo, no se prepara a los chiquillos para que sean historiadores, sino que personas integrales que sepan de Historia, literatura o matemática, pero en un sentido general (Rojas, 25/09/2016).

Cuadra por su parte, considera que actualmente los profesores son más bien reproductores que creadores

Yo creo que en los colegios nos encontramos con un variopinto abanico de profesores. Un profesor de calidad debería provocar un material, sino original, sino un material que permita reunir distintas formas de transmisión del contenido y de formas del análisis de ese contenido, y ahí me parece que hay de todo, ahora, lamentablemente la experiencia dice que por un montón de razones hoy en día son mayores los profesores reproductores de materiales que profesores creadores, y en esto te vas a encontrar que los tiempos, que esto otro, miles de razones. Creo que hoy habiendo excepciones notables, la mayoría de los profesores son reproductores. Y confían mucho en los medios que tienen, internet, los libros de texto, y en un montón de otras herramientas. Pero creo que también falta la creación, al menos una dinámica un poquito más intelectual, de leer las herramientas de una manera distinta, de concebir relatos históricos propios

en donde se aprecien nuestras reflexiones, o que pudieran estos contener más de dos o tres autores distintos, discutiendo sobre un tema en particular (Cuadra, 24/11/2016).

De lo anterior, podemos establecer como este docente aprecia que idealmente los profesores debiesen construir relatos históricos propios, en donde estos reflexionaran personalmente en torno a alguna temática histórica; o que al menos reunieran otras formas de análisis de dicho contenido (interpretaciones puestas en discusión). Sin embargo, según Cuadra los profesores en la actualidad acceden a medios como internet o textos de historia, en donde reproducen las reflexiones historiográficas realizadas por otros autores más cercanos al mundo académico-universitario. Montero finalmente plantea que más que creadores los profesores de Historia serían editores de material historiográfico

Yo creo que sí, no sé si historiográfico, pero los profesores de Historia en general crean, inventan, diseñan mucho material. Aunque en general creo que el material que inventamos tiene que ver con recoger de allá, si hay un texto que me gustó lo incorporo [...], no sé si llamarlo historiográfico, yo lo llamaría más bien pedagógico (Montero, 10/10/2016).

En el fondo, Montero considera que los profesores de Historia traducen la producción historiográfica de la academia a un texto más leíble por adolescentes. Y a la vez, también critica la función que tienen los espacios universitarios en la construcción y acercamiento de la Historia a la sociedad en general

Por lo menos en mi práctica pedagógica siempre hay un intento de acercar la producción historiográfica dura, o sea, la generación de conocimiento histórico a los alumnos y allí hay un abismo bien grande porque la academia no hace ni un intento por acercar la producción historiográfica al público en general (Montero, 10/10/2016).

En conclusión, ningún profesor asegura que los materiales historiográficos que ellos mismos construyen sean originales. Algunos justifican el poco tiempo, mientras que otros se consideran más bien editores, receptores y hasta reproductores de materiales creados por otros autores. Tampoco se aprecia en sus testimonios, considerar sus prácticas discursivas como relatos propios de construcción histórica. Más aún, se critica la labor de la academia, señalando que esta no busca acercar la producción historiográfica a un público general o adolescente como el estudiantado chileno, dificultando que estos últimos puedan consumir más historiografía y que no solo la lean, sino que también la entiendan. Finalmente, podemos apreciar como los docentes no ven que en sus decisiones de selección, criterios sobre trabajar con tal o cual historiador, o hasta

el objetivo que busca una pregunta en alguna evaluación; existen operaciones creativas que llevan a que sus materiales sean representaciones personales, ideológicas o de simpatía por sobre algún enfoque o corriente historiográfica determinada; o también que sus discursos cuando realizan la clase expositiva, son maneras propias de construir relatos históricos personales, en donde enfatizan o matizan ciertos aspectos del relato historiográfico que les sea de su agrado.

Sobre el espacio universitario en la enseñanza de Historia, Ávila considera que algunas universidades tienen una preparación muy precaria, más cuando el Ministerio de Educación está implementando nuevas orientaciones para la enseñanza de Historia

[...] hay como una direccionalidad muy intencionada en algunas universidades, pero sigo insistiendo que hay universidades en donde hay una muy buena enseñanza de Historia como en otras que es de una calidad bastante precaria [...] te voy a dar nombres, Universidad Gabriela Mistral, y que son alumnos que tienen un nuevo conocimiento en su cabeza, pero que tienen una historia como tradicional, como clásica, y que no se adaptan un poco al enfoque actual de la enseñanza de historia, que está orientando el Ministerio de Educación (Ávila, 24/06/2016).

Rojas por su parte, señala que la realidad universitaria chilena, ofrece enfoques muy variados en torno a cómo formarse en la disciplina histórica “Primero hay lugares que por años han sido súper positivos, cada casa universitaria tiene su sello, pero si uno quiere estudiar esta carrera debe revisar bien donde se puede sentir más cómodo, de acuerdo a lo que se quiere también, hay en resumen universidades para todos los gustos y enfoques” (Rojas, 25/09/2016).

En relación a los materiales pedagógicos en uso y elaboración, “Es sabido que los textos juegan un rol central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la enseñanza, los textos de estudio no sólo son el ‘vehículo’ del currículo, sino que en buena medida lo determinan” (Navarro, p. 94). Para el caso chileno, sus programas tienden a presentar objetivos de amplio espectro, por ende los textos especifican una forma de hacer, de modo que el currículo formal y deseado sea cada vez más próximo al currículum aplicado o real. Lo anterior lo podríamos presentar como lo ideal, sin embargo, en los testimonios la percepción y uso de los textos de estudio es bastante precaria o más bien se considera un complemento, que un factor principal en la práctica historiográfica. Tapia señala que los textos “son un apoyo dentro del aula pero para los alumnos, yo no los utilizo para realizar mi clase” (Tapia, 16/06/2016). Por su parte, Montero

asegura que los textos del Ministerio presentan deficiencias en su construcción y que además se les debe editar bastante para ser ocupados “Sí, pero los edito, utilizo ciertas partes, imágenes, como tengo las versiones digitales las puedo cortar y pegar [...] En general encuentro malos los textos del Ministerio y me incluyo porque yo he escrito algunos y no son buenos [...] Yo creo que la mayoría de los profesores opinamos lo mismo, que son textos que hay que editar” (Montero, 10/10/2016). Ávila también afirma que los textos del ministerio son complementos a otras fuentes de información que accede un docente “aquí tal como te lo dije anteriormente el texto se usa como un complemento, como un complemento más simple, porque se complementa más académicamente con otro tipo de fuentes y documentos que le vamos entregando a los alumnos” (Ávila, 24/06/2016).

Sobre el uso de materiales en específico, Tapia afirma utilizar variados recursos audiovisuales en la práctica de Historia, como también los clásicos manuales del profesor Francisco Frías Valenzuela. Sobre los primeros, esta considera la producción audiovisual extranjera (NATGEO y Discovery Channel) y chilena (Serie Héroes de Canal 13), como útil en la enseñanza. También, reitera en variadas oportunidades las ventajas de utilizar videos de youtube o de bajar (y luego modificar) PPT provenientes de Internet. Por otro lado, Tapia asegura que contar con redes de apoyo entre profesores de Historia es beneficioso para sus alumnos de contextos más vulnerables

Generalmente yo me intercambio material, ya que tengo un compañero de universidad que trabaja en el Lastarria y otra que trabaja en el liceo N°7, de esta forma nos intercambiamos material, datos de buenas páginas, trabajamos en conjunto los 3, esto con la finalidad de que mis alumnos tengan los mismos resultados que el lastaría y el liceo N°7 (Tapia, 16/06/2016).

Ávila también menciona las redes de apoyo entre los docentes de Historia, y como estas permiten acceder a sitios web que contienen información de calidad, “hay comités de Ciencias Sociales donde nos reunimos esporádicamente en el transcurso del año e intercambiamos mucha información con respecto a sitios de calidad” (Ávila, 24/06/2016). Pero a diferencia de Tapia, este considera que dentro de la producción audiovisual extranjera, hay productos de consumo de muy mala calidad para enseñar Historia “En la historia contemporánea utilizamos muchos documentales, los cuales evidentemente primero se revisan porque hay documentales de muy

mala calidad, de consumo sobre todo, mucho de lo que se da en el cable hoy en día (Ávila, 24/06/2016).

Sobre las guías de aprendizaje, al igual que los textos del Ministerio estos actúan como un complemento a la práctica discursiva de los profesores “Son un apoyo fundamental, uno puede monitorear el aprendizaje, ver cuáles son las fortalezas y debilidades del alumno” (Tapia, 16/06/2016). Cuadra por su parte, afirma que su práctica se ve complementada en gran medida por guías de preuniversitarios como CEPECH y Pedro de Valdivia, las cuales lo ayudaron en el colegio ODB a ejercitar con mayor rapidez los contenidos que mide la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Ávila finalmente, considera que trabajar con documentos de internet es beneficiosos tanto para el docente como para el estudiantado, aunque este debe ser riguroso en cómo selecciona, siempre aplicando crítica interna y externa a la fuente de información

el alumno que trabaja con Wikipedia queda absolutamente desechado, que la fuente de información ahí es muchas veces de dudo calidad, por lo tanto, si un alumno trabaja e utiliza fuentes de internet, tienen que ser rigurosos con respecto de donde proviene, identificar cuál es, con el propósito de corroborarla después (Ávila, 24/06/2016).

Los materiales de creación historiográfica en uso y elaboración.

De los documentos facilitados por los docentes, se lograron analizar dos quiz, una guía de ejercicios, guía de aprendizaje, dos dossier, actividades de un texto de estudio y selección de material audiovisual. Al revisar los quiz (anexos 1 y 2), estos buscan respuestas breves sobre contenidos específicos. Las temáticas evaluadas corresponden a contenidos de Historia de Chile, específicamente al gobierno de Ibáñez (1927-1931), República Socialista (1932) y sobre el rol de los partidos políticos a principios del siglo XX. Los quiz privilegian el tratamiento de contenidos desde un enfoque político, como también buscan que los alumnos fundamenten sus respuestas según el dossier de textos respectivo. Las respuestas son de desarrollo y no deben superar las cuatro líneas de espacio. Este material como ya señalamos, está construido según el dossier respectivo titulado “Chile a comienzos del siglo XX”. Este dossier contiene cuatro textos editados de los siguientes autores: Capítulo 2. El fantasma de la revolución: de la fundación del POS a la República Socialista (1912-1932) En: *Memorias de la izquierda Chile Tomo I (1850-*

1970) de Jorge Arrate y Eduardo Rojas; Capítulo 8 El León y la mula, 1920-1938, En: Historia de Chile 1808-1994 de Simon Collier y William Sater; Capítulo VI del texto *Fracturas. De Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende*, de Tomas Moulian y los Capítulos del 1 al 4 del texto *Con las riendas del poder. La derecha chilena en el siglo XX*, de Sofía Correa. Según esto, vemos como el dossier contiene textos que involucran distintas perspectivas historiográficas, como también de otros campos del ámbito intelectual (Moulian des la sociología). Se aprecia que los docentes editaron los textos, reduciendo la paginación de los capítulos originales. En el quiz Historia de Chile, se pide que el alumno explique una afirmación, que establezca el rol del Partido Radical en el periodo de gobierno de Ibáñez y las Fuerzas Armadas, además de establecer los factores económicos que explican los desarrollos del gobierno de Ibáñez. En este quiz se integra no solo la perspectiva política sino también se incluye el análisis del enfoque económico en la historia.

Asimismo, al revisar la guía de aprendizaje Independencia de Chile (anexo 3, 5 y 6), la profesora especifica en ella el contenido mínimo obligatorio (Independencia) y también señala claramente el objetivo de aprendizaje “Reconocer las principales características del proceso independentista chileno, valorando el aporte significativo de aquellos personajes que con sus acciones y pensamiento ayudaron a forjar los cimientos de nuestro Estado Nacional”. Las actividades se plantean **desde el lea y luego comente**, se trabajan en grupos, hay presencia de textos sobre el desarrollo del proceso, imágenes de héroes chilenos, cuadros sinópticos, líneas de tiempo (en donde se invita a revisar los principales aspectos del proceso independentista chileno), además de un esquema sobre las etapas y los principales gobiernos y sus obras. También incorpora un mapa sobre las batallas de la Independencia. Por otro lado, incorpora en la guía tres textos para que luego sean aplicados en una guía de desarrollo escrito. La profesora utiliza como fuente a tres historiadores como Alfredo Jocelyn-Holt, Simon Collier y Sergio Villalobos. De esto se desprende cuáles fueron las fuentes documentales utilizadas para construir tanto preguntas como la síntesis de textos presentada. La guía de respuestas breves plantea preguntas como el por qué se afirma que el gobierno de Carrera tuvo un profundo y audaz sentido renovador, se pide a nivel cognitivo que se indique y demuestre con acciones el por qué se afirma tal información sobre Carrera. La guía también incorpora ítems como completar un cuadro con las obras de la Junta de Gobierno, obras del Consejo Nacional y del gobierno de Carrera. Por último, se pide

completar otro cuadro sobre lo referido a las obras del gobierno de O'Higgins en un ámbito social, político y material. La guía evaluativa es de selección múltiple y no presenta pauta evaluativa.

El segundo dossier revisado, se titula “Sociedad y economía entre fines del siglo XIX hasta mediados del XX”. Los textos que aparecen son selecciones de las siguientes fuentes: *Ensayo crítico del desarrollo económico-social de Chile* (1951) de Julio César Jobet; *Historia Contemporánea de Chile, Tomo II. Actores, Identidad y Movimientos* de Gabriel Salazar y Julio Pinto e *Historia Social Comparada de los Pueblos de América Latina* (1998), del historiador e intelectual argentino Luis Vitale. Con lo anterior, apreciamos como los autores y los enfoques presentados tienen como base la interpretación marxista de los procesos históricos que revisa. Esto nos permite concluir como el dossier integra ciertas visiones que dan cuenta de un panorama social contextual, como de opiniones que solo rescatan ciertas posturas (las marxistas o de la “nueva historia social”).

Rojas por su parte, indicó distintas actividades que utilizaba en su práctica, a través de los textos del estudiante entregados por el MINEDUC. Primero, el docente pedía a sus alumnos que trabajaran con las presentaciones de cada capítulo de los textos. Por ejemplo, uno de estos plantea cuatro preguntas que sintetizan el fin de estudiar Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La primera ¿Qué es la Historia, Geografía y Ciencias Sociales?, se define como “Es el estudio y la reflexión en torno a la forma en que los seres humanos se han relacionado a través del tiempo, el modo en que vivimos en sociedad actualmente en Chile...” (Fernández y Giadrosic, p.3). La segunda corresponde a ¿Qué aprenderé? “En primer lugar, los temas de formación ciudadana que son más conocidos y familiares para ti, ya que los vives diariamente o los escuchas en las conversaciones y en las noticias...” (Fernández y Giadrosic, p.3) Vemos que se establece un acercamiento a la enseñanza de la Formación Ciudadana, a través del supuesto de cercanía y cotidianidad que los jóvenes vivirían con el uso de esta temática. La tercera y cuarta pregunta se relacionan con el cómo y el para qué se estudia Historia. Los autores hacen hincapié en que la primera será “Con las técnicas y las formas de pensamiento que aplican historiadores, geógrafos y científicos sociales [...] Podrás construir tus nuevos conocimientos y elaborar tus propias

conclusiones a partir de diversas fuentes y diferentes perspectivas” (Fernández y Giadrosic, p.3). Se aprecia que el cómo, es guiado en torno a los métodos propios del historiador y de otras disciplinas comunes a las ciencias humanas, mientras que el para qué, enfatiza en la pluralidad de pensamiento y en la diversidad de fuentes y perspectivas. Esto último lo podríamos considerar como un punto de contraste con la enseñanza dictatorial en los años 80’, que como vimos anteriormente, la pluralidad, memoria y diversidad de opiniones no estaba garantizada. Sobre los contenidos, el de 5° básico trabaja en la primera unidad la temática Formación Ciudadana, estableciendo como pregunta guía para el semestre el “Cómo actúo en comunidad cumpliendo mis deberes y respetando los derechos de todos”. Sobre los objetivos se aprecia Reconocer que todas las personas tienen derechos y que estos generan deberes y responsabilidades en las personas y en el Estado. Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona. Desarrollar actitudes cívicas en la vida diaria, entre ellas, la participación activa y responsable en la comunidad y en sus proyectos (Fernández y Giadrosic, p.14). Los autores señalan que estos objetivos se aprenderán mediante el desarrollo de habilidades y procedimientos propios del pensamiento crítico y de la comunicación, para así lograr distinguir entre hechos de opiniones y opinar con fundamentos. Esta diferenciación se puntualiza como meta concreta al finalizar la unidad, la cual debería materializarse a través de una *campaña informativa*. Se utiliza también textos complementarios en la unidad, como la *Declaración Universal de los Derechos del hombre y el ciudadano*, Discurso de Roosevelt sobre el aniversario de la Declaración Universal..., fragmentos de la Constitución Política de la República, discusiones en torno al sufragio voluntario u obligatorio desde medios como www.elquintopoder.cl, www.radio.uchile.cl, diario la Tercera; documentos del INE sobre obligaciones del Estado y finalmente destaco fotografías en donde se aprecia trabajo comunitario, personas de distintas religiones y etnias participando en una clase, manifestaciones sociales y personas ejecutando deberes y derechos cívicos, entre otras.

El texto de 8° básico sigue el mismo esquema general del anterior, salvo que trabaja en la cuarta unidad, la temática Ilustración, revolución e independencia: ¿cambio de edad histórica? Lo pertinente de esta se encontraba en las lecciones 3 y 4, las cuales son presentadas con las preguntas ¿Cómo se manifestaron las ideas republicanas en América? y ¿Qué consecuencias tuvo

la independencia de Chile?, respectivamente. Como objetivos de la unidad se plantean “Analizar el impacto continental de los procesos de independencia, entendiéndolos como una ruptura respecto del orden colonial y explicar el concepto de derechos del hombre y del ciudadano y reconocer su vigencia actual” (Landa y Pinto, 2015, p. 186). Se recalca que los objetivos se lograrán a través de procedimientos y habilidades materializados en un periódico que aborde la época a estudiar (como trabajo final). Los autores de este texto utilizan como fuentes historiográficas para presentar los contenidos la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadanía, La Gaceta, editoriales de la Aurora de Chile, y en reiteradas oportunidades utilizan como fuente los textos de Sergio Villalobos, entre otros. Se aprecia también que la unidad de Independencia de Chile, hace uso en reiteradas ocasiones de bustos biográficos de personajes de la Historia de Chile y latinoamericana como Bernardo O’Higgins, José de San Martín y Simón Bolívar. Como sitios web recurren en varios apartados a www.memoriachilena.cl.

Finalmente, Fuentes facilitó un compilado de materiales audiovisuales, los cuales utiliza para sus clases de Historia de Chile. El formato corresponde a un CD-ROM, en donde aparecen canciones de la “Nueva Canción Chilena” (movimiento de mediados del siglo XX que constituyó una masiva renovación de la producción folclórica nacional, en donde la tradición se nutrió de innovaciones musicales). Entre los autores que componen el compilado, se encuentran Violeta Parra, Víctor Jara, Inti-Illimani, Ángel Parra, entre otros. Sobre los videos, este contiene la película “El chacal de Nahueltoro” y cuatro capítulos de la serie-documental “Nuestro Siglo” (TVN). Sobre estos materiales, se aprecia que al introducir elementos no tradicionales como canciones folclóricas, estas dan cuenta de un contexto de sociedad y de interpretación histórica específica que se pretende transmitir. El profesor al estar aplicando sus criterios de selección sobre estos materiales y no otros, da cuenta de una interpretación más cercana a los que podríamos denominar “de izquierda”. Finalmente –y algo que el docente señaló fuera de la entrevista realizada- la película anteriormente señalada, es utilizada para desarrollar los contenidos de Formación Ciudadana, específicamente las formas y modos de violencia de género, presente en la sociedad chilena. El docente integra esta perspectiva de género en su práctica, a pesar que los programas curriculares no la exigen ni sugieren en sus lineamientos (un tipo de resistencia al documento curricular oficial)

Capítulo 3. Conclusiones

A través de lo revisado, logramos establecer dos maneras de comprender las prácticas historiográficas, tanto desde los planteamientos curriculares del Estado (programas oficiales), como de los testimonios y prácticas materiales de los profesores de Historia. Asimismo, la reflexión final sobre el objetivo general, nace de una comparación entre ambos modos de considerar el proceso de enseñanza de la Historia, definiendo que las prácticas historiográficas son diversas, y en muchos casos estas dependen no solo del contexto interno de la escuela. Por último, las conclusiones se organizaron en torno a responder los objetivos de la investigación, plantear los aportes de este informe al campo de las prácticas historiográficas, como también señalar las proyecciones del trabajo y las nuevas reflexiones que se pudieran establecer en investigaciones futuras.

Primero y en relación a los objetivos específicos uno y dos, apreciamos como las propuestas curriculares se construyen desde la óptica particular de los gobiernos que las producen, los cuales representan al Estado en torno a los modos de qué y cómo enseñar los contenidos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estos a su vez, también expresan miradas completas de la sociedad, ya que incorporan selección de contenidos desde alguna postura política e ideológica, así como sugerencias bibliográficas que representan ciertos enfoques historiográficos sobre cómo se comprende la historia del país. Los programas siguen pautas ideológicas, políticas, prácticas y morales; las cuales presentan rupturas y continuidades entre los currículum revisados.

Segundo y en relación al relato docente y sus materiales en uso y elaboración (tercer y cuarto objetivo específico), logramos afirmar que la práctica historiográfica se ve condicionada por los contextos particulares de cada establecimiento. El estrato socioeconómico de sus alumnos, influye que un establecimiento tenga mayor cantidad de alumnos en situación de vulnerabilidad social, lo cual produce que los profesores, por ejemplo, tengan que incorporar a sus prácticas funciones que normalmente se les atribuyen a los padres. Los docentes no solo educarían, sino que además se constituyen como un pilar formativo-valórico, pasando a enseñar

mucho más que contenidos y habilidades. Dentro de esto, la deserción escolar se plantea como tema preocupante en las escuelas públicas, abriendo además el debate en torno a las diferencias entre espacios públicos/privados en la formación y enseñanza. Por ejemplo, si comparamos los contextos privados de Wenlock School y Pucalán, frente a la realidad pública de la Escuela Japón, las experiencias de sus profesores dan luces sobre como desde el ambiente mobiliario, hasta a la práctica misma de la historiografía presentan diferencias garrafales. Los profesores del contexto privado afirmaron tener mayor libertad, menos trabas burocráticas, mejor infraestructura y alumnos con una preparación, capital cultural y entusiasmo por aprender mucho más alto que en la realidad pública. Por su parte los educados en ambientes públicos presentan mayores trabas en acudir con los materiales solicitados por los profesores, los cursos tienen hasta tres veces el número de alumnos de los colegios particulares pagados, además de contar con menos infraestructura y acceso a material bibliográfico de consulta. Sobre esto mismo, apreciamos que los docentes tienen redes de apoyo para el desarrollo de sus prácticas, las cuales se construyen tanto entre contactos, colegas o amigos; como en espacios más protocolares o *formales* (los comités de Ciencias Sociales para el caso Wenlock School). Vimos como el caso de la profesora Tapia con sus colegas del Colegio Liceo N°7 y Lastarria intercambian materiales y experiencias sobre la docencia en contextos distintos; además de lo contado por el profesor Ávila, quien ilustró sobre las redes de apoyo que existen a través de los colegios británicos (encuentros entre coordinadores de los departamentos de Historia para intercambiar, ideas, materiales y potenciarse sus prácticas en los establecimientos de la red). Por otro lado, cabe destacar que los profesores no se consideran creadores de material historiográfica original. Algunos justifican el poco tiempo que tienen para desarrollarlos, mientras que otros se consideran más bien editores, receptores y hasta reproductores de materiales creados por otros autores. Tampoco se aprecia en sus testimonios que consideren sus prácticas discursivas como relatos propios de construcción histórica, siendo que en clases cada uno desarrolla los contenidos y habilidades según interpretaciones propias o complementadas con opiniones de otros intelectuales o historiadores. La revisión de materiales permite concluir que los docentes no ven que en sus decisiones de selección de fuentes, criterios sobre trabajar con tal o cual historiador, o hasta el objetivo que busca una pregunta en alguna evaluación; existen operaciones creativas que llevan a que sus materiales sean representaciones políticas, ideológicas o personales por sobre algún enfoque o

corriente historiográfica determinada; o también que sus discursos cuando realizan la clase expositiva, son maneras propias de construir relatos históricos, en donde enfatizan o matizan ciertos aspectos del relato historiográfico que les sea de su agrado.

Tercero, analizamos como la práctica historiográfica en las salas de clase de Santiago, es determinada por los contextos socioeconómicos, de clases y de capital cultural que poseen los alumnos, en relación con las características internas del establecimiento en donde estudian. Los docentes por su parte, establecen resistencias a la hora de transformar los programas ministeriales, para una comprensión más sencilla de los estudiantes, o para seleccionar algún contenido o sugerencia bibliográfica que siga criterios de selección personales (esto se aprecia principalmente en sus discursos en clases como en sus materiales pedagógicos). Afirmamos que estas prácticas son múltiples y mediadas no solo por el contexto interno del colegio, sino también por las particularidades que cada docente refleja ya sea en sus materiales, discursos o testimonios recogidos. Cabe mencionar que frente al análisis de testimonios, los docentes mayores no hablan de los quiebres políticos a la hora de enseñar la Historia, siendo que los programas ministeriales demuestran fuertes quiebres, rupturas y censuras entre el paso de un gobierno democrático a otro dictatorial, por ejemplo de Frei a Pinochet, y luego a Aylwin. Esto último se plantea como elemento a destacar en las proyecciones de este estudio, ya que sería interesante abordar específicamente el por qué los docentes omiten en sus testimonios, los cambios vividos en las salas de clases cuando se pasa de educar en dictadura a democracia. Por otro lado, sería interesante proyectar este estudio en términos de ampliar los establecimientos y sujetos de estudio, para así lograr conclusiones con mayor espectro espacio-temporal en torno a las prácticas historiográficas.

Por último, el aporte de esta investigación al estudio de las prácticas docentes, radica en apreciar los cambios que producen las políticas curriculares desde gobiernos con fines tanto ideológicos como prácticos distintos; como también valorar que los testimonios de los profesores son eficaces instrumentos metodológicos que dan luces sobre la práctica historiográfica. Los profesores como sujetos que codifican y decodifican los programas, producen materiales, seleccionan documentos, editan y crean, asignan importancia a unos u otros contenidos, matizan

desde sus particularidades, valores, ideas y expresiones políticas a los temas que enseñan, lo cual invitó a considerar sus testimonios como elementos de primera fuente para comprender el cómo se construye la práctica histórica desde sus actores principales y no tanto desde la construcción ideal que sería el programa curricular.

Bibliografía


- AVILA, Luis. Entrevista a profesor de Wenlock School. Santiago, 24/06/2016.
- CAVALLO, Ascanio. C. La historia oculta del régimen militar: memoria de una época 1973-1988. Santiago, Uqbar editores, 2012. p.725.
- CORNEJO, Rodrigo. C, Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. En: https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo_Cornejo_Chavez/publication/290075915_Secondary_school_teachers_working_conditions_and_well-being_discomfort_in_Santiago_Chile/links/56a786c708ae860e02556807.pdf [consulta el 1/12/2016]
- COLEGIO ORATORIO DON BOSCO, Proyecto educativo/pastoral. [en línea] <http://www.odbc.cl/sitio/index.php/nuestro-colegio/proyecto-educativo-pastoral> [consulta: 28/12/2016]
- COX, Cristián, Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. En: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf> [consulta: 12/11/2016]
- CUADRA, Mauricio. Entrevista a profesor y director de colegio JAN. Santiago, 24/22/2016.
- DECLARACIÓN de Principios del Gobierno de Chile. Santiago, marzo 11 de 1974. [en línea] http://www.archivochile.com/Dictadura_militar/doc_jm_gob_pino8/DMdocjm0005.pdf [consulta: 2/12/2016]
- Decreto N°220. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación. Santiago de Chile, 4/06/1998.
- Decreto 254. Modifica decreto supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación. 2009.
- Decreto 27952. Modifica Sistema Educacional. Ministerio de Educación, Santiago, Chile, 20 de diciembre de 1965.
- ESCUELA JAPÓN D277, Proyecto educativo. [en línea] <http://escuela-japon-d277.webnode.cl/proyecto-educativo> [consulta: 10/12/2016]
- FERNÁNDEZ, Cristian. L. y Giadrosic, Georgina. R. Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico. Santiago, Ediciones SM Chile, 2015. p.224.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica del Poder. 3ª ed. Madrid, Las Ediciones de La Piqueta, 1992. p.189.
- FOUCAULT, Michel, “El sujeto y el poder”, en Hubert Dreyfus y Paul Rabinow, *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (trad. Santiago Carassale y Angélica Vitale), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988, pp. 227-244
- FUENTES, Cristian. Entrevista a profesor de Wenlock School. Santiago, 23/06/2016.
- FUNDACIÓN Argentina María Montessori, El método Montessori. [en línea] <http://www.fundacionmontessori.org> [consulta: 28/12/2016]
- JARA, Isabel. De Franco a Pinochet. El proyecto cultural franquista en Chile, 1936.1980. Colección Teoría 16, Programa de Magíster en Teoría en Historia del Arte, Facultad de Artes Universidad de Chile, 2006. 468p.

- LANDA, Luis, del R. y Pinto, Victoria, A. Texto del estudiante Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico. Santiago, Ediciones SM Chile, 2015. p.288.
- LAS Transformaciones de la educación bajo el Régimen militar por Briones Guillermo “et al”. Santiago, PIIIE, 1984, (1).
- Ley N° 18962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Santiago de Chile, 10/03/1990.
- Ministerio de Educación. Programas de estudio del primer año de enseñanza media. Revista de Educación. (5):, 1968a.
- Ministerio de Educación. Programas de estudio del primer año de enseñanza media. Revista de Educación. (14):, 1968b.
- Ministerio de Educación. Programas de estudio del cuarto año de enseñanza media. Revista de Educación. (31):, 1968c.
- Ministerio de Educación. Programas de estudio para la educación media. Revista de Educación. (94):, 1985.
- Ministerio de Educación. Programa de Estudio actualización 2009. [en línea] <<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-77541.html>> [consulta: 3/10/2016]
- MONTERO, Rodrigo. Entrevista a profesor de Montessori Pucalán. Santiago, 10/10/2016.
- NAVARRO, N., Luis. Chile: Equidad Social y educación en los años '90. Buenos Aires, IIEP, UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 2002. p189.
- NÚÑEZ, Iván. Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973. VECTOR, Centro de Estudios Económicos y Sociales, Santiago de Chile, 1979. 50p.
- OFFENSTADT, Nicolás. Las palabras del historiador. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2014. 151p.
- ORGANIZACIÓN de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI). Informe OEI-Ministerio 1993: Evolución Histórica del sistema educativo. [en línea] <http://www.oei.es/historico/quipu/chile/> [consulta: 4/11/2016]
- PINTO, Julio. La historiografía chilena durante el siglo XX. 2ª ed. Valparaíso, Editorial América en Movimiento, 2016. 134p.
- REYES, Leonora, ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de programas de estudio de historia y ciencias sociales en el periodo post-autoritario. Cyber Humanitis, 23, 2002.
- ROJAS, Antonio. Entrevista a profesor de Historia y asesor de UTP. Santiago, 25/09/2016.
- SERRANO, S., P. Prólogo. En: POLITZER, P. Miedo en Chile. Chile, CESOC ediciones Chile y América, 1990. 376p.
- SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION PUBLICA. Programas transitorios de educación media. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, 1975.
- TAPIA, Paola. Entrevista a profesora de Escuela Japón D277. Santiago, 16/06/2016.
- UNIVERSIDAD DE CHILE. Guía para la Redacción de Referencia Bibliográficas. Santiago, Sistema de Servicios de Información y Biblioteca Área de Automatización, SISIB, 2004. p.15.
- VIGOTSKII, Lev. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Critica, 2000. 224p.
- WHITE, H. Tropics of discourse. Essays in cultural criticism. Baltimore & Londres, Johns Hopkins University Press, 1978.
- ZACCAGNINI, Mario, Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas, Revista Iberoamericana de Educación, en: <<http://rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>> [consulta: 12/11/2016]

- ZEMELMAN, M., y JARA, I. (eds.). Seis episodios de la Educación chilena, 1920-1965. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile-LOM, 2006. 162p.
- ZUÑIGA González, Carmen, ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 52 (1): 119-135, 2015.

Anexos.

WENLOCK SCHOOL
Depto. de Historia y
Ciencias Sociales



QUIZ N° 2 HISTORIA Y CS.SOCIALES

Nombre: Octavia Aravi Armeider 01 - 05 - 16 3° A

Puntos: Puntos Obtenidos: Nota:

1.- Qué factor le permite al Coronel Marmaduke Grove apoderarse del gobierno. (2)

El factor que le permite a Marmaduke Grove apoderarse del gobierno sin oposición fue que para ese punto del gobierno de Juan Esteban Montt el ejército ya no obedecía a los órdenes del gobierno, por lo que no tenía como oponerse.

2.- Mencione tres medidas de carácter político realizadas por la Junta Socialista en su primera fase (3)

a.- Devolver los instrumentos de trabajo empeñados

b.- Amnistía a los presos políticos

c.- ~~Prohibir~~ prohibir el lanzamiento de los arrendatarios marcos

3.- Qué corriente política terminó por imponerse a la república Socialista y por qué. (2)

La corriente política que se impone es la democracia ya que la gente ~~podía ser~~ podía votar libremente por su representante. Le gana a la Rep. Socialista porque ~~era~~ el pueblo y el Ejército se revolucionaron.

4.- De acuerdo al texto cuales son las dos etapas de la denominada República Socialista de Chile. (2)

Las dos etapas de la República Socialista fueron 1. Marmaduke Grove, Davila y E. Matte con un golpe de estado, y 2. Carlos Davila que toma el gobierno cuando Matte y Grove son expulsados.

(Anexo 1, quiz N°2)

WENLOCK SCHOOL
Depto. de Historia y
Ciencias Sociales

QUIZ HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Nombre Camila Gajardo 13 - 05 - 16 Curso: 3° A

Puntaje: 20 Puntaje Obtenido: _____ Nota _____

1.- Explique la afirmación " Fuerzas Armadas tensionadas entre el ibafizmo y el socialismo" (2)

Esta afirmación se refiere al periodo previdente del gobierno de Arturo Alessandri, en el cual las fuerzas Armadas respaldaron el poder de Carlos Ibáñez del campo conservador contra la junta militar socialista la cargo de Marcelo Morel que temieron el poder en un periodo. En el faxito se habla que los FFAA habían apoyado a ambos bandos por lo que Abraon Montenegro hacía para decir no se sabía a que bando respaldar, pero plata es plata.

2.- Qué finalidad tenían las facultades extraordinarias y cuales eran estas? (4)

Tenían como finalidad el controlar los elementos "marxistas", por parte de la izquierda marxista potencialmente revolucionaria. Estas facultades eran la potestad del jefe ejecutivo, el suspender o restringir el derecho de reunión, restringir la libertad de imprenta y practicar investigaciones con allanamiento. Así, el jefe podía reprimir actividades de la izquierda marxista y de las organizaciones sindicales.

3.- Qué rol juega el Partido Radical en este período? (2)

El Partido Radical en un principio apoyó a Alessandri en su gobierno pero luego comenzó a sentirse incómodo por su participación en el gobierno. Hubo una serie de conflictos entre estos que comenzó con las Milicias Republicanas. La renuncia del ministro del Interior luego los radicales les exigieron a sus militares retirarse. Los radicales no estaban de acuerdo con que el jefe usara una de sus facultades para reprimir. Además los radicales tenían trabaja otros notables diferencias con los partidos de derecha del gobierno, que llamaba a constantes veces por "habe radical", insubordinado con la forma de gobierno de Alessandri. Se opuso a él, uniendo requerimientos creció.

4.- Señala factores que explican el desarrollo económico logrado en este gobierno. (3)

La producción de nitrito aumentó; la producción de cobre refinado y blister creció. La construcción lideraba el proceso de recuperación; en la industria, el n.º de establecimientos llevando a un aumento en el empleo del país; se produjo un alza real. Una baja de desempleo general; creció el ahorro y bajaron las tasas de bancarota.

(Anexo 2, quiz Historia de Chile)

Escuela Japón D277
Profesora: Paola Tapia Miranda

INDEPENDENCIA DE CHILE

Contenidos a desarrollar en la Guía de Aprendizaje (CMO) Independencia de Chile

Objetivo de Aprendizaje Reconocer las principales características del proceso independentista chileno, valorando el aporte significativo de aquellos personajes que con sus acciones y pensamiento ayudaron a forjar los cimientos de nuestro Estado Nacional


INSTRUCCIONES:

- Es necesario desarrollar esta guía de aprendizaje
- Se recomienda leer la guía y desarrollar las actividades de manera colaborativa.
- Para desarrollar esta guía es necesario leer y entender el texto del Estudiante páginas 94 - 107

ACTIVIDADES

I.- Lean atentamente y luego comenten con tu grupo la siguiente introducción al tema.

Es casi una ley histórica que los dominios ultramarinos de cualquier estado terminen siendo independientes, de ahí lo sucedido con las colonias inglesas, francesas, holandesas, belgas, etc. En el caso de los dominios ultramarinos de España también se cumplió esa ley histórica. Sin embargo, a pesar de que en las provincias americanas sus habitantes maduraban hacia la Independencia, transformándose de españoles en españoles americanos y de éstos en chilenos, argentinos, peruanos, bolivianos, etc., la Independencia se produjo de manera inesperada, y no como consecuencia de su propia maduración. Fue un parto prematuro, dice el historiador Encina.



En efecto, cuando nadie imaginaba el inicio de un proceso de independencia en América, España es invadida por los franceses, en tiempos de Napoleón, y Fernando VII debe abdicar a la corona española. Como los súbditos de la corona entendían a la monarquía como un conjunto de naciones diferentes, unidos sólo por

(Anexo 3, guía de aprendizaje Historia de Chile)

INDEPENDENCIA DE CHILE

Hoja de

Actividades

¡ Que tengas éxitos en las actividad...!!!!

Curso: Fecha de entrega: Puntaje Total: 29 puntos
Nombre: Nota:

Ítem Selección Múltiple: en el siguiente apartado existe sólo una respuesta correcta, por lo tanto, engresca en la respuesta, la que Ud. considere es la correcta. No se admiten correcciones. Un punto cada una

1. El movimiento juntista chileno de 1810, al igual que el de los otros territorios españoles en América, se legitimaba políticamente porque:
 - a. El rey Fernando VII no sería liberado.
 - b. Las colonias eran patrimonio del pueblo español.
 - c. Era válido el principio de la soberanía popular
 - d. Los criollos estaban preparados para independizarse
 - e. Se hacía necesario reformar la legislación vigente.
2. El significado del corto periodo entre 1810 y 1814, conocido como "Patria Vieja", puede sintetizarse en:
 - a. El deseo de los patriotas por establecer el comercio con todas las naciones
 - b. La aspiración de contar con un representante ante los organismos gubernativos españoles.
 - c. Permitted demostrar que el pueblo estaba en contra de la dominación española.
 - d. Consolidó la idea de la Independencia entre los sectores aristocráticos de la sociedad
 - e. La manifestación del reformismo de los criollos y el afán de participar en el gobierno de su tierra natal.
3. Tradicionalmente se han señalado como causas, directas e indirectas de la Emancipación de Chile, las siguientes:
 - I. Antipatía entre criollos y españoles
 - II. La abolición del sistema de encomiendas
 - III. La influencia de la Independencia de Estados Unidos

(Anexo 4, guía de ejercicios Historia de Chile)

comenzaron a sopesar si no sería deseable tomar el control de los asuntos de la colonia. La presión en este sentido provenía de tres fuentes principales: Los criollos instruidos, que ya antes habían promovido la reforma económica y social sentían ahora que este cambio podía lograrse mejor a través de la creación de un gobierno chileno autónomo, aunque siempre en el interior del Imperio español. Un mayor número, quizá, veía el régimen nacional como un medio para este infimo puñado de separatistas y revolucionarios a ultranza, para los cuales las dificultades de España eran la oportunidad para Chile. Para el gobernador y la Audiencia, demás está decirlo, incluso la más leve de estas proposiciones sonaba a subversión.

Simon Collier y William Sater,
Historia de Chile, 1808-1994,
Cambridge University Press, Madrid, 1998, pp. 40 y 41

Texto 3:

Es indispensable, también, para enfocar los antecedentes (de la independencia), tener una visión total del proceso hasta sus últimas etapas, en lugar de basarse exclusivamente en la documentación de un momento. Así, por ejemplo, antes de decidir si el desarrollo de Chile hacia 1810 era suficiente para provocar la independencia, forzosamente hay que compulsar una documentación que llega hasta 1818, y aún más allá. Sólo de este modo pueden apreciarse correctamente las ideas y sentimientos que movían a los hombres en los comienzos de la revolución. Aunque en nuestro trabajo analizamos un etapa que concluye en 1810, no por eso hemos dejado de estudiar la documentación posterior y de tenerla presente en cada una de nuestras aseveraciones. (...)

Para una comprensión adecuada de la revolución emancipadora, se hace necesario distinguir dos etapas: separadas por el año 1810: Antes de ese año, hay que considerar principalmente el desarrollo que el país ha experimentado bajo el periodo colonial, con su secuela de aspiraciones y desencanto. Después de 1810, entran en juego, cada vez con mayor insistencia, influencias venidas de fuera, que son determinantes en la peligrosa inclinación por la cual se deslizan los hechos. Debe agregarse a ello el odio profundo contra el español, que surge y alcanza su momento más vivido en la Reconquista, 1814-1817, resultando el factor esencial del rompimiento.

Sergio Villalobos
Tradición y reforma en 1810,
Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1961, p. 11.

(Anexo 5, guía de aprendizaje Historia de Chile)

II.- Complete el siguiente cuadro (6 puntos):

OBRAS DE LA JUNTA DE GOBIERNO	OBRAS CONGRESO NACIONAL	OBRAS DE GOBIERNO DE JOSE MIGUEL CARRERA

REFERIDO A LAS OBRAS DEL GOBIERNO DE O'HIGGINS: (3 puntos)

ÁMBITO	OBRAS
SOCIAL	a)
	b)
	c)
	d)
POLÍTICO	a)
	b)
	c)
	d)
MATERIAL	a)
	b)

(Anexo 6, guía de aprendizaje Historia de Chile)

Selección de programas

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES:

- Interpretar gráficos sobre producción de salitre en el siglo pasado. Existe uno en la página 2023 del tomo III del Resumen de la Historia de Chile, de Francisco A. Encina y Leopoldo Castedo. Es conveniente que el profesor guíe la interpretación del gráfico a través de un cuestionario adecuado.
- Observar láminas sobre la industria salitrera para deducir su carácter y métodos de trabajo. Pueden encontrarse algunos en las obras de L. Boudat, *Album de las Salitreras de Tarapacá* (Iquique, 1889), y de Oscar Bermúdez, *Historia del Salitre* (Santiago, 1963).
- Ubicar en un mapa los distritos salitreros y las principales oficinas. La obra ya citada de Oscar Bermúdez puede servir de guía.
- Comparar gráficos o cifras de producción de salitre, de la renta nacional y de obras públicas en la segunda mitad del siglo pasado y establecer relaciones entre ellos.

IV. NUEVOS GRUPOS SOCIALES
(4 horas)

OBJETIVOS:

- Conocer la estructura de la sociedad chilena en la segunda mitad del siglo XIX.
- Conocer y comprender los conceptos de clase social, de estratificación social y de relación entre grupos sociales.
- Desarrollar la habilidad para interpretar ilustraciones y documentos relativos a fenómenos sociales y económicos y comprender la relación entre dichos fenómenos.

CONTENIDOS:

Surgimiento de una plutocracia de mineros, industriales, banqueros. Los extranjeros y el comercio. Fusión de la plutocracia con la aristocracia tradicional. El lujo y la ostentación. Desarrollo de grupos medios. Formación del proletariado: sus primeras luchas.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES:

- Deducir de la observación de láminas el grado de riqueza alcanzado por la plutocracia, las condiciones de vida y las costumbres de los diferentes grupos sociales. Las láminas se encuentran en las siguientes obras: Francisco Antonio Encina, *Resumen de la Historia de Chile*, redacción, iconografía y apéndices de Leopoldo Castedo (1956); Santos Tornerio, *Chile Ilustrado*.
- Comentar fragmentos de obras literarias que permitan comprender la estructura social de la época y las costumbres de los diferentes estratos. Se sugieren las novelas: *Casa Grande*, de Luis Orrego Luco, y *Los Transplantados*, de Alberto Blest Gana.
- Visitar museos de la localidad que permitan formarse una idea sobre la vida de los distintos grupos sociales. La visita debe ser guiada adecuadamente por el profesor.

V. LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA
(4 horas)

OBJETIVOS:

- Apreciar las principales expresiones culturales de la época.
- Valorar el papel del intelectual dentro de la sociedad.
- Comprender la relación entre los cambios de la cultura y las transformaciones económicas y sociales.
- Valorar el papel asignado a la educación dentro del desarrollo cultural, social y económico.

CONTENIDOS:

Auge y transformación de la enseñanza. La prensa y su fundación cultural. La investigación histórica y la creación literaria y artística.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES:

- Comentar algún documento de la época que permita comprender la importancia que se le atribuyó a la educación como motor de cambio y de desarrollo económico. Se puede utilizar alguno de los siguientes documentos:
 - Decreto del 21 de abril de 1886 sobre escuelas, talleres (las considerandos y algunos artículos). Se encuentra en la *Historia de Chile*, de Francisco A. Encina. Tomo XVIII (Santiago, 1951).
 - Reforma Educacional de enero de 1879, pág. 82 de la obra de Fernando Campos Harriet *Desarrollo Educacional 1810-1960* (Santiago, 1960).
 - Análisis de artículos de prensa de la segunda mitad del siglo XIX que permitan apreciar la calidad y orientación del periodismo. Pueden leerse los comentarios sobre el periodista Justo Arteaga Alemparte de algunos contemporáneos suyos. Estos artículos se encuentran en la obra de Raúl Silva Castro *Prensa y Periodismo en Chile* (Santiago, 1958, cap. VI, págs. 213-214).
 - Comentar algún documento que permita conocer y apreciar el notable esfuerzo de investigación desarrollado por los historiadores del siglo XIX. Algunos párrafos del capítulo "Mi conclusión", del tomo XVI de la *Historia General de Chile*, de Diego Barros Arana, se prestan para este objeto.

VI. EL ADVENIMIENTO DEL LIBERALISMO
(5 horas)

OBJETIVOS:

- Conocer la ideología liberal y su expresión política en Chile.
- Comprender el papel orientador del líder político en la vida nacional.
- Comprender la utilización del poder gubernativo como medio de transformación de las costumbres e instituciones.
- Comprender la relación entre los cambios políticos y las transformaciones sociales, culturales y económicas de la época.
- Comprender la crisis política de 1891 como desenlace de la evolución general del país en el siglo XIX.

CONTENIDOS:

La influencia del pensamiento liberal y del desarrollo político europeo. Los intelectuales del liberalismo. El triunfo político del liberalismo, las crecientes aspiraciones políticas: la libertad electoral y el predominio del parlamento. Las reformas constitucionales disminuyen el poder presidencial. La acción del liberalismo frente a la Iglesia. El propósito de cambiar las costumbres e instituciones sociales. La revolución de 1891, desenlace de un siglo.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES:

- Análisis de un texto o documento sobre la influencia de la ideología liberal europea en la política de Chile en este período. El ensayo de Guillermo Feliú Cruz, *Delante de la República, perfiles de la evolución política, social y constitucional*, permite apreciar algunas de las aspiraciones liberales y la influencia del pensamiento europeo. El texto puede encontrarse en "La Constitución de 1925 y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales", Sigo., 1981, págs. 65, 66 y 67.
- Discutir en clase el significado de las principales reformas a la Constitución de 1823. Esto puede hacerse considerando en forma paralela los artículos después de introducidas las reformas de 1827 y 1874. Puede consultarse Luis Valencia Avario, *Anales de la República*.
- Análisis de dos textos divergentes en relación con la ley de cementerios laicos aprobada por el gobierno de Santa María, para enfocar el problema de la acción del liberalismo frente a la Iglesia. Pueden utilizarse las siguientes obras: *Historia de la Administración de Santa María*, de C. Walker Martínez, cap. X, "Guerra a los muertos" (Santiago, 1889, págs. 195 y siguientes), y *Balmaceda, su Gobierno y la Revolución de 1891*, de Julio Bafados Espinoza. Tomo I (Paris, 1894, págs. 38, 39 y 40).

B. TRANSFORMACIONES POLÍTICAS EN LAS PRIMERAS DECADAS DEL SIGLO XX
(6 horas)

OBJETIVOS:

- Conocer los principales problemas económicos, sociales y morales que condujeron a cambios políticos a partir de la época 1920.
- Conocer el contenido fundamental y apreciar el espíritu de las leyes sociales de 1924 y de la Constitución de 1925.
- Valorar los esfuerzos de los estadistas para realizar las reformas dentro de los márgenes constitucionales.

82

(Anexo 7, programa curricular de 1968)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS
EL ALUMNO DESARROLLARÁ SUS CAPACIDADES PARA:	
—Distinguir que en toda convivencia humana la sociedad se rige por pautas normativas que regulan la vida social de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> —Hombre y Sociedad: —Características del hombre: la Sociedad humana y el contrato social. —La cultura y la socialización: sistemas normativos que regulan la conducta humana (religión, moral, usos o convencionalismos sociales y derecho). Los roles sociales. —Poder, legitimidad y legalidad.
—Analizar algunos conceptos básicos de Teoría Política que le permitan identificar las características del ejercicio del poder.	<ul style="list-style-type: none"> —Nociones de Teoría Política. Estado - Nación - Soberanía - Gobierno. —Fines del Estado: el bien común. —Clasificaciones de Estado: Unitario y Federal. —Regímenes de gobierno: —Democrático: Presidencial y Parlamentario. —Autoritario. —Totalitario.
—Determinar los fundamentos del Derecho que explican su importancia para la vida social del hombre.	<ul style="list-style-type: none"> —El Derecho: sus fines y fundamentos. —Clasificación del Derecho: Natural y Positivo; Público y Privado; Nacional e Internacional. Derecho Civil, Penal y Constitucional. —Fuentes del Derecho Positivo: —Constitución política del Estado. —Leyes, Decretos, Reglamentos, Ordenanzas. —La jurisprudencia.
—Conocer los principios básicos de la institucionalidad chilena, destacando que provienen de una tradición cristiana occidental.	<ul style="list-style-type: none"> —Principios inspiradores de la Constitución de 1980. —La tradición cultural cristiano-occidental: la idea democrática; Soberanía; participación (funcional y política); igualdad, libertad y responsabilidad; separación de poderes. Principio de subsidiariedad.
—Distinguir los principales rasgos de la estructura del Estado de Chile, sustentados en la actual Constitución Política.	<ul style="list-style-type: none"> —La estructura del Estado de Chile. —Bases institucionales Art. 1° al 7°. —Nacionalidad y Ciudadanía: —Conceptos y fuentes de la nacionalidad. Arts. 10° al 12°. —Conceptos de ciudadanía: Requisitos, derechos y pérdida. Arts. 13°, 14° y 17°. —El sufragio, expresión ciudadana. Arts. 15° y 16°. —Derechos y deberes constitucionales: —Derechos de libertad, igualdad e inviolabilidad. Art. 19°. —Protección de los derechos. Arts. 20° y 21°. —Deberes constitucionales Art. 22°. —Estados de excepción constitucional. Arts. 39° al 41°. —Órganos del Estado: —Presidencia de la República y Ministros de Estado. Arts. 24° al 37°. —Congreso Nacional. Arts. 61° al 66°. —Poder Judicial. Arts. 73° al 80°.
—Conocer las disposiciones transitorias de la Constitución orientadas a consolidar la institucionalidad chilena.	<ul style="list-style-type: none"> —El periodo de transitoriedad y las disposiciones de la Constitución (referidas al Presidente de la República y al Congreso).
—Comprender el rol de algunos organismos del Estado que colaboran en el ejercicio de la autoridad pública.	<ul style="list-style-type: none"> —Tribunal Constitucional. Arts. 81° al 83°. —Tribunal Calificador de Elecciones. Arts. 84° al 85°. —Contraloría General de la República. Arts. 87° al 89°. —Consejo de Seguridad Nacional. Arts. 95° al 96°.
—Caracterizar los principales rasgos de las relaciones internacionales, apreciando en la política exterior chilena los principios directores que aspiran a consolidar una convivencia mundial.	<ul style="list-style-type: none"> —Conceptos que regulan el sistema internacional: comunidad de Estados independientes, sin autoridad superior y derecho internacional sin sanción. —Las Organizaciones Internacionales. Fundamentos y objetivos globales (ONU); Regionales (OEA); Alianzas y coaliciones

(Anexo 8, programa curricular de 1981)

Selección de entrevistas

Entrevista Luis Octavio Ávila.

¿Su nombre? Luis Octavio Ávila.

¿Dónde estudio? Universidad de Chile.

¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases? Como 30 años.

¿En qué establecimientos ha hecho clases? La mitad de esos 30 años en un colegio municipal, primero en uno dependiente del ministerio de educación, después municipalizado liceo Confederación Suiza, ex liceo 10 y ahora poquitito más de 20 años en colegio privado Wenlock.

¿Desde cuándo está ejerciendo en Colegio Wenlock? 1994.

Podría relatar su experiencia docente en Colegio Wenlock: A diferencia de colegio público mucho más enriquecedora, aparte de ser un colegio privado por el hecho de tener una mayor libertad de trabajo en términos del quehacer como profesor de Historia. Menos trabas burocráticas que a diferencia del colegio público, en el cual todavía hay una trama muy compleja de oficinas técnicas en términos de planificación, mallas curriculares, documentos que llenar, papelería. Eso por un lado y por otro lado como este colegio trabaja con bachillerato internacional, la enseñanza de la Historia en el marco del bachillerato internacional es mucho más académica y con criterios muy similares a los de primer año de universidad.

¿Cómo describiría el ambiente en donde trabaja? Más que adecuado, cómodo, dada las condiciones de colegio particular es obviamente mucho más óptimo que un colegio público.

¿Influye tener condiciones materiales adecuadas para enseñar de mejor manera? De todas maneras, el hecho de trabajar con grupos de alumnos en una oficina o sala con calefacción, o que esté con condiciones ambientales mucho más adecuadas, permite un trabajo mucho más cálido, mucho más agradable.

¿Cuántos alumnos son por clase? Cursos regulares 20-22, cursos específicos de bachillerato grupos de 12 alumnos. Diferencia notable, casi seminario.

¿Las clases son en español o en inglés? Yo hago clases en español.

¿Alguna asignatura que haga clases en inglés? Ninguna.

Experiencia en el aula.

¿Qué tipo de material curricular utiliza el colegio para hacer clases? Primero en la enseñanza de Historia lo fundamental es mucho texto, mucho autor, mucha corriente historiográfica, muchos diferentes autores sobre un mismo tema. Eso por un lado y la parte texto, a los alumnos se les entrega habitualmente un dossier de otros autores para que hagan estudios comparados, en función de la información global se realizan presentaciones en PPT, para entregar la conceptualización básica de la enseñanza de Historia al comenzar un tema.

¿Son programas propios, siguen el curriculum ministerial o una mezcla de ambos? En los planes nacionales, el curriculum ministerial nacional, de la a a la z, tal cual como dice el ministerio. En este momento los colegios particulares están regidos por la obligatoriedad de los contenidos mínimos por lo tanto hay que ver toda la malla curricular que sugiere el ministerio y en el programa de bachillerato internacional el programa de Cambridge que viene de Gran Bretaña.

¿Qué opina de estos programas? Del ministerial lamentablemente en el transcurso del día laboral quedamos sujetos a cambios permanentes en las mallas curriculares, y muchas veces esos cambios permanentes son como complejos desde el punto de vista que se rompe el hilo conductor, hay ocasiones en que cuando hay alguna transformación de malla curricular, el alumno se repite los contenidos porque lo ha visto en años anteriores, vemos muchas veces una suerte de improvisación en las mallas curriculares. Pero en los últimos años se tiende a una visión menos de contenidos, de conocimiento puro, hoy en día hay una visión que está más dada a lo que es entender procesos históricos desde unas perspectivas más globales, en lo económico, en lo político, en lo social, en lo cultural, dejando completamente de lado lo que fue mis comienzos de clases de Historia que eran una sucesión de causas, efectos y hechos. Estoy pensando por ejemplo en los clásicos Frías Valenzuela. Hoy en día hay una visión más académica en términos de entender la historia como proceso. Y con respecto a los programas internacionales es un aporte significativo porque como son programas específicos, de temas específicos, los programas de bachillerato son de Historia Contemporánea en el fondo es un sumergirse en términos muchos más específicos sobre temas completos. Con mucho más detalle, con mucho más énfasis, con mucho más análisis, con mucha más investigación.

¿Los programas internacionales no tratan nada referente a Chile? No, los programas internacionales son fundamentalmente de historia contemporánea universal, si es que se quiere llamar así, lógicamente hacemos nexos

muchas veces cuando corresponde, cuando tocamos la realidad nacional, como para dar una visión un poco más global, pero son programas más enfocados a la historia contemporánea.

¿Los programas del ministerio son abarcados de forma completa en el año escolar? A veces, las planificaciones muchas veces están sujetas a todos los incidentes que pudieran ocurrir en el transcurso de un año, en la realidad particular a diferencia de la realidad pública, los incidentes pueden ser muchas veces por situaciones, qué se yo deportiva, eventos de intercambio, pero en términos generales yo creo que se cumple en más del 90%.

¿Y los internacionales? Los internacionales se cumplen completos.

¿Qué opina del nivel de exigencia que tienen los programas del ministerio? A ver la exigencia está dada por el hecho de que el Ministerio hoy día insta a que los programas se tienen que cumplir, esa es la exigencia en términos de volumen de los contenidos, ahora la exigencia en términos académicos está dada por la distribución de los contenidos propiamente tales, es decir, entre primero y cuarto medio hay que ver determinados temas, y de acuerdo al enfoque que hay de los últimos años, que es un enfoque muy similar a los del bachillerato, es decir los programas ministeriales hoy en día tocan mucho lo que hace muchos años fuimos conociendo con los programas del bachillerato internacional, así que en cuanto la exigencia hay una obligatoriedad de meterse con más análisis, con más profundidad que a diferencia de años anteriores en donde era, como te había dicho inicialmente una sucesión de acontecimientos y nada más.

¿Y qué opina del nivel de exigencia de los programas internacionales? Exigencia académica mucho más alta en términos de que como son programas específicos el alumno está obligado a investigar más, a trabajar con mucha bibliografía y un poco la tónica de los programas internacionales, es decir el alumno aprende de una manera más dirigida que de una manera inducida por lo que hace el profesor. Por eso que yo los comparo con los programas de primer año de enseñanza universitaria.

¿Qué opina de la recepción que tienen los alumnos sobre los materiales curriculares? En general buena, porque el profesor elige lo que necesita para enseñar determinados contenidos, cuestionan de repente grados de complejidad de algunas fuentes que se utilizan, pero en general adecuados.

¿Incorpora algún contenido, metodología o herramientas adicionales a la hora de enseñar historia? ¿cuál o cuáles serían? Indudablemente que sí. El hecho de trabajar con planes nacionales e internacionales, yo creo que enriquece el contexto de lo que se hace, porque hay un análisis de documentales, análisis de fuentes, análisis de prensa cuando corresponde, en el caso de los contenidos de Historia de Chile de tercero medio que es Historia de Chile contemporánea hay una gama enorme de información que es muy de primera mano, muy cercana digamos a nosotros. Recuerda que los programas de tercero medio contemplan hasta la década del 90' del siglo 20. Por lo tanto, se dispone de una cantidad enorme de recursos y se les entregan a los alumnos o se induce a que los alumnos busquen ese tipo de recursos, más allá de las bibliografías tradicionales.

¿Considera que en los colegios los profesores crean materiales historiográficos originales? Es difícil la respuesta porque en la realidad pública el profesor, de acuerdo a la realidad que yo conozco por referencia, muchas veces se queda más con los textos que utiliza como complemento de la asignatura, que son los textos que ganan la licitación de las editoriales, dependiendo de los contenidos de cada curso pero en la enseñanza privada en el fondo los profesores que hacen los cursos, por ejemplo de bachillerato especialmente con los contactos que yo tengo revisan mucha bibliografía, revisan mucho material, revisan muchas fuentes, seleccionan mucho material, por lo tanto es mucho más rico.

¿A participado en procesos de creación curricular o programas? Sí, acá mismo en el colegio tenemos que muchas veces adaptar las mallas curriculares nacionales con los contenidos de bachillerato, por lo tanto, hay que armar a veces planificaciones que son mallas curriculares que son digamos para el colegio, pero mezclando elementos de lo nacional con lo internacional. En este preciso momento en el colegio, casi todos los departamentos con la excepción del nuestro, después te explico porque el nuestro no, están armando mallas curriculares propias para la realidad colegio para mezclar los dos elementos. En el caso nuestro no porque nosotros todavía, hacemos por norma ministerial las cuatro horas de lo que se denomina plan nacional. Por lo tanto, de 7° a 4° medio, hay cuatro horas en donde nosotros hacemos de la a a la z lo que dice el ministerio paralelo a lo que son los programas de bachillerato que se hacen en tercero y cuarto, por lo tanto, no requerimos hacer este trabajo, pero ciencias, lenguaje, matemática están obligadamente haciendo una fusión de los dos programas.

¿Eso por intención del colegio? No, eso por decisión ministerial, es decir tú no puedes, yo pienso en el caso de otras asignaturas, tú no puedes no dejar de hacer lo que el Ministerio dice, por lo tanto, como tienes que hacer lo que el Ministerio dice, tienes que hacer lo que son los programas internacionales, tienes que acomodar ambas cosas. En el caso nuestro no porque felizmente nosotros hacemos las cuatro horas de plan nacional obligatoriamente. Estamos relegados en esa parte.

¿Desde que perspectiva o enfoque particular cree usted que se enseña la historia o que usted enseña la historia particularmente? Nosotros utilizamos mucho la perspectiva tradicional desde el punto de vista de enseñar la Historia como un proceso, enseñar la Historia como una disciplina que es global con respecto de que toca otras áreas de las Ciencias Sociales, por lo tanto, tal como te dije hace un rato atrás, en el caso nuestro en la enseñanza de Historia el alumno se mete bastante fuerte en términos de procesos históricos y con un conocimiento mucho más acabado sobre todo con estudios de fuentes, comparación de fuentes, conocer puntos de vista, es decir lo más global posible y lo más completo posible.

¿Actualmente está enseñando el contenido Historia de Chile o Formación Ciudadana? Historia de Chile se hace en segundo medio y se hace en tercero medio. Formación Ciudadana está implícito en los programas de 4° medio, dentro de los conceptos de Educación Cívica, pero hoy en día de acuerdo a la ley que fue aprobada en el mes de abril Formación Ciudadana es transversal de 7° a 4° medio por lo tanto a medida que hay contenidos, de 7° a 4° medio se van reforzando algunos de esos contenidos y se va haciendo Formación Ciudadana. Lo que no es lo mismo que Educación Cívica. Un ejemplo, un alumno de primero medio está viendo ciertos elementos que tocan a los derechos humanos, se tocan esos elementos y se trabaja con ellos de forma transversal a los contenidos, por lo tanto, si se está trabajando en eso.

¿Y materias en particular, que contenidos están viendo dentro de estas dos áreas? Profesor: ¿vinculado con qué? Entrevistador: ¿Algún contenido específico de Historia de Chile que haya trabajado este año? Tercero medio historia contemporánea siglo XX. Tercero medio siglo XX es lo que estoy trabajando en este momento.

¿Y qué materia en específico? Materia, prácticamente todo lo que es el periodo presidencialista 1920, 1990 con todos los procesos, cambios estructurales, ensayos radicales, en fin, todo lo que corresponde cronológicamente a ese periodo.

¿Y de Formación Ciudadana? Paralelo a eso, como te decía transversalmente planteando el rol de los partidos políticos, como se ha ido produciendo de acuerdo a los contenidos de tercero medio a lo largo del periodo, como se va produciendo un incremento de la participación ciudadana vía reformas electorales que permiten un mayor incremento del derecho a voto. Las instituciones, lo que se va gestando en términos de incrementar la participación a través de partidos, movimientos, organizaciones sindicales, en fin, se va haciendo Formación Ciudadana en la medida en que se van tocando los contenidos en Tercero Medio, lo que me compete a mí en tercero medio en Historia de Chile.

¿De qué manera las está enseñando? ¿De qué manera enseña la historia de Chile? La historia de Chile el caso de tercero medio se hace una presentación dependiendo del periodo que se está enseñando, posteriormente una vez que el alumno tiene a través de un mapa conceptual, por darte un ejemplo gobiernos radicales, el alumno se va metiendo en forma un poco inducida, a las transformaciones económicas, los cambios políticos, los cambios sociales, es decir hay un trabajo dirigido con respecto a que el alumno aprenda, en base a investigación personal, pero en los procesos globales es lo que se hace en la sala de clases.

¿Profesor y de qué manera está enseñando Formación Ciudadana? Tal como te dije Formación Ciudadana no está como asignatura propiamente tal, sino que en la medida que hay conceptos que están asociados a Formación Ciudadana, se toman esos conceptos y se explican en clases, se ven como se viven en la actualidad, cual ha sido su evolución, cuál es su importancia, cuál es su trascendencia. Por ejemplo, en el caso de los contenidos de tercero medio pensemos en el rol de los partidos políticos, como los partidos políticos han ido evolucionando a través del tiempo o involucionando hoy día en el presente actual, en términos de cómo tienen su llegada a la masa ciudadana. Entonces todos los aspectos de Formación Ciudadana se van tomando y se van desarrollando, si pensamos por ejemplo en la medida materia de tercero medio que nos acercamos al termino del siglo, la importancia por ejemplo de los derechos humanos. Cómo el concepto de derecho humano ha ido evolucionado a través del tiempo y como adquiere una significación mucho más relevante, desde fines del siglo XX y la primera década del siglo XXI hoy en día en el país.

¿Qué técnicas pedagógicas o recursos utiliza para motivar a sus alumnos? A ver, depende de los contenidos que se estén viendo. Habitualmente si pensamos en el caso de Historia de Chile, prensa, utilización de fuentes primarias, discursos que alguien dijo respecto a algo, a propósito de Historia de Chile estoy pensando en relación a la muerte de Patricio Aylwin y a los funerales de Patricio Aylwin la prensa fue pero absolutamente bombardeada con una cantidad enorme de artículos, editoriales, noticias y va a llegar un momento cuando yo vea esos contenidos, de aquí a me da la impresión de 1 o 2 meses más, el alumno obligatoriamente va a estar sujeto a hacer una revisión prolija de todos ese tipo de fuentes y en base a preguntas que se puede hacer sacar algunas conclusiones respecto a ese tema.

¿A tenido problemas con algún tema o contenido en específico, en cualquiera de las dos áreas? Habitualmente en tercero medio cuando se llega al Chile contemporáneo no falta el papá que a veces por razones políticas

contingentes gritan o saltan, cuestionan digamos los enfoques. Estoy recordando muy anecdóticamente hace algún tiempo atrás una alumna me cuestionó indirectamente, lógicamente reproduciendo un poco la opinión de su padre con respecto a que el gobierno de Ibáñez del 27 al 32 no fue una dictadura, me planteó así derechamente que mi papá que es abogado considera que el gobierno de Ibáñez no fue catalogado como una dictadura por esto, por esto y por esto otro. Y yo le dije bueno, yo te estoy enseñando este planteamiento y este planteamiento, y tú deduce al final si fue solo una dictadura o no fue una dictadura y tal vez en una respuesta mucho más simple le digo, estos son los textos que estás utilizando fijate en los capítulos que trae este libro y fijate lo que dice este libro, puede que sea una respuesta más simplista pero un poco el cuestionamiento a veces viene desde ese punto de vista. Y con respecto al tema sensible post 70, es decir hasta el día de hoy hay apoderados que cuestionan abiertamente el enfoque de que el gobierno militar fue una dictadura, fue un gobierno autoritario, o todavía se habla de la vieja disputa si fue pronunciamiento militar o golpe de Estado, es decir son cosas que ya están como bastante superadas por la historia contemporánea pero hay mucha gente que se quedó, digamos un poco muy pegada a situaciones digamos anteriores y bueno una prueba de ello es que en actividades extra programáticas que se hacen como visita al museo de la memoria, hay apoderados que lisa y llanamente no autorizan a sus alumnos a ir al museo de la memoria porque consideran que es una entidad de tipo comunista. A manera de anécdota te cuento también que hace un año, dos años atrás, un apoderado mandó una nota a través de su profesor jefe, diciendo que prohibía que su alumno viera la película machuca porque era una película contingente política, entonces nos enfrentamos siempre un poco digamos a esos cuestionamientos ideológicos entre comillas que no son tan de peso.

¿Qué opina del espacio universitario en la enseñanza de Historia? No sé a dónde apunta específicamente digamos la pregunta por el hecho de que hoy en día hay una diversidad pero enorme de universidades que enseñan historia, con enfoques absolutamente diferentes, más academicistas, más historiográficos, más controversiales, tiempo atrás por ejemplo tuvimos relación con alumnos que estaban estudiando Historia en la universidad de Humanismo Cristiano y nos sorprendió mucho el enfoque que se le da a la enseñanza de Historia, en términos de que, con respecto a la formación de profesores de Historia en ese contexto había una mentalidad como muy manifiesta en relación a que ese profesor de Historia egresado de esa universidad iba a ser un profesor que iba a estar destinado a sectores populares y no a sectores de otros estratos socioeconómicos, por lo tanto hay como una direccionalidad muy intencionada en algunas universidades pero sigo insistiendo que hay universidades en donde hay una muy buena enseñanza de Historia como en otras que es de una calidad bastante precaria, un ejemplo de ello es que repente hay alumnos que hacen práctica y que nosotros aceptamos como practicante y el alumno de 4º medio digamos a veces puede hacer una cosa de mejor calidad que un alumno egresado de Historia.

¿Hay deficiencias de parte del espacio universitario? Hay algunas universidades privadas que son tremendamente deficientes, es decir hay una suerte hoy en día de muchos profesores de Historia, que estudiaron licenciatura en Historia por ejemplo, te voy a dar nombres, universidad Gabriela Mistral, y que son alumnos que tienen un nuevo conocimiento en su cabeza, pero que tienen una historia como tradicional, como clásica, y que no se adaptan un poco al enfoque actual de la enseñanza de historia, que está orientando el ministerio de educación. Si tú ves textos hoy día, o si ves el enfoque que tienen los programas de enseñanza en la Historia de Chile por ejemplo, hay todavía alumnos que salen de la universidad y tienen un enfoque tradicional, un enfoque clásico y quedan absolutamente desfasados en lo que se tienen que hacer hoy en día en los colegios.

¿Qué opina del colegio como lugar en donde también se construye Historia? Bueno eso depende básicamente de la realidad interna que vive cada colegio, depende del enfoque que tenga cada departamento de Ciencias Sociales en el colegio con respecto a cómo se enseña historia, yo por ejemplo conozco realidades de colegios que son contenidistas, tradicionales, los alumnos terminan con voluminosos cuadernos, con un cumulo tremendo de información, pero son alumnos que de repente no desarrollaron la capacidad de vivir la Historia, de entender la Historia o de sentirse sujetos de la Historia digamos hoy día como entes que viven en el presente actual, estudiaron Historia porque se les enseñó Historia pero sin internalizarla, entonces eso depende de la realidad de cada colegio. Depende de los departamentos y el enfoque que le den los profes del departamento de cada colegio.

En relación a los materiales pedagógicos e históricos en uso y elaboración.

¿Qué recursos utiliza para hacer clases? Fuentes primarias, prensa, artículos, entrevistas, lo que se publica, recursos utilizados en cuestiones audiovisuales como documentales. En la Historia contemporánea utilizamos muchos documentales, los cuales evidentemente primero se revisan porque hay documentales de muy mala calidad, de consumo, sobre todo, mucho de lo que se da en cable hoy en día, pero habitualmente se rescata todo lo que pueda servir. Yo particularmente utilizo muchos recursos cinematográficos, vía películas, no completas, pero si a veces películas que me sirven ciertas áreas de esas películas como para hacer una base, orientar o complementar un conocimiento que esté desarrollando.

¿Trabaja con recursos web o libros de estudio? Sí, los textos que se piden habitualmente y bueno el alumno cuando realiza investigaciones se mueve mucho en el mundo virtual pero, con la salvedad de que ese mundo virtual es como muy más que dirigido, evaluado en su calidad, el alumno que trabaja con Wikipedia queda absolutamente desechado que la fuente de información ahí es muchas veces de dudosa calidad, por lo tanto si un alumno trabaja e utiliza fuentes de internet, tienen que ser rigurosos con respecto de donde proviene, identificar cuál es, con el propósito de corroborarla después.

¿Qué criterios utiliza para seleccionar los recursos web? Habitualmente dentro del medio en que me desenvuelvo en este colegio, hay comités de Ciencias Sociales donde nos reunimos esporádicamente en el transcurso del año e intercambiamos mucha información con respecto a sitios de calidad, a sitios que no tienen mucho valor por lo tanto manejamos un poco ciertos datos respecto de fuentes confiables.

¿Hay un compartir de datos con otras personas? Sí, los colegios británicos trabajan con comités de asignatura, los comités de asignatura se reúnen dos veces al año, los jefes de departamento, yo soy jefe de departamento por lo tanto nos reunimos dos veces al año y de esas reuniones dejamos canales abiertos de intercambio permanente de información, materiales, de metodologías, en fin, intercambiamos mucho lo que es el quehacer de cada colegio

¿Estos recursos web los integra como actividad complementaria o los incorpora directamente al material curricular? ¿De qué manera? Ambas cosas. A través de actividades, a través de las investigaciones que hacen los alumnos, básicamente de las investigaciones que hacen los alumnos o a veces como complemento o incluso de evaluaciones, es decir que hay un alumno que tiene una prueba de un periodo determinado, pensemos en historia de Chile y ese alumno tiene la libertad de bucear digamos y buscar en diferentes fuentes para tener un bagaje mucho más amplio de conocimiento.

¿En promedio, cuántas veces utiliza los recursos web al hacer clases? Es relativo, dependiendo de la necesidad y de lo que se esté viendo como contenido. Pero frecuentemente.

¿De todas las horas a la semana cuántas serían? Hay una diferencia. En los cursos chicos a veces van a la sala de audiovisuales y el profesor respectivo en conversaciones y contactos con el profesor de asignatura, estoy hablando del profesor de computación, revisa y utiliza de repente ciertos recursos que forman parte de la red y que sirven como complemento y se trabaja en eso, eso no es permanente, eso ocurre una vez a la semana, semana por medio dependiendo, la utilización de ese tipo de recursos es más en términos de la sugerencia del profesor para que el alumno trabaje más en eso.

¿Qué opina de los recursos web al hacer clases? Es relativo dependiendo de la calidad que tengan, hay cosas que son de muy buena calidad y otras que sencillamente en la medida que el rol de profesores revisamos, evaluamos o votamos o dejamos algo que nos sirva, es muy relativo.

¿Los textos de estudio son entregados por el Estado o son ediciones particulares? No, en este caso concreto nosotros como departamento revisamos lo que el mundo editorial nos ofrece y nos quedamos con lo que consideramos más adecuado a lo que nosotros queremos hacer. Por lo tanto, nosotros elegimos la editorial y el texto que vamos a utilizar.

¿En específico con que textos están trabajando? Trabajamos de hace un par de años con Santillana. Primero, segundo, tercero y cuarto medio. Es como un texto de apoyo, ese es otro detalle, es decir el texto no lo utilizamos como una cuestión determinante, es decir el texto es un apoyo, las actividades del texto muchas veces se complementan con actividades que nosotros como profes vamos recreando y vamos generando, pero obligatoriamente paralelo a ese texto el alumno recibe otro tipo de información escrita en términos de dossiers, documentos, libros muchas veces más técnicos que el texto del nivel. El texto de nivel es como una cosa más enciclopédica, a pesar del enfoque ministerial hoy en día, sigue siendo un poco más enciclopédico, por lo tanto para elevar un poco más el nivel, en la mayoría de los casos, segundo medio, tercero medio y cuarto medio entregamos dossier de ciertos textos más especializados, por ponerte a un ejemplo se lee a Hobsbawm, utilizando separatas de algunos capítulos respectivos, clásico, por darte otro ejemplo en el caso de historia de Chile hay dossier de textos de historia contemporánea de Chile escrito por Salazar, por una [pleya?] de historiadores contemporáneos que no necesariamente hacen textos de estudio. Pero metemos al alumno en producción escrita que sea de una calidad académica un poco más profunda, para que con eso los vamos preparando a un tipo de enseñanza universitaria que los va a obligar a eso.

¿Los integra como actividad complementaria o los incorpora directamente al material curricular? ¿De qué manera? Esta incorporado al material curricular, se entrega. Te muestro un ejemplo, estoy corrigiendo algo, un pequeño control de Historia de Chile, tomando como referencia, preguntas cortas y precisas, tomando como referencia una separata de historia contemporánea del siglo XX, escrito por un grupo de historiadores entre los cuales está Correa, Holt, Rollé, por mencionarte algunos, entonces preguntas cortas y precisas en la cual el alumno

obligatoriamente tiene que leer una separata, meterse en la lectura y preguntas que son de conocimiento puro pero preguntas en la cual hay que inferir una situación. Esto es Chile contemporáneo, periodo 31-32, entonces esto escapa un poco al texto tradicional que es el de la editorial, donde hay una historia no te digo, así como de hechos continuistas, pero en más profundidad.

¿En promedio cuántas veces utiliza los textos de estudio al hacer clases? El texto de estudio sistemático muchas veces se utiliza en el transcurso de las clases semanales como para ir complementando lo que el profesor va haciendo en la sala, muchas veces para realizar actividades en el transcurso de la semana que están sugeridas en el libro, pero de manera sistemática lectura permanente siempre para cada evaluación. El alumno tiene sus apuntes de clases, más texto de estudio, más la cantidad de documentos que se le va entregando regularmente clase a clase.

¿Qué opina de los textos de estudio al hacer clases? Absolutamente su uso depende del uso que le dé el profesor, hay profesores a veces, y me consta, que dependen mucho del texto y que sus planificaciones muchas veces las hacen de acuerdo al índice del libro, porque muchas veces el libro está hecho de acuerdo al programa ministerial, y hay profesores que son dependientes absolutamente del texto de colegio, pero aquí tal como te lo dije anteriormente el texto se usa como un complemento, como un complemento más simple, porque se complementa más académicamente con otro tipo de fuentes y documentos que le vamos entregando a los alumnos.

¿Utiliza guías de aprendizaje? Sí.

¿Es material propio o designado? No, se hacen, se hacen acá en el colegio.

¿Qué opina de las guías de aprendizaje al hacer clases? Son un complemento que sirve como para incrementar el conocimiento digamos más simple de hechos históricos, es decir una guía de aprendizaje la utilizamos muchas veces para conocer la contextualización global de hechos por ejemplo, supongamos que estamos hablando de la segunda guerra mundial, hay una guía de aprendizaje en donde ven lo que se podría denominar lo ordinariamente común de la segunda guerra mundial, y el proceso más fuerte viene con otro tipo de documentos viene con lo que uno hace en la sala de clases, pero la guía de aprendizaje son como los ingredientes básicos del menú.

¿Las pruebas las elabora usted o son designadas? No, las pruebas las elaboramos acá como departamento.

¿Son de alternativa o de desarrollo? Se hace preguntas de alternativa pensando en que el alumno da una PSU y se tiene que ir adiestrando a la metodología de la pregunta de selección múltiple, pero nosotros priorizamos la reacción, la producción escrita, priorizamos el ensayo por lo tanto le damos más énfasis a la parte escrita.

¿Qué opina de las evaluaciones en general? Yo considero que son necesarias porque uno tiene que ir midiendo cuanto el alumno ha ido aprendiendo, por lo tanto, al margen de algunos colegios que consideran la evaluación como un elemento absolutamente accesorio yo creo que es una situación que en pedagogía se mantiene hasta el día de hoy vigente.

¿Utiliza presentaciones o materiales audiovisuales? ¿Cuáles? Por supuesto, presentaciones que yo elaboro como presentaciones creadas en términos de complemento de una clase o presentaciones que hacen los propios alumnos. Sobre todo, los cursos de bachillerato ellos están sujetos a una serie de investigaciones históricas, evidentemente al nivel de alumnos de enseñanza media esas presentaciones, esas investigaciones las tienen que obligatoriamente presentar a sus compañeros en el transcurso del semestre.

¿Qué opina de las presentaciones o materiales audiovisuales para hacer clases? A ver, ahí hay una opinión bastante encontrada, porque hoy día a nivel de autoridad de colegio muchas veces se tiende a criticar a que el profesor que es como de la vieja guardia, que es el caso mío, profesor que tiene un discurso, que tiene todo un conocimiento y que lo da a conocer a los alumnos a través de mapas conceptuales, hechos en la pizarra, o a través de cualquier metodología un poco más del pasado y la tendencia hoy día es que los docentes directivos a veces de los colegios inducen a que por favor el PPT, que la presentación, que esto, pero se ha producido y yo creo que eso en las universidades se critica mucho hoy día también, se ha producido una fuerte dependencia de profesores que hacen mucha clase con PPT, los que se convierten en meros reproductores de la imagen que está proyectada y vamos copiando pero donde hay poco creación personal en términos de lo yo que estoy haciendo. Un seminario que hice en la católica el año pasado me acuerdo que los profesores decían a ver estas presentaciones son simples y precisas porque nosotros estamos recogiendo en este momento el tedio y la crítica por parte de alumnos que se van desde la mañana al término de la jornada en colegios y universidades con presentaciones, presentaciones, presentaciones, entonces como que se está perdiendo un poco el discurso verbal del profesor de Historia, que yo lo sigo validando como tremendamente importante más allá de la imagen, entonces el recurso audiovisual en el caso particular mío yo lo utilizo de una manera bastante aleatoria pero no dependiendo absolutamente de eso, es decir aquí en este mismo colegio hemos muchas veces cuestionado a profesores porque es el profesor que trae su paquete de pendrives y está permanentemente saliendo y entrando a una sala de clases, enchufándose con su pendrive en un computador y

mostrando presentaciones, en la cual el alumno se convierte en un mero receptor de la información que está proyectada.

¿Utiliza fotografías, música? Absolutamente, todo tipo de recursos. Sobre todo, en todo nivel si estamos haciendo desarrollo urbano y geografía, si estamos haciendo historia contemporánea, muchas veces en el caso de Chile contemporáneo desmenuzar una canción que corresponda a la nueva canción chilena de la década de los 70' en términos de qué manera eso está reflejando una realidad social, una realidad económica del periodo, es decir todos los recursos sirven.

Experiencia docente y alumnado

¿Participa en alguna organización comunitaria o de profesores? La que tenemos a nivel de colegios particulares en los comités de Ciencias Sociales, en la cual nos reunimos habitualmente, no más allá que eso.

¿En el colegio de profesores está? No, me bajé del colegio de profesores hace muchos años.

¿Ha tenido problemas con el alumnado? No, en general no.

¿En general cómo describiría a sus alumnos? A ver en esta realidad privada nos movemos con alumnos que tratan de por todos los medios posibles ser exitistas académicamente, porque ellos saben que al final de su enseñanza media tienen que tener un NEM, un promedio de notas de enseñanza media que le permita ingresar a la universidad que ellos quieren, alumnos que te va parecer irónico pero serían capaces de suicidarse por no sacarse un 7 o arriba de un 6, pero que tienen una característica es decir generacionalmente en la medida que pasa el tiempo son alumnos que cada vez saben menos, carentes de cultura general, carentes de formación ciudadana, carentes del entorno en el que viven, es decir el alumno actual es aquel que se va circunscribiendo específicamente a lo que le da el colegio y una vez que está en la universidad estudiar lo que la carrera le va a permitir en este estrato socioeconómico en el que se trabaja, en un carrera exitosa que le permita ganar plata, pero con una desmotivación muy fuerte con lo que es la cultura lo que es el conocimiento en general es decir, hoy en día yo como profesor de Historia o como profesor de Ciencias Sociales siempre lo he manifestado sobre todo en los últimos años, hoy en día tenemos cada vez más alumnos con grados de ignorancia muy elevados, no leen el diario, no ven televisión, no escuchan noticias, no les interesa el cine que le pueda dejar algo mucho más profundo, se está viviendo una suerte de pragmatismo absoluto, si esto me sirve lo tomo y si no me sirve lo dejo y lamentablemente nos movemos en eso. Ahí yo creo que está la pega nuestra, es decir nosotros somos comunicadores sociales y en ese plano por lo menos en mi asignatura en el caso particular mío es decir esta es una ventana a la cultura, trato por todos los medios que el individuo tenga una ventana un poco más abierta a la cultura e inducirlos obligadamente muchas veces a que tenga que averiguar más cosas, saber más cosas.

Entrevista Rodrigo Montero.

¿Su nombre? Rodrigo Montero Morales.

¿Dónde estudió? Blas cañas, actual Silva Henríquez. Y después hice un magister de Historia de Chile en la Universidad de Chile.

¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases? 30 años.

¿En que establecimientos ha hecho clases?

Fundamentalmente Privados, vinculados a congregaciones y ahora en un Montessori en colina, colegio Pucalan.

¿Desde cuando está ejerciendo en Montessori? 15 años.

¿Podría relatar su experiencia docente en el colegio Montessori?

Llegue a los Montessori desde los no Montessori y he construido una pedagogía basada en los principios de María Montessori, que tiene que ver con el desarrollo de distintas habilidades de lectura, análisis, desarrollo de críticas, donde los alumnos tienen un papel súper importante, la Montessori parte de la base que ojala el profesor sea como invisible, que no seas el centro de la acción pedagógica, entonces mucha guía, mucho material en donde ellos tienen que generar conocimiento a través de la lectura, a través del análisis de elementos sonoros, audiovisuales, pero fundamentalmente es el alumno el que construye su conocimiento. Si bien sigo haciendo clases expositivas, son las menos, normalmente son ellos los que aprenden por si solos, a partir de una cierta guía de material, últimamente preocupados, hemos vuelto al tema de la lectura de fuentes primarias, tenemos una fuente de trabajo con líneas primarias bien importante, pero también con fuentes secundarias o sea con la historiografía en general que hay, acerca fundamentalmente de la historia de Chile. Yo me dedico fundamentalmente a la Historia de Chile, Universal hago bastante poco. Tratamos también que los chicos tengan una mirada bien amplia sobre los procesos históricos entonces trabajamos a los menos con 2 representaciones histográficas del mismo hecho, siempre partiendo de la base que el conocimiento histórico no es objetivo, reivindicamos la idea de que la no objetividad en la Historia.

¿Cómo describiría el ambiente mobiliario en donde trabaja? Yo trabajo en una sala que es de Historia entonces mis alumnos van a mi sala, tengo una pequeña biblioteca ahí, tengo material, es una sala semi circular donde tengo mesas de trabajo individual, de trabajo colectivo, de grupo, es bastante cómoda, es bastante iluminada, es bonita, es un ambiente bastante cómodo. Montessori se preocupa mucho de los ambientes, de hecho habla del ambiente preparado antes de comenzar la clase. Entonces de la disposición del mobiliario, la disposición de los libros que se van a utilizar, los materiales que se van a utilizar, me preocupó mucho por el ambiente, por el lugar, y volviendo a la pregunta es un ambiente que permite un aprendizaje en un ambiente bastante sereno, elástico, se pueden cambiar las sillas, se pueden mover, los alumnos deciden si quieren trabajar en el suelo, sentados.

¿Influye tener condiciones materiales adecuadas para enseñar de mejor manera? ¿Por qué? Sí, no sé si influye en todos los alumnos, porque hay personas que aprenden en condiciones bien precarias, pero sin duda un ambiente preparado ayuda, hace que el aprendizaje sea mejor, eso es indiscutible.

Experiencia en el aula.

¿Qué tipo de material curricular utiliza el colegio para hacer clases? El material que entrega en general el ministerio y lo complementamos con las lecturas que cada uno va teniendo de manera individual, descubrimientos, nuevas publicaciones, tenemos una línea de trabajo con fuentes primarias en general, nuestro programa sigue al menos en dos últimos años de enseñanza media el curriculum nacional, hasta segundo medio tenemos un programa que se aleja del ministerio, cuando el chico sale de cuarto a tenido la posibilidad de ver casi el 100% de los requerimientos curriculares y yo particularmente no utilizo los libros del ministerio, sino que utilizo libros que están publicados por los historiadores nacionales sobre los distintos temas.

Entonces, ¿Son programas propios, siguen el curriculum ministerial o es una mezcla de ambos? Una mezcla de ambos, tenemos programas propios hasta segundo medio y tercero y cuarto seguimos con una línea de programas propios, con muchos ramos transversales donde hayan asociaciones de distintas áreas, por ejemplo yo tengo un ramo de filosofía de Historia, de psicología e historia, hemos hecho transversales entre lenguaje e historia, pero aparte de eso los chicos que quieren dar la PSU tienen un programa de preparación para la PSU.

¿Qué opina de los programas del ministerio? Tengo una pequeña controversia conmigo mismo, ya que no considero que las nuevas reformas sean malas, no me gustó que sacaran geografía de la enseñanza media, eso creo que es una estupidez garrafal, no son malos en términos de contenidos, pero debería haber más flexibilidad, soy un fiel defensor de la flexibilidad, creo que deberíamos tener más capacidad de tener programas propios en general los colegios, cumplir con un mínimo y el resto libre.

¿Los programas logran ser abarcados de forma completa en el año escolar? Nosotros sí, en general tengo la impresión que en los colegios no lo hacen. Pero en general nosotros sí, la persona que sale de cuarto medio sale bastante preparada por lo menos en Historia, los puntajes no son malos, la gente estudia lo que quiere estudiar, puede ingresar a las carreras humanistas sin problemas los que quieren ser del área.

¿Qué opina del nivel de exigencia de los programas del gobierno? Yo creo que están bien, aunque creo que podrían mejorar en ciertas áreas vinculadas fundamentalmente a las habilidades, creo que falta promoción de la lectura, sentido autocrítico, faltan habilidades vinculadas a la comprensión de distintos tipos de textos, no hay por ejemplo mucho énfasis en la lectura de fuentes primarias, creo que deberían vincularse más con los contenidos de literatura. Creo que la literatura, para mí es una fuente histórica importante, hay una deuda grande con todos los escritores chilenos del XX especialmente no sé, leer a José Donoso o a Manuel Rojas es una foto de ciertos contextos históricos super interesantes y que en general los profesores la usan poco.

¿Qué opina de la recepción que tienen los alumnos sobre los materiales curriculares? Es que mis alumnos no saben si es curricular o no. Los materiales que ellos reciben son el material que les propongo yo, entonces ellos nunca se preguntan si son o no del ministerio, ellos no saben.

¿Incorpora algún contenido, herramienta o metodología adicional a la hora de enseñar historia? Sí claro, tengo en segundo medio en Historia de Chile, yo trabajo en conjunto con un actor, entonces hacemos durante el primer semestre con el segundo medio se trabaja en dos o tres obras de teatro en donde los mismos alumnos crean a partir de ciertos contextos históricos que yo me encargo de mostrárselos y ciertos documentos que me encargo de mostrárselos. Ahí por ejemplo es un transversal de teatro y aprenden muchísimo más. Este año trabajamos con el contexto de la conquista, descubrimiento y conquista, entonces trabajamos en base a la empresa conquistadora de Valdivia, los rollos de Valdivia con Lautaro, los rollos de Valdivia con la Inés de Suarez, los rollos de Valdivia y la Marina Ortega Gaete, trabajamos con el conflicto mapuche también. Entonces donde los alumnos tienen que representar a partir de ciertos elementos dramáticos reconstruir escenas de la Historia de este país del siglo XVI. Ahí se trabaja el lenguaje teatral, contexto histórico, documentos primarios, distintas miradas sobre el proceso, capacidad de lectura, capacidad de escritura de textos dramáticos, preparación de personajes, estudio psicológico del personaje,

entonces cuando el actor llega a preparar a Valdivia, se tiene que tratar de meter en la mente de Valdivia y eso genera un conocimiento significativo bien importante.

¿Considera que en los colegios los profesores crean materiales historiográficos originales? Yo creo que sí, no sé si historiográfico, pero los profesores de Historia en general crean, inventan, diseñan mucho material. Aunque en general creo que el material que inventamos tiene que ver con recoger de acá, recoger de allá, si hay un texto que me gustó lo incorporo, sí los profesores de Historia en general inventan bastante material, no sé si llamarlo historiográfico, yo lo llamaría más bien pedagógico. En el fondo lo que hacen creo yo, o lo que yo trato de hacer es traducir la producción historiográfica de la academia a un texto más leíble por adolescentes. Me doy por ejemplo el trabajo de leer a la Alejandra Araya y la traduzco o la cito, o de leer a Gabriel Salazar y lo traduzco y lo cito, siempre hay, por lo menos en mi práctica pedagógica siempre hay un intento de acercar la producción historiográfica dura, o sea la generación de conocimiento histórico a los alumnos y allí hay un abismo bien grande porque la academia no hace ni un intento por acercar la producción historiográfica al público en general, me preguntó por qué los historiadores no se involucran en la asesoría para escribir guiones de televisión, guiones de cine, programas culturales, la radio, por qué no un programa radial, o historiadores como de la talla de Salazar, Pinto, León escribiendo textos que puedan ser leídos por un alumno de segundo o tercero medio. Ahí creo que hay una deuda de la universidad, hay una pequeña deuda de la universidad, por lo menos de la Chile con las salas de clase.

¿Ha participado en procesos de creación curricular o programas? Sí, en el pucalán, en el montessori. Tenemos programas propios hasta cierto nivel y en ese diseño sí, leímos y reinterpretemos el programa absolutamente, o sacamos algunos contenidos y agregamos otros, o los pedagogizamos por darle un nombre. Yo creo que todos los profesores de una u otra manera reinventan el currículum. Creo que en ese sentido el gremio es mucho más activo que la misma universidad es. Hay un abismo salvaje entre la academia y la sala de clases, y también pasa porque hay muchos tipos que escriben bastante mal. Salazar con todo el respeto y la admiración que le tengo no es un tipo que escriba bien, ser niño guacho del siglo XIX bien, pero ese es un texto que casi lo escribe desde la literatura, pero sus textos duros de Historia de Chile contemporánea son, no sé si la gente los lee, tengo mis dudas. En ese sentido la historiografía del siglo XIX tiene mucho más estilo, está mucho mejor escrita, que algunas del siglo XX, especialmente la historiografía de izquierda, Vicuña Mackenna, Barros Arana mis alumnos las leen y sospecho que la entienden mucho más que algunos textos de Salazar, por ejemplo. Los actuales son mucho más, son buenos polemistas, polemizadores, no sé cómo se dice, pero a nivel de escritura hay una falta bien grande, en ese sentido la historiografía del siglo XIX es mucho más leíble, es mucho más rica del punto de vista de la escritura.

¿Actualmente está enseñando el contenido Historia de Chile o formación Ciudadana? Siempre.

¿Qué contenido en específico está viendo actualmente? Siglo XX, contemporánea, golpe en tercero y he estado viendo con ellos desde marzo todo el siglo XX y por lo tanto he usado distintos textos, no hay mucho publicado sobre el siglo XX a nivel como general, la Historia del siglo XX chileno de la Sofía Correa que siempre me sirve mucho y que está bastante bien escrita, algunos textos de Julio Pinto, de Salazar, Ramírez Necochea también lo usé este año con buenos resultados, Julio Cesar Llové, algunos textos políticos de Manuel Rojas, algunos textos políticos de algunos anarquistas chilenos de principio de siglo, pero si en general siglo XX y con mucha fuente primaria, con fuentes audiovisuales, cine, documentales, cine ficción, pero me he dedicado este año a siglo XX fundamentalmente.

¿Y contenidos de formación ciudadana? Eso lo trabajamos de manera más transversal. Sí los trabajo en Historia de Chile a nivel transversal. Y a nivel vertical también, además que la práctica política del colegio es un colegio que incluye dentro de sus prácticas pedagógicas asambleas, reuniones donde los chicos pueden diseñar u opinar sobre lo que están haciendo.

¿De qué manera está enseñando los contenidos de Historia de Chile? A través del teatro, a través del análisis de películas de ficción, documentales, lectura de fuentes primarias, lecturas de fuentes secundarias muchas, mis alumnos leen mucho texto, cuando digo mucho es casi todo lo que hay, porque no hay mucho tampoco, sobre distintos procesos históricos del XX, historia política, historia económica, seminarios ellos eligen un tema, se les entrega una bibliografía y tienen que exponer sobre ese tema y entregar un texto sobre la exposición, mucha investigación monográfica, fuentes primarias, y en algún minuto lo he enseñado a través de la Historia de la Familia, o sea que ellos a partir de la historia de su familia en el XX puedan identificar cómo, o caracterizar ciertos cambios a nivel demográfico, a nivel social.

¿A tenido problemas con algún tema o contenido en específico, en cualquiera de las dos áreas? No hemos tenido.

¿Qué opina del espacio universitario en la enseñanza de historia? Creo que flojo, debería haber más producción, más traducción de la producción historiográfica para un público mayor, lo que está haciendo Jorge Baradit me parece super bueno, lo que ha hecho canal 13 con documentales o series, me parece muy buen también, lo que ha hecho la

televisión en algunos casos, lo que hizo canal 13 con héroes fue bueno, uno puede compartir o no la mirada del héroe pero todo lo que sea difusión del conocimiento historiográfico a mí me parece un gran aporte y creo que en Chile hay muy poco, muy poco. Yo creo que a los chilenos nos hacen falta relatos, relatos literarios de nuestra Historia de Chile que recuperen la épica fundacional, que recuperen el protagonismo de ciertos héroes, que desmitifiquen algunos mitos, o sea, muchos mitos, me parece que la recuperación de biografías personales está super bueno también, lo que hizo no me acuerdo el nombre del autor, pero es el que publico la memoria de un sobreviviente de la guerra del pacífico, que publicó en febrero del año pasado, me parece un aporte espectacular, de hecho en ese sentido simpatizo más con la literatura que hay sobre la Historia de Chile que con la producción historiográfica.

¿Qué opina del colegio como lugar donde también se construye Historia? Más que producir historia creo que es aportar con más miradas sobre los procesos históricos, más que producción de conocimiento historiográfico duro, el colegio aporta en la formación de la opinión más que de contenidos históricos. O sea, en los colegios no trabajamos con archivos, tampoco trabajamos en fuentes periodísticas, lo que hacemos es contribuir a la construcción de distintas opiniones o agregar o sumar distintas opiniones a ciertos procesos históricos, pero no sé si producimos.

Sobre materiales pedagógicos en uso y elaboración.

¿Trabaja con recursos web o libros de estudios? Sí, absolutamente, siempre.

¿Qué criterios utiliza para seleccionar los recursos web? Trato de usar el mismo que utilizo para seleccionar fuentes impresas, autoría, seriedad, yo lo que utilizo de la web son los mismos textos que están publicados en formato impresos, pero que los tengo en la web, por lo tanto, los puedo bajar, cortar, pegar. Yo utilizo más fuentes impresas, yo compro bastantes libros, tenemos de hecho una biblioteca en el colegio que tiene una política de adquisiciones que es bastante buena, la cual depende mucho de las cosas que nosotros le pidamos y en ese sentido yo creo que utilizo muchas fuentes impresas.

¿Los recursos web los integra como actividad complementaria o los incorpora directamente al material curricular? Directamente al material curricular.

¿En promedio cuántas veces utiliza los recursos web al hacer clases? A ver utilizo muchas imágenes, por ejemplo, ahora preparé una presentación sobre el golpe y utilicé muchas imágenes, también documentales, partes de un documental. Y las utilizo siempre.

¿Cuántos duran los bloques de clases? Nosotros tenemos bloques de dos horas de duración. 120 minutos. Tengo dos bloques de dos horas a la semana. Entonces en esas dos horas yo trato de hacer como mínimo dos actividades, una pasiva de atención, de lectura, de opinión, de escritura; otra de discusión grupo u otra de debate, o sea, nosotros trabajamos con la idea de que una sesión de clases debe tener tres momentos, entonces en base a esos tres momentos nos movemos, incluso físicamente, pararse, sentarse en otra parte, opinar, escribir, leer, escuchar, esa es más o menos la estructura.

¿Qué opina de los recursos web al hacer clases? Son buenos, no sé si completamente necesarios, pero son una herramienta más.

¿No utiliza textos del gobierno? Sí, pero los edito, utilizo ciertas partes, imágenes, como tengo las versiones digitales puedo cortar y pegar, lectura dura, pero nuestros alumnos no los tienen, yo los tengo en mi sala, en la biblioteca de sala, pero no es que cada niño llegue con su texto. En general encuentro malos los textos del ministerio y me incluyo porque yo he escrito algunos y no son buenos, hay mucha limitación de espacio, dependiendo de la editorial, no son de buena calidad, ahí también hay una deuda grande con nuestros adolescentes. Yo creo que la mayoría de los profesores opinamos lo mismo, que son textos que hay que editar, hay que editar.

¿Utiliza guías de aprendizaje? Sí. Muchas.

¿Es material propio o designado? Propio.

¿Qué opina de las guías de aprendizaje al hacer clases? O sea, en el contexto de montesori es fundamental. Todo lo que se hace, todo lo que se evalúa, lo que se programa, se plasma en una guía que se entrega a principio del periodo pedagógico. Nosotros trabajamos con semestres cortos de 9 semanas, entonces la primera semana de ese periodo yo entrego una guía que está diseñada de tal manera que, si yo llego a faltar, el conocimiento igual se produce. Están las instrucciones para cada sección, el tema de cada sesión, el cómo se va a trabajar en cada sesión, si hay evaluación, cómo se va a evaluar, se le entrega el criterio de la evaluación de cada una de esas evaluaciones, por ejemplo si yo hago escribir un ensayo viene una pauta de evaluación de ese ensayo, si yo voy escribir un crónica viene una pauta de cómo hacer una crónica, de cómo se va a evaluar esa crónica, si yo hago un trabajo en grupo evaluado se les entrega en la guía el cómo se va a evaluar ese trabajo en grupo, qué criterios se van a utilizar, o sea rúbrica. Siempre rúbrica.

¿Las pruebas las elabora usted o son designadas? Las elaboro yo, todas.

¿Son de alternativa o de desarrollo? Hay de distintos tipos. Hay pruebas de respuesta cerrada, alternativas, utilizo pruebas de desarrollo, muchas. Utilizo, les paso un texto de 10, 15 páginas, ellos lo leen en esas dos horas y desarrollan preguntas asociadas al texto, hay pruebas que son individuales, algunas grupales, hay también auto evaluación, yo uso mucho la auto evaluación, utilizo muchos tipos diferentes de evaluaciones.

¿Qué opina de las evaluaciones en general? La evaluación es lo peor. Es lo que a mí más estrés me produce, a mí no me gusta evaluar, o sea, me cuesta mucho es un proceso bastante agrio desde que demanda mucho trabajo, hasta que pasando por la subjetividad y tercero cuando son preguntas de desarrollo tengo que leer 40 pruebas de adolescentes que escriben pésimo, en vez de estar leyendo algún texto que quiero leer, entonces cuando lees 25 pruebas cada una de 4 a 5 páginas, cuando un adolescente opina sobre lo que opina Salazar sobre la reforma agraria eew (bufido de disgusto). En todo caso, no es porque lo diga yo, pero mis alumnos en general escriben bastante bien, incluso he hecho clases en universidades y estos cabros escriben mejor. Entonces por lo menos en términos de forma escriben bastante bien, aunque tal vez no estoy completamente de acuerdo en lo que dicen.

¿Utiliza presentaciones o materiales audiovisuales? ¿Cuáles? Sí, muchas. Por ejemplo, el viernes vi Estadio Nacional de Carmen Luis Parots, documental que dura 80 minutos, después se hace un conversatorio, donde los chicos opinan, ellos plantean preguntas del tipo yo respondo, muchas presentaciones en PPT con imágenes, yo soy muy visual entonces utilizo mucho los recursos visuales.

¿Qué opina de las presentaciones o de los materiales audiovisuales al hacer clases? Bien, son elementos super interesantes. Antes ocupaba las diapositivas, yo hacía clases con ese método. También con las famosas transparencias, muchas transparencias. Muchas imágenes en blanco y negro. Cajas de VHS también ya que siempre he utilizado el documental.

Experiencia docente y alumnado

¿Participa en alguna organización, comunitaria, de profesores, etc.? No, no me gusta participar en general en asociaciones gremiales. Antes sí, un poco por obligación de estar en contra de la dictadura, pero ahora no. Soy un tipo bastante raro en eso.

¿Ha tenido algún problema con el alumnado? No. Me llevo bastante bien con mis alumnos. Se presentan los problemas típicos que puede plantear un adolescente que está animado por pulsiones que no son necesariamente las académicas, como la pulsión sexual, la de estar con los amigos, porque tiene un cuerpo que está creciendo de manera descontrolada, o porque tiene opiniones con las cuales uno no puede compartir.

¿En general cómo describiría a sus alumnos? Son muy activos, muy críticos, con ganas de aprender en general. Tengo que hacer una aclaración yo trabajo en tercero y cuarto medio con alumnos que me eligen, tengo un electivo, entonces son alumnos que les interesa el ramo de Historia de Chile. Hay entonces una condicionante primaria en donde los alumnos eligen estar en mi ramo, porque les interesa la PSU, porque quieren ser abogados, porque quieren ser sociólogos, porque quieren ser antropólogos, porque quieren ser ingenieros comerciales, porque quieren ser actores, etc. Alumnos muy preguntones, ellos viven en el suburbio, por lo tanto, no se escapan un poco de ese perfil, les falta ciudad, alumnos que les falta cultura urbana, que tiene que ver con el respeto por el otro, son poco políticos, muy poco comprometidos políticamente, aunque yo creo que eso responde al fenómeno nacional, tengo algunos RD por ahí. Son alumnos de estrato medio alto, el colegio cuesta 400 mil pesos mensuales; sí, ahora no son de esa pequeña burguesía culta, pero en general vienen con más conocimientos que alumnos de estratos más pobres. Alumnos que están poco sometidos a la tensión de la ciudad. Alumnos que eligen a las universidades dependiendo si hay mucho o poco paro.

Entrevista Paola Tapia

Lugar donde estudió: Universidad Andrés Bello

¿Hace cuánto tiempo que ejerce como docente? 10 años.

¿En qué establecimiento(s) ha hecho clases? En el bosque, en María Inmaculada, hice en Peñaflo, en Francisco Villagra y actualmente en el colegio Japón.

¿Desde cuándo está ejerciendo en el colegio Japón? Desde el 2014.

¿Cómo ha sido su experiencia en la escuela Japón? Grata, el primer colegio en que trabajé era particular, después trabajé en uno particular subvencionado, en el colegio de Peñaflo y me cambié porque era demasiado lejos, por ende, el tiempo empleado para llegar era demasiado, además mi renuncia se debió al trato que había entre el jefe y sus subordinados no era de mi agrado y el trato de esta escuela es totalmente distinto, el trato de tu jefe es bastante apreciable, no solo a sus trabajadores, sino también a los alumnos y apoderados. Y eso es algo que valoro demasiado, de hecho, a pesar de que gano la mitad de que lo que ganaba en el colegio de Peñaflo, aparte de que acá trabajo por

menos horas. En este colegio no existe la presión de que te vayan a despedir, que los apoderados te pasen a llevar, acá cada individuo es respetado.

¿Y cómo ha sido la experiencia con los alumnos? Acá los alumnos son de otro estrato social a diferencia de los otros colegios, pero lo rescatable es que estos alumnos desean aprender, ponen mucho de su parte porque quieren ser alguien en la vida, eso sí hay algunos que les cuesta más que a otros. Hay alumnos que sus familias son disfuncionales entonces uno aparte de ser el profesor, es el amigo, el apoyo, o un familiar debido a la carencia que tienen por diversos motivos, hay mamás o papás de los alumnos que están presos o simplemente no conocen a algunos de sus padres, por lo cual viven con sus tíos o abuelos y pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, así que uno trata de acogerlos de la mejor forma.

¿Cómo describiría el ambiente en la escuela que actualmente trabaja? En la actualidad lo encuentro excelente, pero cuando ingresé al establecimiento era bastante precario, pero ahora como entró en vigencia el tema de las aulas temáticas, el sostenedor se ha encargado de traer cosas de calidad para la escuela.

¿El tema de las aulas temáticas pertenece a la escuela? Sí, pertenece a la escuela que lo propuso el año pasado (2015) la idea es ir formando a los alumnos para que se preparen cuando ingresen a cursos superiores y además de que conozcan más estilos de enseñanza, lo cual les llama demasiada la atención.

¿Y en que consiste el tema de las aulas temáticas? Cuando hablamos de aulas temáticas nos referimos a que cada ramo tiene su propia sala temática (religión, artes visuales, lenguaje, historia, matemáticas, etc.) y esto me gusta hacer como referencia que es como un museo, pero la diferencia es que acá aparte de mirar, puedes interactuar con lo que está en la sala, puedes quizás modificar lo que está en la sala y puedes preguntar con lo que está en el entorno. Y lo más importante que esta experiencia para los alumnos de segundo ciclo (hace referencia a alumnos de 5° básico) la han asimilado bastante bien, que les ha gustado esta experiencia y han cuidado mucho su escuela, lo cual me tiene muy feliz porque nosotros como docentes teníamos miedo a que los alumnos no cuidaran lo que está en la escuela, debido a que no están acostumbrado a esto. Puedo darte como ejemplo que poseemos un laboratorio móvil y ellos lo cuidan mucho, porque ellos tienen interiorizado que es de ellos.

Referente a los conocimientos de Historia ¿Qué puede destacar sobre este ramo en el aula temática? Para darte un ejemplo de lo que destaco, en séptimo hay una unidad que es de mi agrado en la cual trabajo con material concreto, en la cual la aplicamos para las civilizaciones, la evolución del hombre y los alumnos van creando cosas referentes a los conocimientos que se van aplicando, creando así maquetas de las primeras civilizaciones hasta llegar a los romanos, o sea, acá lo que se les va pasando como materia, ellos transfieren sus conocimientos creando la historia. Tu sabes que la historia es aprender fechas, hechos, datos precisos, etc. Pero a ellos se les ha hecho más fácil aprender con esta forma.

Y siendo más específicos, ¿cómo son las clases de historia de Chile? Bueno para esta materia yo me centro más en presentaciones orales, pero los alumnos deben caracterizar a los personajes de los cuales están hablando. Por darte un ejemplo, con los alumnos terminamos de pasar los contenidos referentes a la organización política de nuestro país, entonces los alumnos tuvieron que representar a cada tipo de poder de Estado y el aprendizaje fue en conjunto.

¿Tú crees que es influyente que haya más material para el aprendizaje? Sí totalmente y también depende de los papás, yo llevo dos años trabajando acá y antes pedías un lápiz calipso y solo uno te llegaba con ese lápiz, entonces ahora como los alumnos están más motivados con aprender, traspasan esa motivación a sus padres o familiares y estos se consiguen para mantener la motivación del hijo, por ejemplo hicimos una especie de fonda y cada alumno tuvo que recrear un personaje y todos llegaron con sus implementos caracterizados del personaje al cual les fue correspondido. Por ende, el material extra es necesario más el apoyo de sus familiares en casa.

¿Cuál es el tipo de material curricular que utilizan para hacer clases? Nosotros nos regimos por el DEM, que es un organismo que lo rige la municipalidad bajo el amparo del ministerio de educación, que mandan planificaciones comunales (**Entrevistador: ¿acá no son programas por mes?**) no, son contenidos anuales. Acá el DEM elige a dos docentes por escuela que hace la planificación anual comunal. A mí me tocó de ciencias el año pasado (2015). (**Entrevistador: ¿en historia alguna vez lo has hecho?**) no, porque se implantó el año pasado historia y ciencias el tema de las planificaciones de esos ramos, antes era matemáticas y lenguaje, yo tuve que realizar mis propios curriculum de esa materia. (**Entrevistador: ¿o sea es una mezcla de tanto ministerial como comunal?**) No, el ministerio te pasa el curriculum y tú lo vas desglosando, porque te piden un mínimo que tú debes tener y también la capacidad que tiene cada niño de aprender, las planificaciones sirven para esta escuela con este grupo de estudiantes, quizás en la escuela de al lado no aplica lo que yo les paso.

¿Qué opinas de los curriculum facilitados por el gobierno? Precarios, para las evaluaciones a nivel nacional, por ejemplo, un niño de segundo básico le piden leer 12 textos y recién en primero básico están leyendo, ósea no se explica. O sea, debería ser en kínder salen leyendo, en primero básico los grupos consonantes para en segundo básico

la comprensión lectora sea completa, yo encuentro que estamos atrasados a nivel de contenido curriculares para lo que se exige a nivel nacional. No hay concordancia. Y yo trato de que se abarquen lo más posible.

¿Qué opina del nivel de exigencia que estos programas tienen? Encuentro que es poca, la exigencia la pone el docente, es el encargado de esto, de organizar su tiempo y de ver que contenido se puede abarcar más y cuál puede ser específico, hay cosas que no tienen concordancia con el ministerio, ellos no tienen idea lo que tú haces en el aula, ellos no saben dónde se queman las papas.

¿Qué opinas de la recepción que tienen los alumnos respecto a los contenidos curriculares? No hay tanto interés de parte de los chiquillos, los cambios generacionales son totalmente influyentes. Y en específico hoy en día no demuestran interés.

¿Incorporas algo adicional al enseñar historia? Sí, yo trato de preparar la clase un día antes, para saber en lo que vamos, yo creo en la motivación está en la clase. Lo principal es mantener al alumno motivado para que logre aprender y adquirir los conocimientos que tu estas entregando.

¿Consideras que en los colegios los docentes crean material historiográfico original? ¿Por qué? No, porque primero no hay tiempo y segundo, uno más bien recepciona lo que hace gente como Salazar, Pinto; o vas a los manuales y de ahí sacas lo que necesitas, lo que te sirva a ti para el contexto de alumnos que tengas y así.

¿Usted ha participado en creación de programas? No, pero me gustaría.

Hablando sobre historia, ¿Desde que enfoque particular usted enseña la historia? Yo creo que va desde el punto de vista de la experiencia propio, uno trata de ser súper objetivo, pero igual uno sale de la subjetividad, referente al golpe de estado yo tengo mi propio pensamiento, y uno se basa en la experiencia. **(Entrevistador: ¿cómo una perspectiva personal de uno?)** yo creo que sí, además de eso se trata la historia de ir traspasando vivencias. Conocimientos a través del tiempo y eso es la historia, lo que yo viví en el 73 lo cuento a mi manera, según como yo lo viví en ese periodo determinado, y eso es lo que finalmente se traspasa a los alumnos, esa interpretación por sobre otras. Por ejemplo, la conmemoración del 11, dentro de esta población es una batalla, y los alumnos se preparan para salir y eso que no tienen idea de lo que se vivió en ese tiempo, y ahora los chiquillos entienden y buscan información de los hechos relevantes, porque tú al momento de entregar la información enciendes en ellos la duda o el querer saber más sobre lo que acontecieron en esas fechas tan significativas para nuestro país.

En la actualidad, ¿Qué contenidos estás viendo de historia? Estamos viendo las etapas del proceso de independencia **(Entrevistador: ¿y de formación ciudadana?)** ya lo vimos, los distintos roles del humano en nuestra sociedad chilena **(Entrevistador: ¿Derechos humanos?)** en quinto, en segundo semestre, y en sexto se vuelve a retomar, pero como vulneración de los derechos humanos, donde se ven una pincelada de golpes de estado. Como ellos los tienen adquiridos de 5° lo vuelven a ver en 6° pero en segundo semestre empiezan la unidad.

¿De qué manera los enseñaste o los estás enseñando? La independencia estamos viendo que es un proceso, pongo mucha imagen porque es más atractivo para los alumnos ver la historia, mucho mapa conceptual, y al final de la unidad hago una presentación oral y la prueba de la unidad.

¿Qué técnicas pedagógicas o recursos utilizas para motivar a los alumnos? Me falta puro disfrazarme jajaja, objetos tecnológicos (DATA, COMPU), imágenes, PPT, mapas conceptuales, videos, todos los recursos que uno tenga a mano para facilitar el aprendizaje sobre todo en historia porque es más complejo.

¿Has tenido algún problema con algún tema o contenido en específico? Nunca, Nunca, **(Entrevistador: ¿en ninguna área?)** Nunca, uno trata de hacerlo lo mejor posible y los alumnos adquieren bien los aprendizajes.

¿Qué opinas del espacio universitario en la enseñanza de historia? Pocas, pocas las entidades que dan esa carrera, la católica, Valparaíso y algunos institutos, **(Entrevistador: ¿poco profesor de historia?)** Pocas, porque hay pocas posibilidades y es carísimo, con el sueldo de profesor no alcanza.

¿De tu experiencia universitaria con la historia? Yo no soy profesora de historia, soy profesora básica con mención en 1° ciclo, pero con mi personalidad me designaron a 2° ciclo en historia. Como soy generalísima puedo hacer cualquier ramo, me ha gustado mucho el ramo y trato de hacerlo lo mejor posible, ahora me manejo bien con los contenidos, después de 7 años, ya se lo que llama la atención a los alumnos, que resulta, que no, independiente del universo de alumnos que tengo, no soy especialista en historia, pero me encantaría serlo por un tema económico, no por reconocimiento porque creo que lo tengo.

¿Qué opinas del colegio como lugar donde también se construye historia? Como te mencioné anteriormente, yo trabajo muy gratamente en este colegio, el colegio era muy pobre y con resultados comunales muy bajos, con el esfuerzo de los docentes y los alumnos estamos sobresaliendo dentro de la comuna, se ve reflejado el trabajo de toda la comunidad escolar y para mí eso es hacer historia.

¿Qué recursos utilizas para hacer clases? Data, PPT, imágenes, videos, figuras maquetas, en fin, lo que sea fáciles para el aprendizaje.

¿Trabajas con recursos digitales o Web? no me vas a creer, pero trabajo en historia de Chile con el libro del profesor Valenzuela. **(Entrevistador: ¿Es un manual de historia?)** Es un libro cuando yo estudiaba historia en el colegio, donde el señor Valenzuela, el escritor lo hizo en 1992. Bajo por ejemplo videos de YouTube de historia, páginas web re poco, las guías las bajo yo, lo que utilizo bastante son los PPT de la web pero los modifiqué y adapté acorde al aprendizaje de los alumnos.

¿Qué criterios utilizas para seleccionar los recursos Web? Generalmente yo me intercambio material, ya que tengo un compañero de universidad que trabaja en el Lastarria y otra que trabaja en el liceo N°7, de esta forma nos intercambiamos material, datos de buenas páginas, trabajamos en conjunto los 3, esto con la finalidad de que mis alumnos tengan los mismos resultados que el lastarria y el liceo N°7.

¿Los integras como actividad complementaria o lo incorporas directamente al material curricular? Siempre los integro como material adicional, pero de repente los videos en las planificaciones salen, como nosotros trabajamos con planificaciones diarias, yo busco los recursos que pide la planificación. Las planificaciones son variables

¿En promedio, cuantas veces utilizas los recursos web a la semana? De las 4 horas utilizo 2.

¿Qué opinas de los recursos web al hacer clases? Un apoyo dentro del aula para el profesor, alumnado y padres.

¿Utilizas libros de estudio del gobierno? Sí, utilizo los textos escolares del ministerio.

¿Los integras como actividad complementaria o lo incorporas directamente al material curricular? Sí, están incorporados dentro de las planificaciones, además es una exigencia del ministerio de educación.

¿Promedio del uso de textos en clases? Se utilizan cuando uno trabaja en guías de investigación o actividades complementarias que al finalizar la clase siempre se pide que hagan una actividad del libro que estén dentro de la planificación.

¿Qué opinas de los textos de estudio en clases? Siento que son un apoyo dentro del aula pero, para los alumnos, yo no los utilizo para realizar mi clase. **(Entrevistador: ¿en calidad como los encuentras (los libros?)**) Yo creo que les falta, hay errores significativos en fechas, pero en si está bien para lo que es este país.

¿Utilizas guías de aprendizaje? Sí **(Entrevistador: ¿de qué tipo?)** Guías complementarias, generalmente yo mi clase la trabajo así: Introduzco el tema, lo desarrollo, participamos todos dentro del desarrollo del tema, se descubre el objetivo del tema, y se aplica la guía complementaria en la cual aplico lo aprendido dentro de esa clase.

¿Es material propio? Sí, propio.

¿Qué opinas de las guías de aprendizaje al hacer clase? Son un apoyo fundamental, uno puede monitorear el aprendizaje, ver cuáles son las fortalezas y debilidades del alumno.

¿Cómo son? Alternativas, términos pareados, verdadero y falso, de desarrollo, completar, Generalmente uno usa la taxonomía de Bloom, tal objetivo y las habilidades correspondientes.

¿Qué opinas de las evaluaciones en general? Siempre han estado presente en el tiempo de la educación, uno siempre está evaluando de manera afirmativa, ahora creo que sumativamente es un stress para los chiquillos, deberían ser una evaluación clase a clase, sacar un promedio general y poner una nota, las mismas guías complementarias a fin de año; yo pido un cuaderno con todas esas guías y se evalúa el trabajo en clase que es lo importante, pero sí es un modo de verificar el aprendizaje de cada alumno y es necesaria.

¿Utilizas presentaciones o material audiovisual? Videos, los de YouTube, dependiendo del tema, por ejemplo, las películas de Héroes de canal 13, es lo más significativo para ellos y de fácil entendimiento.

¿Sobre el tema de historia, vieron movimiento obrero? No, lo vi como una cosa propia porque los chiquillos me preguntaban porque se celebraba el día de trabajador, pero como tema personal, no son temas dentro de la malla curricular.

¿Hasta donde llega la historia en enseñanza básica? Hasta la independencia, **(Entrevistador: ¿no ven dictadura?)** Sí, pero como el quiebre en Chile en el siglo XX, el ministerio te da un mes para ver un hecho tan importante dentro de nuestro país, de ahí viene la vuelta a la democracia, generalmente muestran las campañas publicitarias que habían, el difícil momento de la transición.

¿Qué opinas del material audiovisual para enseñar? Hay registros que sirven, generalmente los extranjeros, me rijo por Natgeo, Discovery Channel, son un gran apoyo para el entendimiento.

¿Y participas en alguna organización de profesores? No participo. **(Entrevistador: ¿no estas inscrita en el colegio de profesores?)** No, pero me inscribiré para sacar al director del colegio de profesores.

¿Has tenido problemas con el alumnado? Jamás.

¿Cómo describirías a tus alumnos? Niños en cuerpos de adultos con responsabilidades de adultos.

