



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE PREGRADO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTÓRICAS

**¿Disputando nuevos espacios? Una mirada al desarrollo de la
Nueva Historia Social chilena en la enseñanza formal.
1998-2017.**

INFORME PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA EN HISTORIA

Estudiante:

Catalina García-campo Almendros

Seminario de Grado:

Profesores Guía:

Sergio Grez Toso y Pablo Artaza Barrios.

Santiago de Chile

Índice

Introducción	3
Capítulo 1: La creación del marco curricular de 1998 y el ajuste del año 2009. Debates, limitaciones y logros	12
1.1 Marco curricular 1998	12
1.2 Ajuste 2009	24
Capítulo 2: Revisión de textos escolares de segundo y tercero medio entre 2002 y 2017. Una aproximación desde la Nueva Historia Social chilena	28
2.1 Revisión en torno a las categorías analíticas de <i>principios</i> de la Nueva Historia Social chilena	28
2.2 Revisión en torno a las categorías analíticas de innovación en <i>contenidos</i> de la Nueva Historia Social chilena	42
Conclusiones	56

Introducción

No se podría hablar de una fecha en específico para datar el nacimiento de la Nueva Historia Social chilena como corriente historiográfica; sin embargo, un elemento importante para situarla cronológicamente tiene que ver con el quiebre histórico que implicó la dictadura militar implantada en Chile para 1973. Como bien retrataba Eduardo Devés ya a fines de los noventa:

“En Chile algo se ha quebrado y recomponerlo o parcharlo o rehacerlo o enyesarlo no es cosa simple: errar es mucho más fácil que acertar (...) Y claro, el riesgo es quedarse siempre de este lado del río, eso lo sabemos. Quedarse de este lado permite hacer algo de historiografía, pero nunca hacer Historia, eso también lo sabemos”¹.

En este contexto entonces es que la Nueva Historia social chilena se va a levantar “como hija y a la vez enemiga de la dictadura”², entendiéndolo por ello que su creación respondía, en parte, a la necesidad de buscar respuestas ante el fracaso del proyecto socialista de la Unidad Popular que llevaba un siglo gestándose. Urgía obtener explicaciones, entender y finalmente poder, de alguna manera, resistir al nuevo contexto que emergía y se apoderaba de la realidad nacional chilena³. Desde aquí entonces podemos partir por entender cómo ella se yergue en una propuesta historiográfica a la vez que política.

La gran novedad de esta corriente no tenía que ver tanto con el estudio de las grandes masas sociales, sino con el enfoque desde dónde se les iba a mirar ahora y las nuevas preguntas que por tanto se harían a los sujetos en cuestión⁴. Muy claro de ello sería el libro *Labradores, peones y proletarios* publicado en 1985 por Gabriel Salazar, siendo considerado por algunos como la primera gran obra de la Nueva Historia Social chilena. Así primeramente el autor entraría a plantear la necesidad de:

¹ Devés, Eduardo. *Los que van a morir te saludan*, Santiago, Nuestra América Ediciones. 1989. P. 16 y 17

² Pinto, Julio. *I sesión inaugural, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016

³ Ibidem

⁴ Ibidem

“Descolgar de las bóvedas abstractas para sumergirse en los hechos cotidianos, en las relaciones sociales de todos los días. Cualquier chileno corriente de hoy conlleva dentro de sí una ‘carga histórica’ más compleja, concreta, valiosa y significativa que ningún sujeto (u objeto) metafísico podría tener”⁵.

Es importante detenerse en esta última idea, pues el autor será muy enfático respecto de no estudiar al pueblo exclusivamente en función del enfrentamiento o diferenciación de clase, sino desde sus propias herramientas de solidaridad como forma de resistencia. La clave para comprender la historia residía entonces en el proceso de humanización que ejercían constantemente los sectores populares. Concretamente pues, “la sustancia fundamental de este proceso no es el juego de las negaciones recíprocas sino las relaciones de solidaridad entre los alienados”⁶. Así, la forma de hacer y comprender la historia tendría que ver con el desarrollo de esta sociedad desalienada y el constante ejercicio de humanización que terminaba por erigirse como arma de resistencia y lucha; ya no solo desde la negación del otro, sino de la configuración de sí mismos. Naturalmente entonces:

“Asumir esto involucra re- introducir la historicidad del pueblo (hoy delegada en sus intelectuales y vanguardias) al interior de las bases mismas, subordinando todos los tiempos al presente cotidiano, y éste a los hombres y mujeres de carne y hueso”⁷.

Lo interesante, sin embargo, es que -como toda corriente historiográfica conformada por personas diferentes- surgieron discrepancias a la interna respecto de cómo escribir sobre los sujetos populares, en qué aspectos de ellos poner el foco y, principalmente, discernir en torno a la presencia de la dimensión política en el estudio. Como señala Sergio Grez al diferenciarse teóricamente de la línea de Gabriel Salazar:

“Mi apuesta permanente ha sido la historia social con la política incluida. Por ello, al estudiar los movimientos populares he procurado dar cuenta de la relación compleja y dinámica entre lo político (y la política) y lo social, considerando no sólo los “desencuentros” entre la política y lo social que son frecuentes en el mundo popular, sino también, y muy especialmente, las relaciones entre lo social y la política”⁸.

⁵ Salazar, Gabriel. *Labradores, Peones y Proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*, Santiago, LOM ediciones. 2000. p.14 y 15.

⁶ Salazar, 2000, op. cit. p.17

⁷ Ibidem

⁸ Grez, Sergio. “Escribir la historia de los sectores populares. ¿Con o sin política incluida? A propósito de dos miradas a la historia social (Chile, Siglo XIX)”. En línea: <http://www.respositorio.uchile.cl/handle/2250/122851>. Acceso: 05-10-17.

Sin embargo, para efectos de esta investigación, no es una diferencia que impacte profundamente, pues hay un acuerdo general en torno a estudiar a los sujetos populares desde la historia social; no es coincidencia por supuesto que ambos formen parte de la Nueva Historia Social chilena.

“Rescatar la clave política en la constitución de las identidades populares no significa desdeñar otras dimensiones (como las “estrictamente sociales”) sino buscar los nexos entre la estructura y la cultura para tratar de comprender la naturaleza de los actores sociales en términos de procesos de larga duración de acumulación de experiencias y construcción de tradiciones”⁹

La Nueva Historia social chilena se planteaba así rupturista, no solo con el contexto político y social que la engendraba, sino también con la forma de hacer historia que imperaba en los espacios oficiales. El estudio de los sujetos populares y las nuevas perspectivas ya mencionadas suponía quebrar con esta historia donde -según María Angelica Illanes- “todos los actores de la historia giran, centrípetamente, en torno al sol de las elites, las que encarnan el sujeto por excelencia (...) todos los demás entes históricos quedan supeditados a su voluntad y, por lo tanto, carecen de sujeto propio o autónomo”¹⁰.

Así también Mario Garcés va a plantear que “la comprensión histórica es siempre comprensión política. Pero ¿qué hace la historiografía académica y profesional frente a esto? Poco. Lo que se requiere aquí es abrir nuevas temáticas y trabajar nuevos métodos”¹¹

Todo ello derivó en un desarrollo posterior de la corriente donde no sólo se cuestionaba a la historia oficial, su método y el rol político que había jugado; sino que además se empezaba a desarrollar esta nueva línea de trabajo en diferentes espacios hasta consolidarse como una corriente historiográfica hegemónica dentro de la academia. Como señala Sergio Grez:

“Tal vez el aporte más significativo en Chile de la llamada ‘Nueva Historia Social’ ha sido instalar sólidamente lo social, y más particularmente lo social popular, como un referente ineludible de la historia y de la práctica historiográfica. Ya casi no se encuentran historiadores profesionales que rechacen abiertamente la necesidad de incorporar esa dimensión en el trabajo de reconstrucción de la historia o que cuestionen la historicidad de los sujetos populares”¹².

⁹ Ibidem.

¹⁰ Illanes, M Angélica. “La transformación del historiador Sergio Villalobos”, *El Mercurio*, Santiago, 1999, p.19.

¹¹ Salazar, Gabriel. *La Historia desde abajo y desde dentro*, Santiago, LOM ediciones. 2003. p.83

¹² Grez, Sergio. *De la regeneración del pueblo a la huelga general, Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, Prologo a la segunda edición, Santiago, RIL Editores, 2007, p.31 y 32.

Con todo ello en perspectiva, se vuelve interesante referir a la dimensión que convoca a la presente investigación: el problema de su difusión, es decir, de la transmisión de este conocimiento creado. Esto fundamentalmente “pues el conocimiento no basta con producirlo, hay que difundirlo (...) si no circula, este no tiene valor”¹³. Así entonces, la investigación a realizar toma como primera decisión analizar el desarrollo que ha tenido esta corriente en el espacio de la **enseñanza formal**, específicamente, de la historia curricular escolar.

Esta opción investigativa tiene una primera explicación en la importancia de analizar una forma de transmisión de una corriente historiográfica. Tiene que ver con pasar ya del ejercicio de producción para entrar en el plano de la difusión y la sociabilización de ese contenido.

“La historia debe difundirse con una capacidad comunicativa que vaya más allá de la mera publicación. La historiografía no puede morir allí. Debe ser un mensaje que se incorpore, asimile, discuta e incentive la acción”¹⁴.

Si bien esto aplica a cualquier tipo de producción de conocimiento –relevando la importancia de difundirlo y colectivizarlo para que no quede solo en el nivel de creación– esto adquiere más fuerza cuando se piensa específicamente en la Nueva Historia Social chilena que, junto con ser relativamente ‘joven’, no destacaba precisamente por su aparición en los canales de difusión formales, en parte, por erguirse como corriente disidente en un periodo particularmente represivo. Como señala Julio Pinto:

“La nueva historia social como elemento para alimentar esta lucha de resistencia, y no solo en la militancia política y social (colectivos), sino en el trabajo historiográfico; no dejar de estudiar, investigar historiografía útil y funcional para resistir. Vamos a renovar la historia social para combatir la dictadura”¹⁵.

En este sentido se puede ver cómo –pedagógicamente– ha tendido a vincularse con espacios como la educación universitaria –por la presencia de historiadores sociales en esos espacios–, la educación popular y otras instancias auto gestionadas que la mayoría de las veces postulan una coincidencia con el desarrollo de esta corriente. Así se presenta como primer fenómeno de interés, estudiar un espacio de transmisión de la Nueva Historia social chilena, que no se ha presentado como el camino lógico o natural de la misma en sus inicios.

¹³Salazar, Gabriel. *II sesión, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016.

¹⁴ Salazar, 2003, op. cit. P.77.

¹⁵ Pinto, Julio. *I sesión inaugural, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago.

“La historia, como construcción de sistema, se agotó con el establecimiento del Estado Portaliano, en el siglo XIX; lo que ha venido después de esta culminación, en consecuencia, sólo ha sido o podría ser histórico en la medida que contribuya a la estabilidad de ese sistema (...) No sería ‘histórico’ (sino subversivo) por tanto, construir en el siglo XX un sistema distinto al que ha regido tradicionalmente la sociedad chilena”¹⁶.

Esto cobra aún más fuerza si se tiene en consideración que la Nueva Historia Social chilena desde sus primeros planteamientos se presentó como una corriente que no sólo apuntaba a sujetos ‘subalternos’, ignorados por la Historia oficial, sino que se aproximaba desde un enfoque que desembocaría en nuevos medios de resistencia y acción. El reconocimiento de estas memorias buscaba -en alguna medida- el empoderamiento y la reivindicación de los sujetos como activos y portadores de una Historia propia.

En ese sentido, parece importante aportar al debate de cómo se ha ido desarrollando en el espacio formal –y por tanto vinculado a las lógicas de poder- una corriente que busca empoderar a los sujetos que este mismo sistema ha buscado callar.

Así entonces, la investigación se desarrolla a partir del ingreso que tiene la Nueva Historia Social chilena en este espacio, específicamente con la reforma curricular de 1998 (Decreto n°220), ya que por primera vez esta corriente podría tener cabida en la enseñanza formal en tanto la modificación curricular presentaba una apertura a temas o enfoques que en el marco anterior –elaborado en dictadura- no habrían entrado jamás.

Muy ilustrativo de ello, es la invitación a Julio Pinto –uno de los primeros historiadores de esta corriente- a participar en la formulación del nuevo marco curricular. Vemos en sus palabras:

“La reforma curricular postuló como primer paso un mayor acercamiento de la asignatura a la realidad del estudiantado, permitiéndole percibir que la historia no constituye un saber arcano y fosilizado (...) sino que, por el contrario, le ofrece una herramienta útil para entender sus vidas, discernir sus opciones y trazar planes de futuro (...) Eso implica, por una parte, crear conciencia sobre las manifestaciones de ‘lo social’, ‘lo geográfico’ y ‘lo histórico’ en sus propios espacios y problemas”¹⁷.

¹⁶ Salazar, 2003, op. cit. P.148 y 149.

¹⁷ Pinto, Julio. “La reforma curricular en el área de la Historia y las Ciencias sociales: propuestas y debates”, *Revista chilena de humanidades*, N° 18/19, Santiago, 1998-1999, p. 233.

No se pretende afirmar así que la Nueva Historia Social chilena tuvo una entrada directa al marco curricular de 1998, sino que dio inicio a un camino que lograría eventualmente posicionarla dentro de ello. Como señala Julio Pinto, “tal vez la primera experiencia de aprendizaje emanada de la nueva propuesta curricular haya sido precisamente el debate al que ella dio lugar”¹⁸.

A partir de lo expuesto entonces, la investigación se desarrolla en torno a la siguiente pregunta:

¿Cómo ha sido el desarrollo de la Nueva Historia Social Chilena en la Enseñanza formal -específicamente en el traspaso de las bases curriculares a los textos escolares- entre 1998 y 2017, en términos de su carácter crítico y transformador?

Para una mejor comprensión, es importante precisar dos conceptos que serán utilizados a lo largo de la investigación; entre ellos tenemos en primer lugar la **Nueva Historia Social chilena**, entendida como una corriente surgida en la década de los ochenta, que se plantea:

“Superar las limitaciones de la historiografía conservadora, marxista y academicista, tanto en lo que se refiere a su relación con los enfoques y métodos de las ciencias sociales, al modo de construir los conceptos y el enfoque teórico, a su inserción activa en los debates contemporáneos, como también a su capacidad de integrar las preguntas de la base social”¹⁹.

Así pues, se construye fundamentalmente como una “historia social viva, que salga desde dentro de los sujetos históricos, y surja desde abajo del sistema de dominación”²⁰, desde aquellos rincones que el sistema no puede controlar pues son esencialmente diferentes de él, con una vida y desarrollo autónomo.

¹⁸ Pinto, 1998-1999, op. cit. p.242.

¹⁹ Salazar, 2003, op. cit. p.111.

²⁰ Salazar, 2003, op. cit. p.14.

En un segundo lugar, tenemos la **Enseñanza formal**, que vamos a entender a partir de la definición que aparece en la Ley General de Educación como “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas”²¹. La referencia a esta fuente específica se explica fundamentalmente en que esta ley, promulgada el año 2009, aparece como aquella que:

“Regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel”²².

En ese sentido, analizar el desarrollo que ha tenido la Nueva Historia social chilena en este espacio requiere posicionarse desde lo definido por la Ley General de Educación, en cuanto a su injerencia también en el marco curricular.

A partir de todo lo mencionado, se elaboró un objetivo general y cuatro objetivos específicos:

Objetivo general:

- Analizar el desarrollo que ha tenido la Nueva Historia Social Chilena en la Enseñanza formal -específicamente en el traspaso de las bases curriculares a los textos escolares- entre 1998 y 2017, en términos de su carácter crítico y transformador.

²¹ Ley 20370: Ley General de Educación, 12 de septiembre 2009. En línea: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&r=1> Acceso 10-08-2017.

²² Ibidem

Objetivos específicos:

- Identificar las principales características y propósitos fundamentales de la Nueva Historia Social Chilena.
- Caracterizar el proceso de creación del marco curricular de 1998.
- Caracterizar el proceso de ajuste curricular de 2009.
- Identificar la presencia de la Nueva Historia Social chilena en los textos escolares entregados por el gobierno a segundo y tercero medio -este último sólo desde el año 2011- de educación científico-humanista, entre 1998 y 2017.

Para cumplir el primer objetivo específico, se hizo una revisión detallada de bibliografía y conferencias sobre la Nueva Historia Social Chilena, a modo de sintetizar sus principales lineamientos y luego -a partir de ello- elaborar seis categorías de análisis representativas de qué es esta nueva historia. Así, los tres objetivos siguientes fueron trabajados a la luz de esas categorías, permitiendo hacer un seguimiento de la corriente en cada uno de los documentos sugeridos; tres de ellas abocadas más bien a la parte de los *principios* de qué es la historia, para qué sirve, y otras tres categorías pensadas para leer los *contenidos* y sus innovaciones. Con ello finalmente satisfacer el objetivo general, pudiendo analizar el conjunto del proceso de desarrollo de la Nueva Historia Social chilena en la enseñanza formal.

El resultado de todo ese proceso es este seminario de grado, estructurado de la siguiente forma: En un primer capítulo llamado “**La creación del marco curricular de 1998 y el ajuste del año 2009. Debates, limitaciones y logros**” se re construye el proceso de creación del marco curricular de 1998, los antecedentes del modelo anterior, debates propios del contexto y las limitaciones con que se encontraron sus autores; para luego presentar un análisis del documento final, a la luz de las categorías elaboradas respecto de la Nueva Historia Social chilena.

En el segundo capítulo, titulado “**Revisión de textos escolares segundo y tercero medio entre 2002 y 2017. Una aproximación desde la Nueva Historia Social chilena**”, se va identificando la presencia de la Nueva Historia social chilena en una muestra de textos escolares que comprende aquellos que abordan el siglo XIX y XX chileno en la Enseñanza media, entre los años 2002 y 2017. Ello implica específicamente los textos escolares de segundo medio de los años mencionados, y los textos de tercero medio sólo desde 2013 en adelante, pues los contenidos se incorporan en este curso luego del ajuste curricular del año 2009. Hay que aclarar finalmente que los textos escogidos dicen relación con aquellos entregados por el Ministerio de Educación a los establecimientos educacionales subvencionados del país, en tanto aparece como la muestra más representativa de los textos escolares utilizados para el sistema de enseñanza formal y que, por ende, estén en coherencia con el marco curricular y el ajuste. Así entonces, se busca identificar la presencia de la Nueva Historia Social chilena partir de las seis categorías analíticas ya mencionadas, presentando finalmente no sólo una constatación de esta presencia, sino problematizando en torno a ella.

La última parte de esta investigación dice relación con las conclusiones, pudiendo advertir qué sucedió finalmente con el despliegue que tuvo esta corriente en el controversial espacio de la enseñanza formal, siempre -por supuesto- en función del carácter crítico y transformador que la define.

Capítulo 1

La creación del Marco Curricular de 1998 y el Ajuste del año 2009

Debates, limitaciones y logros

El ansiado retorno a la democracia trajo consigo muchas inquietudes, desafíos y expectativas respecto de la nueva etapa que se avecinaba; la atmósfera de cambio se dejaba sentir de a poco en los diferentes espacios, pero siempre dentro de la lógica conciliadora donde la democracia era pactada en muchos puntos, a cambio de no subvertir el orden conseguido recientemente. Naturalmente, la educación no quedaría indiferente a este contexto, mucho menos el marco curricular encargado de delimitar el qué y cómo se enseñaba a los jóvenes en todo el país.

“Tras la Dictadura Militar, pretendiendo responder a las necesidades que planteaba la democracia naciente, se vivió un proceso de **negociación** en muchos campos, entre ellos, en el de la educación, y específicamente, en la elaboración del nuevo currículum escolar (...) Para el caso de la transición chilena, el término “consenso” definió el origen de una práctica política”²³.

Ya para mediados de la década del 90’ se ponía sobre la mesa la necesidad de modificar el marco curricular de educación, pues el vigente hasta entonces correspondía a los decretos elaborados en dictadura, para enseñanza media específicamente el N° 300 del 30 de diciembre de 1981. Los cambios políticos y sociales exigían pues, una renovación a nivel educacional, con un marco acorde a nuevos principios y lógicas que aquellas pensadas en dictadura.²⁴

En el área de Historia y Ciencias sociales, para 1996 se empezaba a pensar en las principales líneas que guiarían el nuevo marco que entraba a regular la enseñanza media; así los integrantes de la comisión a cargo²⁵ partieron por elaborar un diagnóstico respecto de cuáles eran las carencias y errores del marco anterior.

²³ Reyes, Leonora. “A 40 años del golpe de Estado: El debate curricular inacabado”, *Revista Docencia*, N°50, Santiago, 2013, P.31 y 38. El destacado es mío.

²⁴ El Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena funcionó en 1994 y 1995.

²⁵ Esta comisión es formada en 1996 y contaba con la participación de diferentes integrantes del sistema educacional, entre los cuales estaba Jacqueline Gysling, Sofia Correa y Julio Pinto.

Entre ellos destacaba una concepción y orientación global anacrónica; pobreza curricular y falta de conexión con la vida de las personas; falta de diferenciación respecto de los intereses, necesidades y expectativas de desempeño futuro de sus estudiantes²⁶. Se hablaba también de un excesivo énfasis en la memorización de contenidos, en desmedro de la resolución de problemas, integración de conocimientos y atención a procesos de inferencia, deducción, comparación, clasificación, etc.²⁷

Fundamentalmente, se visualizaba en este marco un modelo más bien obsoleto respecto de la realidad que ahora tocaba enfrentar y el cómo se quería enseñar. Julio Pinto -integrante de la comisión- vio en este marco el problema de una historia lejana, que no servía para nada en concreto, donde los contenidos tenían prioridad por sobre los objetivos y conductas; una disciplina enciclopedista antes que abocada a la construcción y búsqueda de conocimiento²⁸.

Con pequeños puntos de debate entre los diferentes integrantes de la comisión que llevó adelante el cambio curricular, esas fueron, a grandes rasgos, las debilidades que se registraban en el modelo hasta entonces implementado. De allí entonces que, para este mismo año, se esbozara un primer documento respecto de cómo pensar la enseñanza de la historia en el nuevo proyecto curricular, explicitando que Historia y Ciencias Sociales “no es una disciplina para pasar materia”²⁹, sino para:

- “Comprender la complejidad de la realidad social
- Aprender a identificar, debatir y opinar sobre los problemas sociales del mundo contemporáneo.
- Entender la interconexión entre la realidad particular de cada ser humano y la globalidad entendida tanto en términos históricos como espaciales.
- Sentirse parte de un colectivo nacional, entender su historia y sus interrelaciones con el mundo.
- Desarrollar capacidades investigativas en este campo (no investigadores, sino personas con juicio crítico que buscan el conocimiento)”³⁰

²⁶ Fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular de la Educación Media. Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 7 de mayo 1997. Fojas 4-7.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Pinto, 1998-1999, op. cit. pp. 231- 232.

²⁹ Documento 1301. Área de Historia y Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 12 de septiembre de 1996.

³⁰ Ibidem.

Ahora, si bien este proyecto era construido con intención de cambio y renovación desde sus primeros lineamientos, es fundamental recordar que todo ello ocurría en un contexto político que aún era profundamente delicado y restringido. Jacqueline Gysling -otra de las integrantes de la comisión- hablaba de cómo:

“No hay la idea todavía de una transformación cultural. Todo el mundo estaba como ‘pisando huevos’, no había suficiente base para formular una transformación radical. Se preveía que la derecha se iba a asustar, pero igual se empieza a trabajar aquí sobre la modificación del currículum”³¹.

En ese sentido, el proceso completo debe ser pensado en este contexto en que -a pesar de consagrarse como un período ya volcado a la restitución de la democracia- aún conservaba amarres con la dictadura cívico-militar que había aquejado al país por diecisiete años³². Estos se manifestaron tanto en la lógica conciliadora que limitaba de facto algunas de las iniciativas de cambio surgidas en aquella época, como también en una serie de instrumentos legales creados en dictadura, que terminaban por delimitar el perímetro en que las nuevas iniciativas podían moverse; uno de los ejemplos más claros fue la Ley n° 18.962, Orgánica Constitucional de la Enseñanza, más conocida como LOCE, que entró a refirmar “el modelo neoliberal en educación, sustentado en pilares asociados a la libertad de enseñanza y la competencia educacional”³³. Específicamente, hubo dos medidas a través de las cuales se manifestó el control que ella tuvo en el proceso de construcción del marco curricular, y en cualquier iniciativa del ámbito educativo para dicho efecto:

“En primer lugar, creó el Consejo Superior de Educación, organismo encargado de aprobar los marcos curriculares (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación básica y media), decretar planes y programas de estudio y de aprobar un sistema periódico de evaluación del currículum nacional, entre otras atribuciones; en segundo lugar, consagró los principios de descentralización y flexibilidad curricular, posibilitando la autonomía de los establecimientos educacionales para construir y ofertar planes y programas de estudio propios”.³⁴

³¹ Reyes Jedlicki, Leonora. “¿Olvidar para contruir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario”, *Cyber Humanitatis*, N° 23, Santiago, 2002.

³² Moulian, Tomas. “Limitaciones de la transición de la democracia en Chile”. *Revista proposiciones*, N° 25, 1994. P. 26.

³³ Cabaluz Ducasse, Jorge. “El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990), Perspectiva educacional. Formación de profesores, N°54, Valparaíso, 2015. P.175

³⁴ *Ibidem*.

Así pues, se dio un proceso sumamente interesante en términos de los desafíos que se intentaban incorporar en medio de esta condición general de post dictadura que, además de manifestarse en mecanismos de control específicos, -como el antes mencionado- también se dejaba sentir en lo más estructural y corpóreo del marco mismo, en tanto debía lidiar con el modelo académico Neoliberal que funcionaba en Chile hace por lo menos 20 años³⁵. El marco curricular de 1998 se constituyó así en esta dialéctica constante de cambio y continuidad forzosa, por lo que entender los elementos que lograron asentarse como rupturistas -y que podremos categorizar luego como la entrada de la Nueva Historia Social Chilena a la Educación formal- deben ser entendidos en la complejidad del contexto.

“Cimentada sobre delicados acuerdos políticos y prudente respecto a su dimensión innovativa para hacerla factible, el currículum adoptado por el país ha definido un nuevo derrotero cultural para la educación chilena”³⁶

Los principales elementos que entraron a constituir las definiciones del nuevo marco curricular, vamos a estudiarlos desde las categorías elaboradas -y ya mencionadas- de la Nueva Historia Social Chilena, principalmente las tres referidas a lo que entenderemos como los *principios* de qué es la historia y para qué sirve.

La primera categoría por revisar tiene que ver con una historia que **identifique**; aquella donde los sujetos que la estudian puedan verse en los sujetos de estudio, permitiéndoles pensar una disciplina cercana donde *nosotros/as hacemos la historia*. Si revisamos, desde los inicios de la Nueva Historia social chilena, Gabriel Salazar plantea como:

“Cualquier chileno corriente de hoy -aunque, como se verá, algunos más que otros- conlleva dentro de sí una carga histórica más compleja, concreta, valiosa y significativa que ningún sujeto (u objeto) metafísico podría, aun estirando su definición, jamás contener”³⁷

Así en la actualidad también Pablo Artaza visualiza la posibilidad de potenciar que nuevas generaciones de chilenos se formen considerándose a sí mismos sujetos históricos”³⁸

³⁵ Slachevsky, Natalia. “Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar”, *Educ. Pesqui*, N° 41, São Paulo, 2015. p.1484.

³⁶ Gysling, Jacqueline. “Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural”. En: Cristián Cox, (Ed), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 2003. P. 250.

³⁷ Salazar, 2000, op. cit. P.15

³⁸ Artaza, Pablo. *IV sesión, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016.

En este sentido entonces, es importante destacar primeramente como uno de los principales ejes en que se articuló el marco curricular de 1998 tuvo que ver con la idea de “un mayor acercamiento de la asignatura a la realidad del estudiantado”³⁹. Este punto se volvió una de las necesidades más urgentes de atender en tanto vieron el problema representado por una historia ajena y completamente extraña para los estudiantes, como una de las causales de desinterés hacia la disciplina misma; así Jacqueline Gysling habla de cómo en el nuevo marco curricular, “la realidad que vive el estudiante y su formación ciudadana se ponen al centro del sector”⁴⁰. En esta misma línea, si revisamos los fundamentos de la nueva propuesta publicados en 1997, se habla explícitamente de un “currículum para la vida”⁴¹, lo que no implica “el abandono de conceptos teóricos, sino su vitalización, al organizarse de modo que se relacionen con las formas, dilemas e interrogantes de la vida contemporánea; fundamentalmente, pasa a ser relevante para la vida de las personas”⁴².

El Marco Curricular para Enseñanza Media -decreto 220, publicado oficialmente el 4 de junio de 1998- se plantea así en base a una serie de ejes estructurantes y definidores respecto del quehacer histórico y de las demás ciencias sociales; uno de ellos tiene que ver con dejar de concebirlas como disciplinas abstractas, lejanas y que nada tienen que ver con sus vidas. En ese sentido, y supeditándonos al análisis en torno a la primera categoría expuesta, la idea de acercar la realidad al estudiantado, en función de sus vidas y contextos, aparece como un primer acercamiento a la idea de historia que identifica, que permite sentir que la historia *la hacemos nosotros/as*; es decir, a un primer elemento para pensar historia social.

“Que los estudiantes perciban que la Historia y las Ciencias Sociales no constituyen un saber lejano, desvinculado de su mundo; por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, discernir sus opciones y trazar planes de futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo”⁴³.

³⁹ Pinto, 1998-1999, op. cit. p. 233

⁴⁰ Gysling, 2003, op. Cit. p.231

⁴¹ Fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular de la Educación Media. Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 7 de Mayo 1997. Foja 13

⁴² Fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular de la Educación Media. Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 7 de Mayo 1997. Fojas 13-18.

⁴³ Decreto N° 220, 04 de junio 1998. En línea: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>. Acceso: 05-10-2017.

Tomándonos de la cita recién expuesta, la segunda categoría por revisar tiene que ver con una historia para **comprender**; ya no se trata de almacenar datos, sino -y por supuesto en directa relación con la categoría anterior- identificarse con la historia para comprender, cuestionar y reflexionar acerca de su **presente**. Muy ilustrativo de ello será Sergio Grez al hablar de una historia que:

“Sirva para nutrir las reflexiones de aquellos que están haciendo historia día a día, de quienes toman decisiones grandes o pequeñas (...) tiene que ver con temáticas que interpelen los problemas de la sociedad actual, aun cuando esos hechos puedan haber ocurrido en el Imperio Romano (...) Creo que esa pretensión de “actualidad” de la historiografía es irrenunciable”⁴⁴.

En este sentido, un segundo cambio importante que se planteó desde las primeras líneas del nuevo marco curricular fue el problema de organizar el área de Historia y Ciencias sociales en función de “una más rica comprensión del presente como criterio de priorización y foco”⁴⁵. Lo que no implica por supuesto una postergación ni desentendimiento del pasado, sino -por el contrario- una re- significación del mismo como herramienta para quien la estudia, es decir, para la comprensión de su presente. En el Decreto N° 220, este punto se toca específicamente, aclarando que:

“Esta importancia asignada al presente no significa descuidar el pasado. Por el contrario, se postula que una comprensión del presente solo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual”⁴⁶.

Naturalmente, este giro implicó también acabar con el conocimiento de tipo enciclopedista o de memorización, generando en cambio “herramientas para captar el significado de las cosas, para ser capaz de crear y tener poder de juicio”⁴⁷. Se habla así, de la necesidad de desarrollar un *conocimiento generativo*, es decir, aprender “herramientas que tengan el potencial de generar otros conocimientos y competencias”⁴⁸.

⁴⁴ Grez, Sergio. “Debates en torno a la Historia social, una aproximación desde los historiadores”. Ciclo de charlas preparatorias para 1° Jornada de Historia social. P.10

⁴⁵ Fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular de la Educación Media. Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 7 de Mayo 1997. Foja 20.

⁴⁶ Decreto N° 220, 18 de mayo 1998. En línea: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>. Acceso: 05-10-2017

⁴⁷ Fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular de la Educación Media. Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 7 de Mayo 1997. Foja 18.

⁴⁸ Ibid., Foja 19.

Esto implicó también modificaciones en la selección curricular en tanto privilegiar profundidad antes que cobertura: menos temas, pero tratados con mayor profundidad⁴⁹.

Así, el nuevo marco curricular también levantó como un segundo eje, el problema de la comprensión y, por ende, del presente. Algunos incluso lo calificaron como excesivamente *presentista*, al escoger esta forma específica de cómo y para qué pensar la Historia. Sin embargo, en el documento final terminó por instalarse esta re significación del presente, que no implicaba privilegiar una época sobre otra, sino más bien un cambio en la lógica de *para qué* estudiar el mismo, relevando así lo contemporáneo como vinculante con los estudiantes.

Por último, esta idea se materializó no sólo en los objetivos de la asignatura, sino también en el llamado a hacer actividades prácticas para el desarrollo de “su capacidad de juicio autónomo y resolución de problemas; a través de la realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales en los cuales se exija, en forma permanente, acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio”⁵⁰. Ello intentando aportar a la idea de una disciplina donde es fundamental la capacidad de análisis, crítica y construcción de conocimiento, antes que la memorización de verdades que aparecen como absolutas e incuestionables. Como retrata Jacqueline Gysling, desarrollar “sujetos críticos que puedan utilizar efectivamente la información y el conocimiento para enfrentar a situaciones problemáticas desenvolverse autónomamente y tomar decisiones”⁵¹

La tercera y última categoría por revisar, tiene que ver con una Historia en **función de la acción (transformación) de la realidad**. Luego de identificarse, y comprender el presente, la Historia debe ponerse en función de la transformación y mejora de la realidad, saliendo así de la mera reflexión. Como señala Gabriel Salazar:

“La producción historiográfica de un país es pertinente y tiene vigencia en tanto ofrece a sus contemporáneos una visión integrada de sus tiempos pasados, presentes y futuros; es decir: una "teoría" capaz de orientar su acción colectiva. Y no, por cierto, una teoría estática, abstracta o puramente retrospectiva, sino dinámica, prospectiva y movilizadora”⁵².

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Decreto N°220, 04 de junio 1998. En línea: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>. Acceso 05-10-2017.

⁵¹ Gysling, 2003, op. cit. p. 218

⁵² Salazar, Gabriel. *Historia de la acumulación capitalista en Chile (Apuntes de clases)*, Santiago, LOM ediciones, 2003. p.21

Habría que advertir primeramente como la orientación práctica o dinámica del conocimiento tiene una aparición insignificante en el marco curricular, respecto de los otros desafíos u objetivos que se plantean; elemento importante de considerar al momento de evaluar posteriormente la presencia de la categoría en el marco curricular. No obstante, no es inexistente, se va a plantear en términos generales la importancia de “entregarles herramientas para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado”⁵³.

En ese sentido se podría hablar de un primer acercamiento a la categoría planteada, sin embargo, la *acción* es concebida acá “sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, valoración de la democracia y de la identidad nacional”⁵⁴. Esto último parece fundamental pues se aleja un poco de la categoría presentada en tanto concibe la acción como el curso lógico de una masa homogeneizada en su calidad de ciudadanos, en vez de la transformación de una realidad injusta, y dolorosa. La orientación a la acción no se yergue acá desde la diferencia, sino eliminando el conflicto, desde una pretensión forzada de unidad. Tal como señala Gabriel Salazar:

“En una sociedad desgarrada por una mecánica interior de alienación, el drama no es vivido por toda la nación, sino solo por una parte. Pues la alienación es una corriente de fuerza unidireccional que, dirigida desde un sector social, oprime otros sectores sociales al extremo de producir la encarnación viva de anti-valores humanos (...) Es por esto que la historicidad se concentra progresivamente en las masas alienadas, y si el ‘pueblo’ es a la ‘nación’ lo que la dinámica a la estática y lo específico a lo general, entonces ‘el pueblo’ no es sino la parte alienada de ‘la nación’. El ‘pueblo’ es la parte de la nación que detenta el poder histórico”⁵⁵

En ese sentido, la idea de acción propuesta en el marco curricular, sobre la base de los principios ya mencionados, dista bastante de lo planteado en esta categoría, y finalmente, en la Nueva Historia Social chilena. La acción para la identidad nacional, el pluralismo y la valoración de la democracia parecen tener que ver más con la conservación de esta última - en la lógica del consenso- que con la transformación del presente. Como bien retrató Leonora Reyes:

⁵³ Decreto N°220, 04 de junio 1998. En línea: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>. Acceso 05-10-2017.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Salazar, 2000, op. cit. P.15

“La dimensión ‘futurista’, en la que primarían reglas de sociabilidad como el “respeto a la diversidad”, junto a una “toma de conciencia de la identidad nacional” toma un lugar prioritario por sobre una dimensión más presentista del problema”⁵⁶.

Si bien la autora remonta esto al problema específico de cómo se aborda la dictadura en tanto contenido en el nuevo marco, su reflexión también puede ser aplicada al problema de cómo priman estas nociones unificadoras por sobre la acción para la transformación de lo reconocidamente injusto y marginado. Nos habla de cómo “la discursividad se centra así en la necesidad de respetarlos en todos los ámbitos de la convivencia democrática, pero generando importantes silencios en torno a la dimensión más ‘factual’”⁵⁷

Así pues, la construcción del marco se fue dando en esta vivencia de cambio y continuidad; lo interesante es revisar ahora aquellos elementos incorporados que más tienen que ver con el contexto post-dictatorial que ya advertíamos, que con la posibilidad de cambio ‘radical’, pues la constatación permitirá terminar de complejizar el nivel de alcance de cada una de las categorías expuestas.

Un primer elemento fundamental, fue el problema de la ya mencionada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, que para 1990 se levantó como uno de los principales mecanismos creados por la dictadura para controlar las iniciativas educacionales surgidas en democracia. Además de los organismos que creó -como el Consejo Superior de Educación- esta contaba con una serie de principios establecidos, de los cuales el nuevo marco curricular no podría desentenderse, entre ellos “la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”⁵⁸. Se hablaba también de la obligación del Estado de resguardar la libertad de enseñanza, pero explicitando que los establecimientos reconocidos oficialmente “no podrán orientarse a propagar tendencia político partidista alguna”.⁵⁹.

⁵⁶ Reyes, 2002, op. cit.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ley 18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 10 de Marzo 1990. En línea: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>. Acceso: 03-10-2017.

⁵⁹ Ibidem

Asimismo, esta incluía objetivos específicos para cada asignatura, donde -por supuesto- Historia y Ciencias Sociales debía plantearse el “conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales del país que le permitan participar activamente en los proyectos de desarrollo del país”⁶⁰.

Otro punto en que la LOCE fue clave -y que en el marco curricular se proyectó absolutamente- fue el tema de la libertad de enseñanza y autonomía de los establecimientos como uno de los principios fundamentales. Este punto es interesante pues al hablar de *libertad*, parecería factible incluirlo en la dimensión innovativa del marco; sin embargo, habría que partir por entender que ella fue concebida en las lógicas de mercado. Como bien explica Jacqueline Gysling:

“La LOCE, re- afirmando el modelo neoliberal en educación, sustentada en pilares asociados a la libertad de enseñanza y la competencia educacional, consolidaba una nueva relación entre el Estado y el currículum educacional, asociada a los conceptos de ‘descentralización y flexibilidad’⁶¹.

Así la dictadura fue parte de este proceso no sólo en cuanto a los mecanismos de tope que iba creando para la dimensión innovadora, sino también en cómo se iba incorporando de manera más sutil el modelo neoliberal que ya se encontraba plenamente vigente en el Chile de fines de los 90.

Otra manifestación de ello fue la reestructuración del marco curricular en función de las actividades laborales a realizar una vez finalizada la etapa escolar, dónde “los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media deben ser consistentes con la doble función que la ley N° 18.962 asigna a este nivel educativo: habilitar al alumno tanto para continuar estudios en la Enseñanza superior, como para su incorporación a la vida de trabajo”⁶². Leonora Reyes desarrolla muy bien este punto al plantear que:

“Si en las primeras décadas de este siglo se buscaba un joven que colaborara y contribuyera al cambio social, por ende, se ponía más atención en las potencialidades de los jóvenes en el contexto de un modelo educativo centrado en la formación de recursos humanos para una sociedad que construía su propia industrialización. En cambio, hoy en día se busca un joven que puede integrarse de manera eficiente a un modelo de mercado abierto”⁶³.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Cabaluz, 2015, op. cit. p. 175

⁶² Decreto N° 220. 04 de junio 1998. En línea: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>. Acceso 05-10-2017.

⁶³ Reyes, 2002, op. cit.

Este aspecto tampoco lograba escapar de la dialéctica constante que ya hemos descrito de continuidad y cambio, en tanto, mientras que por un lado se instalaban este tipo de lógicas que más tenían que ver con “dar coherencia a todo un engranaje social, económico y cultural”⁶⁴; por el otro lado, el marco curricular intentaba plantear el cambio de mentalidad, señalando un giro desde la inserción en un *puesto* de trabajo, “a una formación destinada a otorgar herramientas intelectuales y morales para una *vida* de trabajo”⁶⁵.

El último aspecto en que se manifestaron las dificultades del contexto y por ende de llevar a cabo la iniciativa en su totalidad, tuvo que ver con los debates surgidos a partir de la primera propuesta. Ello provino desde los sectores más reaccionarios -como la presencia de FF.AA. en algunos espacios de discusión-, miembros de corrientes historiográficas conservadoras y de derecha, sectores más temerosos por la reciente vuelta a la democracia, e incluso los más contestatarios que criticaban la poca inclusión de las bases en la discusión⁶⁶. Dentro de los puntos más críticos estuvo el tema del *presentismo* que muchos vieron por excesivo e incluso como un agravio a la disciplina⁶⁷.

Aquí Julio Pinto plantea como esta re-orientación generó en los más clásicos la sensación de que este giro despojaba a la historia “de uno de los pocos espacios sociales que aún conserva, volviéndose un constructo pseudointegrado que solo se prestara para relevar lo transitorio y lo superficial”⁶⁸.

También se plantearon reparos en términos de contenido, donde -como comenta Sofía Correa, otra integrante de la comisión- “algunos querían que hubiera más Historia mundial (...) más Historia de Chile, toda la Historia de Chile decía Gonzalo Vidal...eh..., los científicos políticos encontraban que faltaba Ciencias Sociales”⁶⁹, entre muchos otros.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular de la Educación Media. Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 7 de mayo 1997. Foja 13.

⁶⁶ Ver Garrido, Mabelin. *Formación de profesores de Historia: construcción de experiencias en torno a la enseñanza de la historia reciente. Estudio de casos, Santiago de Chile (1990-2002)*. Tesis para optar al grado de magíster, Universidad de Chile. 2017.

⁶⁷ Ibidem

⁶⁸ Pinto, 1998-1999, op. cit. p.239.

⁶⁹ Entrevista a Sofía Correa, 31 de Marzo de 2015. En: Garrido, Mabelin. *Formación de profesores de Historia: construcción de experiencias en torno a la enseñanza de la historia reciente. Estudio de casos, Santiago de Chile (1990-2002)*. Tesis para optar al grado de magíster, Universidad de Chile. 2017.

Un último punto de debate, que a mi parecer ilustra muy bien el problema de la dualidad en que se movía este proceso, tiene que ver con la estructura temporal y temática que se terminó designando para Enseñanza media en el nuevo marco curricular.

Como podemos ver, hubo un avance -en función de acercar la disciplina a la realidad del estudiantado- en tanto la enseñanza media completa se estructuró desde lo más cercano a lo más lejano, es decir, de la Historia y Geografía local a lo universal. Ello es interesantísimo pues -a pesar de que se constituye como un logro- igualmente hubo que ceder respecto a las ambiciones más ‘radicales’, por ejemplo, organizando de manera cronológica la Historia de Chile y la Historia Universal. Como señala Julio Pinto al respecto:

“Esa fue una batalla que perdimos, a lo mejor porque era el profe mismo quien decía es imposible prescindir de la línea del tiempo, o sea, los chiquillos no van a entender algo que parta del presente y empiece a irse para atrás sino que hay que, por lo menos a nivel de año, mantener una secuencia temporal convencional”⁷⁰

Con todo entonces, es importante entender que la construcción del marco curricular se dio en un contexto bastante complejo, donde su desarrollo se vio alimentado por el mismo a la vez que restringido. Sin embargo, dentro de lo revisado, podemos observar como finalmente la Nueva Historia social chilena logra hacerse una primera entrada en el camino de la enseñanza formal a través de dos de las categorías referidas a principios de la historia. La primera de ellas -relacionada con el problema de una disciplina que identifique, donde los sujetos sientan que ellos/as hacen la historia- encuentra su expresión en el marco curricular a través de la propuesta que busca acercar la disciplina a la realidad de los estudiantes. Fundamentalmente pues, orientar el conocimiento hacia una vinculación con los estudiantes y sus vidas, permite quebrar con la idea de una historia lejana, de personajes ajenos, e irrelevante para quienes la estudian, brindando en vez la posibilidad de sentirse sujetos/as históricos.

La segunda categoría que permite una entrada de la Nueva Historia Social chilena tiene que ver con aquella que se plantea una historia para comprender, saliendo de lo meramente descriptivo, para indagar críticamente en el presente.

⁷⁰ Entrevista a Julio Pinto, 25 de Marzo, 2015. En: Garrido, Mabelin. *Formación de profesores de Historia: construcción de experiencias en torno a la enseñanza de la historia reciente. Estudio de casos, Santiago de Chile (1990-2002)*. Tesis para optar al grado de magíster, Universidad de Chile. 2017.

Fundamentalmente pues el marco curricular considera como uno de sus ejes principales el desarrollo de herramientas de comprensión y análisis; además, va a establecer el presente como nuevo foco. Todo ello permite pensar también una historia que no sólo identifica, sino que también aparece útil y relevante, estimulando la comprensión, reflexión y construcción de conocimiento para la vida práctica.

Si observamos finalmente la tercera categoría estudiada -respecto de una historia orientada a la acción, con sentido transformador de la realidad- vemos que ella no tuvo un desarrollo significativo, sino, por el contrario, bastante mínimo en relación con las anteriores. Ello se explica en que su mención es muy acotada, pero, además, en tanto las referencias que se hacen al sentido dinámico de la historia, están siempre supeditadas a ciertos principios homogeneizantes, -como la identidad nacional, ciudadanía, entre otros- que poco tienen del conflicto y la diferencia desde donde empieza a pensar la acción la Nueva Historia Social chilena⁷¹. Ello tiene sentido, no obstante, si se considera un contexto que no estaba abocado al cambio principalmente, sino más bien limitado por esta democracia recién constituida.

Ajuste 2009:

A diez años aproximadamente de la creación del marco curricular de 1998, se dio un nuevo proceso de innovación curricular, en parte, ante la necesidad de evaluar el desarrollo de este marco durante la última década. El documento elaborado partía por advertir su calidad de ajuste y no de currículum, ya que:

“Si bien presenta cambios significativos en la organización de los objetivos y contenidos, preserva el enfoque y reafirma los propósitos formativos del sector. Este ajuste responde a una política de desarrollo curricular, entendida como un proceso programado de mejoramiento de la definición curricular nacional para mantener su relevancia, actualidad y pertinencia”⁷².

⁷¹ Ver: Salazar, 2000, op. cit. P.15-18

⁷² Fundamentos del Ajuste Curricular en el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Catálogo UCE, Marzo 2009. Foja 1.

Esta distinción es fundamental en tanto no exige revisar nuevamente los lineamientos a partir de los cuales la Nueva Historia social chilena habría hecho su entrada en la educación formal; sin embargo, una breve revisión de los cambios que se hicieron permite observar el desarrollo posterior que estos fueron teniendo y con qué fuerza se fomentaron o no.

La primera tarea que se planteó para la confección del ajuste del 2009 tuvo que ver con un balance respecto de las fortalezas y debilidades observadas en el marco en los últimos años.

Entre los primeros destacaba la legitimidad que tenían los sentidos formativos de este sector entre los distintos actores del sistema educativo, así como también la coherencia del enfoque adoptado, respecto de las principales tendencias internacionales⁷³. En las debilidades en cambio, resaltaba ante todo el problema de la implementación de la propuesta, es decir, la puesta en práctica de todo lo que teóricamente aparecía como legitimado y consensuado⁷⁴.

Las principales manifestaciones de la debilidad en la implementación de la propuesta fueron detectadas por una serie de comisiones creadas para realizar un minucioso diagnóstico⁷⁵; entre ellas podemos ver: los contenidos no eran enseñados en los años correspondientes -menos si eran de historia más reciente-, las habilidades mejor trabajadas tenían que ver con cuestiones de memorización e identificación de datos, a pesar de que en la teoría todos tenían acuerdo con trabajar comprensión y pensamiento crítico⁷⁶.

Así pues, el ajuste curricular del año 2009 se articulaba fundamentalmente en torno a la necesidad de mejorar la implementación de los principios ya fijados en 1998. Entre sus principales innovaciones estaba “precisar la comunicación de objetivos fundamentales y contenidos mínimos y para ello se les ha dado una nueva redacción más precisa. Adicionalmente se han introducido importantes cambios en la secuencia curricular”⁷⁷, por ejemplo, “un diálogo transversal y continuo entre la historia, la geografía y las ciencias sociales”⁷⁸.

⁷³ Fundamentos del Ajuste Curricular en el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Catálogo UCE, marzo 2009. Foja 6.

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Entre ellas estuvo el Equipo de seguimiento curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC y la Comisión formación ciudadana convocada por el Ministro de Educación en 2004.

⁷⁶ Fundamentos del Ajuste Curricular en el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Catálogo UCE, marzo 2009. Foja 8.

⁷⁷ Ibid., Foja 17.

⁷⁸ Ibid., Foja 14.

Lo interesante, sin embargo, es que el ajuste –a pesar de conservar los principios planteados en el marco curricular- sí se planteó el desarrollo específico de algunas ideas por sobre otras, entre las cuales aparecen:

- “Reforzar la noción de comunidad nacional a través de la enseñanza de la Historia
- Reforzar la promoción de los derechos humanos a la luz de la historia reciente
- Inculcar la responsabilidad ciudadana como virtud moral y política”⁷⁹

Además, se aludió específicamente a la forma en que esta propuesta hacía progresar algunas dimensiones del quehacer histórico, entre las cuales contemplaba “la comprensión de la temporalidad histórica y el conocimiento de procesos históricos; la comprensión de la identidad como construcción histórica y social (...) la valoración de los derechos y deberes en la vida en sociedad”⁸⁰

Por último, otro cambio importante tiene que ver con la modificación en la secuencia curricular, que -en la Enseñanza media específicamente- dejaría de estar ordenada en función de la lógica local-global que el marco de 1998 había contemplado. Interesante pues el ajuste se planteaba como una continuidad del marco en términos de principios, sin embargo, en cuestiones prácticas y de implementación, esta medida alteraba un orden que en su origen había sido pensado justamente en función de alimentar el objetivo ya mencionado de acercar la historia a la realidad del estudiantado.

Lo revisado entonces permite pensar que el ajuste no contradice efectivamente las lógicas pensadas diez años atrás que, para efectos de esta investigación, interesan dos en particular: acercar la disciplina a la realidad del estudiantado y generar herramientas de comprensión y análisis para el presente. Desde ahí se va a afirmar incluso como esta propuesta curricular “preserva y refuerza el enfoque y el sentido formativo de este sector de aprendizaje”⁸¹. Sin embargo, es interesante constatar cómo, en lo práctico, los cambios descritos no contribuyen a reforzar esos principios y, en algunos casos, incluso van en detrimento de los mismos, como lo fue -por ejemplo- el caso de la secuencia curricular.

⁷⁹ Ibid., Foja 10.

⁸⁰ Ibid., Fojas 13-14.

⁸¹ Ibidem.

De tal forma, ello se vuelve un elemento importante de considerar al momento de proyectar esto en los textos escolares, ya no sólo en cuanto a la presencia de la Nueva Historia Social chilena, sino a los cambios que ello pueda tener con posterioridad a la implementación del ajuste.

Capítulo 2

Revisión de textos escolares segundo y tercero medio entre 2002 y 2017

Una aproximación desde la Nueva Historia Social chilena.

Ya para 1940 el Estado chileno entregaba textos escolares a algunos de los estudiantes del periodo; sin embargo, esta política se sistematiza y consolida recién para el año 2000 con la creación del Programa de Textos Escolares, sub unidad de la Unidad de Currículum y Evaluación, UCE⁸².

“El programa entrega textos a todos los niños y jóvenes de primero básico a cuarto medio y sus respectivos profesores que estudian en establecimientos subvencionados del país con el fin de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para cumplir su objetivo el Programa de Textos escolares-UCE adquiere textos y el Departamento de Administración General MINEDUC los distribuye”⁸³.

Este programa estableció como justificación de su creación, la idea de que el texto escolar funcionaba como el principal soporte material para bajar a los estudiantes el currículum definido, pero, además, que lograba establecerse como instrumento válido para toda la población escolar del país, a pesar de la heterogeneidad de los contextos escolares⁸⁴. Esta herramienta se constituía así no sólo como el canal principal para hacer llegar a los estudiantes todo lo estipulado en el marco curricular, sino también, como garante de una transmisión de conocimiento centralizada y homogénea para la mayoría de los estudiantes.

En ese sentido entonces, para entender el desarrollo que ha tenido la Nueva Historia Social chilena en el espacio de la enseñanza formal, no se puede prescindir de un seguimiento riguroso a los textos escolares utilizados en el período que comprende la investigación; especialmente si ella se aborda desde los instrumentos creados respecto de cómo enseñar Historia y Ciencias sociales. Muy ilustrativo de esto son los documentos que hoy difunde el Ministerio de Educación, donde se otorga un espacio importante a los textos escolares en tanto aparecen como:

⁸² Mineduc, Informe final de evaluación. Programa de Textos Escolares Educación básica y media. P.9

⁸³ Ibidem

⁸⁴ Mineduc, Informe final de evaluación. Programa de Textos Escolares Educación básica y media. P.10

“Una herramienta clave en el proceso de enseñanza, aprendizaje, y vehículo de transmisión curricular pertinente para acceder de manera progresiva, tanto a los y las estudiantes, a las niñas y los niños de nuestro país, a las habilidades, conocimientos y actitudes propias de las asignaturas, como lo señalan los documentos curriculares de cada nivel”⁸⁵.

Interesa destacar primeramente la valoración positiva que de ellos se hace como herramienta clave -de allí en parte la importancia de estudiarlos- como también la alusión directa al correlato que deben tener con los documentos curriculares; importante, claro, para efectos del análisis posterior.

Así entonces, seguir el rastro de la Nueva Historia Social chilena en la enseñanza formal implicó adentrarse en esta segunda dimensión que son los textos escolares, analizando una muestra de los textos “entregados por el Ministerio de Educación a las escuelas subvencionadas del país y sus respectivos profesores”⁸⁶ entre 2000 y 2017, es decir, desde que entró en vigencia el marco curricular del año 1998. Específicamente, se escogieron textos de segundo y tercero medio -este último recién desde 2013, posterior al ajuste- en tanto comprenden los años en que se estudia historia de Chile siglo XIX y XX en la enseñanza media. Época que nos parecía más factible para hacer un seguimiento de la Nueva Historia social chilena en tanto nos encontramos con que la mayor cantidad de producción historiográfica de la corriente aborda estos dos periodos de la historia chilena.

Finalmente, comentar que la revisión constó de diecinueve libros -trece correspondientes a segundo medio y seis a tercero medio- entendiendo que un mismo texto escolar “puede permanecer entre uno y cuatro años”⁸⁷, y que aparecieron dificultades para acceder a los textos correspondientes al 2000 y 2001 pues no se encontraban en la Biblioteca Nacional de Santiago, a diferencia de los otros, ni tampoco se tenía registro -en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación- de qué editorial habría ganado la licitación de esos años a modo de haberlos solicitado en las editoriales específicas.

⁸⁵Olivera Vidal, María Pía. “Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares”, *Guernica consultores*, Santiago. 2016. P.6

⁸⁶ Olivera Vidal, 2016, op. cit. p.7

⁸⁷ Mineduc, Política de Textos Escolares, Unidad de Currículum y Evaluación. En línea: http://www.textosescolares.cl/usuarios/tescolares/File/Folleto_Politica_nuevaversion.pdf. Acceso: 08-10-2017.

Esta muestra de textos fue analizada a la luz de 6 categorías que dividiremos en dos grupos para efectos del análisis. El primer grupo tiene que ver con los *principios* de la Nueva Historia Social chilena -ya utilizados para los documentos curriculares- en que contemplaremos:

- Una Historia que **identifique**; aquella donde los sujetos que la estudian puedan verse en los sujetos de estudio, permitiéndoles pensar una Historia cercana donde “*Nosotros/as hacemos la historia*”.
- Una historia para **comprender**; ya no se trata de almacenar datos, sino -y por supuesto en directa relación con la categoría anterior- identificarse con la Historia para comprender, cuestionar y reflexionar acerca de su **presente**.
- Una Historia en **función de la acción (transformación) de la realidad**. Luego de identificarse, y comprender el presente, la historia debe ponerse en función de la transformación y mejora de la realidad, saliendo así de la mera reflexión.

El segundo grupo de categorías tiene que ver con cuestiones de *contenido*, ya no es sólo como se concibe la historia sino las innovaciones en torno a sujetos, espacio y tiempo. Aquí veremos:

Un **nuevo sujeto**: Se reivindican nuevos actores que no habían sido considerados por la historiografía tradicional ni marxista, profundizando, ya no sólo en los elementos más orgánicos y políticos de la clase obrera, sino en el mundo popular chileno en general - pobladores, campesinos, indígenas, mujeres⁸⁸- unificados ahora bajo la categoría de *sujetos populares*. Como señala Mario Garcés:

“Para la Nueva Historia es tanto más importante el papel que juegan en la historia la gente común y los movimientos sociales de base que han encarnado los trabajadores, las mujeres y, más ampliamente, los movimientos populares”.⁸⁹

⁸⁸ Pinto, Julio. *I sesión inaugural, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016.

⁸⁹ Garcés, Mario. *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local*, Santiago, ECO. 2002. P.16.

- El **tiempo histórico** se concibe más allá de lo lineal o cronológico; para la Nueva Historia social chilena, este será definido a partir de las construcciones sociales.

Como señala Mario Garcés:

“Si para la historia tradicional es fundamental la narrativa de los hechos históricos, para la Nueva Historia social adquirieron mayor relevancia los procesos, las estructuras y la noción del “tiempo largo” en la historia”⁹⁰

Aquí Gabriel Salazar será muy ilustrativo al aclarar también que para esta corriente historiográfica no basta sólo con la noción de ‘tiempo largo’, sino que también se replantea en función de qué se organiza ahora el tiempo histórico. Por tanto, se desechan las formas de periodificación tradicional, reivindicando en vez las construcciones sociales que inciden en los nuevos sujetos ya descritos.

“Periodificación tradicional que “se basa en el reconocimiento de gestas heroicas arquetípicas y coyunturas fundacionales (Conquista e Independencia), y también en la primacía otorgada a la función político-estatal sobre los aspectos sociales, económicos y culturales. Como tal, es un esquema útil para acomodar el pasado en términos de culto a los fastos y emblemas (estáticos) de “los orígenes”, pero **no para los proyectos que anidan en la conciencia histórica (dinámica) de sus habitantes** (...) Es aquella que se enseña a los niños, pero que no tendría sentido enseñar a los que necesitan transformar la realidad”⁹¹.

- Los **espacios de estudio de la Historia**, donde - ya sea en el ámbito económico, social o político- nuevas dimensiones de la vida y praxis de los sujetos se vuelven campos de estudio igualmente válidos que los tradicionalmente aceptados y estudiados. Como señala Julio Pinto:

“Se reconocen y se reivindican también nuevas dimensiones de la vida de esos actores y de la praxis de estos actores, que eran tanto o más relevantes -política e historiográficamente- que la acción política, sindical partidista organizada que había hegemonizado hasta la fecha. La Nueva Historia social empieza a mirar otros espacios, en otros momentos de la vida de esta gente; no solo de organización y acción política sino también de sociabilidad (...) Espacios que crea el mundo popular para acompañar sus luchas, para autoafirmarse como sujetos históricos y para conseguir sus objetivos”⁹²

⁹⁰ Ibidem

⁹¹ Salazar, 2003, op. cit. p. 27. El destacado es nuestro.

⁹² Pinto, Julio. *I sesión inaugural, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016.

La primera categoría por revisar, como ya mencionábamos, tiene que ver con una Historia que **identifique**; aquella donde todos/as quienes la estudian puedan verse reflejados en los sujetos de estudio, permitiéndoles pensar una Historia cercana donde *nosotros/as hacemos la historia*.

Desde el año 2002 se empezaba a visualizar ya en los textos escolares el intento por desarrollar una perspectiva histórica que le hiciera más sentido a los estudiantes, que se acercara a ellos. Principalmente a través de la inclusión – pues en los años previos al marco curricular de 1998, esto no existía- de un apartado teórico en las primeras páginas de cada texto respecto de qué es la historia y para qué sirve. Esta *introducción a la historia* se puede encontrar en todos los textos que comprenden desde el 2002 al 2009, luego veremos qué pasa con los años posteriores.

En ese sentido, el texto utilizado para el año 2002 iniciaba sus páginas con una analogía entre la vida personal -la necesidad de recordar, escribir, y reflexionar al respecto- con la historia general por estudiar⁹³. Lo interesante de esta primera aseveración es que no sólo aparecía para explicar la importancia y el sentido de hacer historia, sino también como forma de orientar la disciplina a los estudiantes y sus vidas:

“La realidad actual tiene sus antecedentes en procesos históricos, reforzando una aproximación a la historia como explicación del presente. El programa busca, así, establecer vínculos de los períodos estudiados con el presente y con experiencias cercanas a los jóvenes, **buscando el acercamiento del estudio de la historia a la realidad de los estudiantes**”⁹⁴.

Es interesante señalar también como la idea planteada en el texto no se acerca sólo a la categoría que estudiamos, sino también a los objetivos planteados en el marco curricular, donde la necesidad de acercar esta disciplina a los estudiantes se ponía como uno de los ejes centrales de la reforma; así -al menos a nivel de documento curricular y textos- habría un correlato respecto del principio propuesto.

Si vemos el libro utilizado entre los años 2005 y 2006 – pues en 2003 y 2004 se utiliza la 2° impresión del anterior- se continuaba en esta misma línea, planteando:

⁹³ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002. pp.2-3.

⁹⁴ Ibid., p.4. El destacado es nuestro.

“Escuchar las diversas voces de quienes fueron protagonistas de nuestra historia, tanto aquellos públicos y conocidos, como los hombres y mujeres anónimos que contribuyeron a formar nuestro país y **así sentirte parte también de este proceso** que continúa realizándose”⁹⁵

En el texto utilizado para los años 2007 y 2008, también se reforzaba esta idea a través de la validación de la historia personal como ejercicio histórico. Vemos entonces:

“Así como todos los pueblos y personas tienen sus recuerdos, también detentan una memoria histórica. Tú la posees y acudes a ella sin darte cuenta (...) tu forma de hablar, los alimentos que consumes, tus gustos delatan tu procedencia y por lo tanto, parte de tu historia personal. Y esa historia a su vez está anclada con la de quienes te precedieron en el tiempo y el espacio”⁹⁶.

Otra forma en que se fue manifestando esta idea de una historia que identifique a los sujetos -todavía a nivel de principios, en las primeras páginas de los textos escolares- tuvo que ver con la propuesta de estudiar ya no sólo a los sujetos tradicionales y poderosos de la historia. Como señalaba Gabriel Salazar al interpelar la historiografía oficial:

“¿Dónde están los capítulos en los que se presenta a los chilenos pobres, no como cifra y porcentaje, no en cuadros estadísticos y conceptos universales, sino de modo cualitativo, representando su vida cotidiana, sus experiencias límites, sus recuerdos concretos, sus opiniones y expectativas?”⁹⁷

En ese sentido, podemos ver en el texto utilizado en 2005 y 2006, que se hablaba de cómo “no son solo los grandes personajes ni los acontecimientos espectaculares los que hacen la historia sino los grupos, los pueblos, las categorías sociales, entre otros”⁹⁸. Esta idea se siguió repitiendo en los años venideros. El texto utilizado el año 2007 y 2008 refería a lo mismo planteando que “el legado de Balmaceda ‘pasó a la Historia’, pero no por eso es más importante que la historia diaria del obrero salitrero. Ambas cuestiones forman parte de la historia de Chile”⁹⁹. Por último, en el año 2009, se seguía reafirmando la importancia de una historiografía que “ha concentrado su trabajo ya no solo en los grandes personajes, sino que en las formas de vida y experiencia de la mayor parte de la población”¹⁰⁰.

⁹⁵ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Zig-Zag, Santiago. 2005 y 2006. pp.2-3. El destacado es nuestro.

⁹⁶ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.11

⁹⁷ Salazar, 2003, op. cit. p.33

⁹⁸ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Zig-Zag, Santiago. 2005-2006. p.9

⁹⁹ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.11

¹⁰⁰ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Mare Nostrum, Santiago. 2009. p.13.

Así -en términos de hacer de esta disciplina una que identifique y donde quienes la lean puedan verse en los sujetos de estudio- el logro de los textos escolares estaba fundamentalmente en el desarrollo teórico que se hacía en las primeras páginas de cada texto respecto de qué es la historia y para qué sirve. Como ya mencionábamos, todos los textos que van desde el año 2002 al 2009, contenían una breve introducción a la historia, donde anunciaban la intención explícita de acercar la disciplina a los estudiantes y -en función de lo anterior- relevar nuevos sujetos de estudio.

En 2007 y 2008 se seguía reforzando esta idea al vincular la historia con la familia de los estudiantes:

“Aunque no retengan mayores detalles de lo aprendido en el colegio, tus familiares si poseen un vasto conocimiento histórico adquirido a lo largo de su propia experiencia de vida. Sin lugar a dudas, guardan celosamente muchos recuerdos de los momentos que más los han marcado a ellos, a su entorno y al país entero (...) Unos revivirán el Mundial de Fútbol realizado en Chile en 1962, otros se verán en medio de uno de los tantos terremotos que han azotado al país”¹⁰¹.

Es interesante constatar, sin embargo, cómo en los años posteriores al ajuste curricular del año 2009, este principio deja de ser mencionado en las introducciones de los textos, lo que implicó ciertas deficiencias en términos del desarrollo de la categoría. Yendo incluso más lejos, todos los textos que van desde 2011 en adelante redujeron la extensión de estos apartados a una plana -mientras que previo al ajuste podían ser hasta de seis- y dejaron de mencionar las ideas retratadas, refiriéndose en vez a objetivos nuevos como -desde 2014 en adelante- entregar herramientas para que los estudiantes se puedan familiarizar con la Prueba de Selección Universitaria (PSU)¹⁰².

Otro punto interesante de considerar en los textos posteriores al ajuste curricular es que, en el texto escolar del año 2013, aparece un ejercicio práctico referido al encuentro y conocimiento de los barrios y espacios más próximos a los estudiantes. Veamos concretamente la propuesta:

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² Texto para el Estudiante III año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2014.p.3

“Conociendo en terreno las organizaciones sociales de tu barrio te invitamos a realizar una investigación con el objetivo de conocer más sobre las organizaciones sociales descritas y la historia del barrio en el que vives. Luego, organiza la información en tu cuaderno”¹⁰³

Si bien este tipo de actividad tiene mucho que ver con la idea de una historia que se acerca a los estudiantes, ellas no pueden ser pensadas fuera de su contexto: el ajuste curricular del 2009. Recordemos que este último -como ya mencionábamos en el capítulo anterior- se planteaba como ajuste en tanto buscaba reafirmar y reforzar los principios del marco curricular de 1998; sin embargo, pudimos ver también como en la práctica este terminó por disminuir la presencia de alguno de ellos, por ejemplo, de acercar la disciplina a los estudiantes. Pudimos observar un ajuste que concentró su trabajo principalmente en la aplicación práctica del marco curricular y, por ende, el desarrollo de actividades, dinámicas, que hiciesen desarrollarse a los estudiantes, buscar el conocimiento y no sólo recibirlo de manera expositiva. Así queda la idea de pensar si la integración de este tipo de actividades tiene que ver con la categoría estudiada, o más bien con la intencionalidad de aumentar el trabajo práctico de los estudiantes; consideremos pues, que las actividades -en general- aumentan considerablemente luego del ajuste curricular. Además, cuantitativamente, la aparición de actividades locales, vinculadas al conocimiento de los barrios de los estudiantes y sus espacios más próximos, es muy escasa -casi nula- en los años que siguen al ajuste curricular, lo cual lleva a pensar aún con más fuerza que no son una expresión de la categoría revisada.

Aquí me gustaría aludir brevemente a las palabras de Leonora Reyes, quien -haciendo referencia al marco curricular de 1998 y al problema de la memoria histórica- plantea como incorporar algunas actividades relativas a las llamadas ‘Historias Locales’, han resultado ser iniciativas aisladas dentro del nuevo marco curricular. Así, plantea como primer desafío, “lograr ir más allá del ejercicio recordatorio anecdótico para percatarse de que la memoria está en la base de la construcción del conocimiento histórico comprendido en toda su amplitud”¹⁰⁴.

¹⁰³Texto para el Estudiante III año de Enseñanza Media, Editorial Mare Nostrum, Santiago. 2013. p.184

¹⁰⁴ Reyes, 2002, op. cit.

Si bien la cita escapa del problema específico que aquí planteamos, retrata muy bien el problema de cómo las actividades locales no aparecen como manifestación de una inserción estructural de esta categoría, sino justamente, como iniciativas aisladas, como recordatorio anecdótico que ni siquiera tiene presencia en todos los textos del periodo sino solo en uno.

Con todo lo revisado, cabe destacar primeramente como hay un correlato a nivel teórico entre el marco curricular y los textos escolares, en ese sentido, podríamos decir que la categoría estudiada también encuentra cabida en este espacio. No obstante, podemos observar también como, posterior al ajuste del año 2009, aparecen cambios evidentes al respecto, entre ellos, una disminución considerable de la primera categoría analizada. Todo ello irá adquiriendo más sentido posteriormente, a la luz de todas las categorías por revisar, pero permite entender, en una primera instancia, como la presencia de esta categoría es efectiva e importante en el plano teórico, y previo al año 2009.

La segunda categoría por revisar tiene que ver pues con esta historia para **comprender**; ya no se trata de almacenar datos, sino -y por supuesto en directa relación con la categoría anterior- identificarse con la historia para entender, cuestionar y reflexionar sobre el **presente**.

Este principio también comenzó a desarrollarse en el apartado teórico de las primeras páginas de los textos escolares, es decir, en lo que hemos llamado *introducción a la historia*. Así entonces, desde el 2002 se planteaba la importancia de “**comprender el presente**, situarse en el marco de la conciencia colectiva y adquirir una capacidad de **análisis crítico** de la sociedad en que estamos insertos”¹⁰⁵. También en correlato con lo planteado en el marco curricular, se refuerza mucho la idea de generar un estudio comprensivo, de reflexión y que supere el conocimiento de corte más expositivo y de memorización. Así en el texto escolar utilizado en 2005 y 2006 se plantea también como la historia se relaciona más con la “interrogación y problematización del pasado que con la descripción lineal y cronológica de este”¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002. p.16. El destacado es nuestro.

¹⁰⁶ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Zig-zag, Santiago. 2005-2006. p.11

En el texto de 2007 y 2008 se continúa en la misma línea, planteando que la historia busca recrear las vidas y experiencias de esos antepasados, “pero no con un mero afán de curiosidad sino con un **espíritu crítico** que permita ir descubriendo el legado de los que ya no están”¹⁰⁷.

Además, de la mano de esta noción de una historia para comprender, se fue relevando la importancia del presente como foco de estudio; no dejando de lado el estudio del pasado, sino, por el contrario, estudiando el último en función del primero. En 2007 y 2008 se hablaba de como “para comprender la realidad del presente es fundamental conocer nuestro pasado histórico”¹⁰⁸. En los años que siguen al ajuste curricular, la aparición de esta categoría también comienza a ser cada vez más escasa, con una excepción más bien aislada el año 2011, donde un pequeño enunciado intenta resumir la experiencia escolar en Historia como “un recorrido donde nos esforzaremos por mostrarte algunas herramientas que son de gran utilidad para entender cómo se ha configurado el presente”¹⁰⁹.

Por último, si nos remitimos al plano de las actividades prácticas, sabemos -por lo retratado en páginas anteriores- que ellas aumentan considerablemente luego del ajuste curricular del año 2009. De hecho, la cantidad de actividades crece hasta alcanzar una presencia que casi abarca la totalidad de las páginas, apareciendo ahora como ejercicios obligatorios luego de cada tema o subtema presentado. Si se quisiera cuantificar la presencia de estas actividades a lo largo de todos los textos que siguen del ajuste, habría que enfatizar en como ello oscila desde una página por medio, a la totalidad de las páginas; importante pues, en cualquier caso, igualmente es mucho mayor que en todo el periodo previo al ajuste del 2009.

No obstante lo mencionado, un seguimiento de las actividades hechas en los distintos años muestra también como efectivamente estas crecen, pero a la vez que aparecen cada vez menos vinculadas al problema del presente. Las actividades empiezan a aparecer luego del ajuste casi después de cada tema estudiado, pero enfocadas más a desentrañar y comprender los problemas específicos del pasado, que a la comprensión o comparación con el presente.

¹⁰⁷ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.10. El destacado es nuestro.

¹⁰⁸ Ibid., p.9

¹⁰⁹ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2011. p.3

Para ilustrar mejor esta idea, realizamos una comparación entre dos unidades temáticas: “La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo” del texto entregado por el Ministerio de Educación para el año 2007 y 2008 -previo al ajuste- y “Transformación liberal y expansión económica” del texto, también entregado por el ministerio, para el año 2011. Así un conteo de las actividades contenidas en cada unidad arroja lo siguiente:

Tabla comparativa: Actividades totales/ Actividades vinculadas con el presente.

	Texto n°1	Texto n°2
Cantidad total de actividades	9	51
Actividades vinculadas con el presente	2	2

Texto n° 1: II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008.

Texto n° 2: II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2011

Proporcionalmente, la tabla demuestra como el aumento de actividades prácticas es considerable, al mismo tiempo que ello no tiene un correlato en las actividades que plantean problematizar los problemas del pasado en torno al presente. A pesar de que la tabla muestra un solo libro representativo del periodo previo al ajuste del año 2009 y otro del posterior, la tendencia es generalizable a los otros casos en tanto se repite; además, no hay que olvidar, que algunos de los textos se repiten hasta cuatro años seguidos.

La tercera, y última categoría en relación con los principios, tiene que ver con esta historia **en función de la acción (transformación) de la realidad**. Ahí donde luego de identificarse, y comprender el presente, la historia es puesta en función del cambio y mejora de la realidad, saliendo pues de la mera reflexión.

En este ámbito, hay una primera mención al tema de la acción, a la historia como herramienta de cambio, pero no específicamente en tono crítico, reivindicativo ni dirigido a la transformación de la realidad propia.

Así, por ejemplo, en el texto escolar del año 2002, ya se hablaba de cómo “las sociedades, especialmente sus generaciones más jóvenes, adquirirán herramientas para **construir el futuro** en forma activa y protagonista; y poder así **transformar la sociedad** para perfeccionar las condiciones de vida de los integrantes”¹¹⁰.

Destacamos pues el tema de las herramientas para *construir*, pero advirtiendo que ello es presentado para *un futuro*, y la transformación es de la *sociedad* antes que de la realidad específica de algunos sujetos. Así también, en el texto utilizado para el año 2007 y 2008, se alude a cómo “el pasado a menudo ofrece las claves necesarias para **desenvolverse** de forma adecuada y exitosa en el presente”¹¹¹.

Ello ofrece nuevamente una perspectiva donde la acción no está entendida hacia la transformación mencionada, sino que aparece -y aquí coincide con el marco curricular- despojada del carácter crítico que en la Nueva Historia Social chilena encontramos. La transformación referida por esta categoría tiene que ver con la constatación de una situación injusta, dolorosa, incómoda, y por tanto necesaria de cambiar. No es una acción desligada del conflicto, sino justamente producto del mismo y que por tanto demanda hacerse cargo de ello, acabar con esa situación detectada producto de la comprensión realizada previamente. Como señala Gabriel Salazar:

“Está focalizada, no sobre la homogeneidad interior del espíritu nacional indiviso, sino sobre el drama de alienación padecido por una parte de la nación a consecuencia del accionar histórico de la otra parte, y/o de otras naciones (...) los propios alienados hicieron notar, no sólo la crudeza de su alienación, sino también la historicidad creciente de sus esfuerzos por escapar de ella”¹¹²

En este sentido, ese no es precisamente el enfoque en que pudimos leer la aparición de la *acción* en los textos escolares, donde incluso en el texto utilizado para 2007 y 2008, se plantea que “el conocimiento histórico debiera motivar a quienes dirigen los destinos de nuestro país a mejorar aquellas cosas que se han manejado mal”¹¹³.

¹¹⁰ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002. p.16. El destacado es nuestro.

¹¹¹ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.10. El destacado es nuestro.

¹¹² Salazar, 2000, op. cit. p.13 y 14.

¹¹³ Ibid., p.11

Así entonces, no sólo hay una orientación de la acción que poco tiene de crítica, sino que además es atribuida a ciertos personajes de la sociedad ‘llamados a hacerse cargo del futuro de la sociedad’ en vez de apelar a un empoderamiento real de cada sujeto sobre la transformación de su propia realidad.

En esta misma línea, podemos ver cómo dentro de las actividades prácticas que aparecen en el texto utilizado para 2007 y 2008, se plantean objetivos que – al estudiar la cuestión social, por ejemplo- buscan “*conocer y empatizar con los sectores populares*”¹¹⁴, es decir, una lógica que se distancia de los sujetos, estudiando *su* historia de forma más bien ajena y carente de comprensión, donde se termina por empatizar finalmente desde una suerte de otredad antes que de identificarse y comprender para luego **actuar**. Cabe señalar también que este objetivo se observa reiteradas veces en diferentes temas y años dentro de este texto y de la guía docente que sugiere el cómo abordar y enseñar los contenidos.

Por último, acotar que, en los años posteriores al ajuste curricular, la aparición continúa siendo bastante escasa, y -cuando la encontramos- vuelve a presentarse en las formas ya descritas: ambigua, vaga y lejana de lo ya descrito. De allí que, en el texto utilizado para segundo medio del año 2011, se plantee “aprender de nuestra propia historia para mejorar nuestro futuro”¹¹⁵. El descenso en la presencia de esta categoría se intensifica si se considera que para entonces dejaban de existir los apartados teóricos de las primeras páginas, volviéndose aún más escasa la aparición de una categoría que -ya desde los primeros textos- se mostraba como la menos desarrollada

Con las tres categorías revisadas entonces, habría que partir por reconocer como a nivel de principios hubo un correlato bastante evidente entre la manifestación de las categorías en el marco curricular y en los textos escolares. Sin embargo, si profundizamos un poco el análisis, habría que constatar también que la presencia de estos principios va perdiendo una fuerza considerable con el paso de los años, específicamente, luego de la implementación del ajuste curricular de 2009.

¹¹⁴ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.68

¹¹⁵ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2011. p.3

En segundo lugar, señalar que, de las tres categorías revisadas, las dos primeras tuvieron una manifestación más clara y desarrollada, específicamente en los apartados teóricos de qué es la historia y para qué sirve.

La primera de ellas -que apunta a una disciplina que identifique y que permita sentir que ellos/as hacen la historia- tiene una primera manifestación en los textos, respecto de la importancia de acercar la historia a la vida de los estudiantes, pero también, al constatar la importancia de relevar nuevos sujetos con quienes se puedan identificar realmente.

Así entonces, solo se presenta un problema y tiene que ver con la presencia mínima y más bien aislada de actividades prácticas locales, es decir, que vinculen a los estudiantes con sus barrios. Esto último terminará de ser analizado más adelante en tanto tiene que ver con el problema de la puesta en práctica de todo lo mencionado en la parte teórica de los textos.

La segunda categoría -referida a una historia para comprender, construir conocimiento y reivindicando el presente como nuevo foco de estudio- también encuentra una expresión considerable en los textos escolares. Sin embargo, ocurre algo similar que, con la categoría anterior, pues luego del ajuste curricular del año 2009 no sólo disminuye a nivel teórico, sino que también se presenta una dificultad en cuanto a las actividades prácticas. Ocurre que estas actividades aumentan considerablemente luego del ajuste, pero no sucede lo mismo con aquellas que aluden específicamente al principio estudiado, es decir, las actividades que intentan vincular el pasado con el presente como nuevo foco.

Por último, la tercera categoría, se distancia de las anteriores pues -además de una aparición escasa- la forma en que se manifestaba distaba mucho de lo propuesto en la categoría. Aparece despojada de carácter, ambigua, entre todo lo que ya mencionábamos.

Todo esto es fundamental para ver a continuación cual fue la expresión que tuvo la Nueva Historia social chilena a nivel de contenidos, ya no viendo que pasa con la promoción teórica y explícita de los principios, sino su desarrollo más implícito a través de los temas y actividades trabajadas en estos años escolares. Revisemos al respecto tres nuevas categorías.

La primera categoría por revisar tiene que ver con el estudio de un **nuevo sujeto**: reivindicar nuevos actores que no habían sido considerados por la historiografía tradicional ni marxista, profundizando, ya no sólo en los elementos más orgánicos y políticos de la clase obrera, sino en el mundo popular chileno en general -pobladores, campesinos, indígenas, mujeres¹¹⁶- unificados ahora bajo la categoría de *sujetos populares*.

En una primera mirada general, se podría hablar de una integración del estudio de los sujetos populares en los textos escolares post- marco curricular. Ya para el año 2002, se habría pasado al estudio de estos sujetos, principalmente, a través de los viejos y nuevos actores que ocupaban el escenario del siglo XIX y principios del siglo XX, entre los cuales destacaban campesinos (inquilinos), obreros, gañanes (peonaje urbano) y artesanos, advirtiendo su participación desigual en el progreso¹¹⁷.

En este mismo texto se utilizaba específicamente el concepto de *sectores populares*, para hacer referencia a sujetos que “tanto del campo, como principalmente los de la minería y de las ciudades, vieron deteriorarse sus condiciones de vida”¹¹⁸. Esta primera constatación general se puede observar a lo largo de todos los textos que comprenden el periodo estudiado; incorporada incluso como unidad temática en los diferentes índices, específicamente, en el periodo vinculado al problema de la cuestión social. Para 2007 y 2008 se les incluye en las unidades de ‘la cuestión social’ y ‘los nuevos protagonistas’; para el 2009, en ‘La cuestión social’ y ‘La postergación de los sectores populares’; para el 2011 en, ‘La cuestión social y “Transformaciones sociales de fin de siglo’, entre otros.

Ahora, si entramos a indagar más en detalle, habría que advertir primeramente como este acercamiento al estudio de los sectores populares parece exclusivamente asociado con el periodo de la cuestión social. El seguimiento que de ellos se hace y dónde se les trabaja historiográficamente con un poco más de profundidad, es justamente en esta época, apareciendo en parte como sujetos historizados únicamente en estos años, pues de mediados del siglo XX la aparición ya es casi nula.

¹¹⁶ Pinto, Julio. *I sesión inaugural, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016.

¹¹⁷ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002. p.22

¹¹⁸ Ibidem.

Si observamos los textos de los años posteriores al ajuste curricular -donde siglo XX se estudia en tercero medio y por ende con un poco más de profundidad- hay menciones muy esporádicas, como, por ejemplo, a los “nuevos espacios de participación popular: movimiento por la vivienda, centros de madres, junta de vecinos, CUP, cordones industriales, comandos comunales”¹¹⁹.

Así también aparecen algunas actividades prácticas relacionadas con el tema de los sectores populares en otras épocas; sin embargo, la aparición también parece muy escasa y esporádica. Si bien podíamos observar como el tema de la cuestión social cuenta obligatoriamente con un apartado de sectores populares en todos los textos escolares que comprenden este estudio, hay que advertir como ello no ocurre en ningún otro momento histórico, apareciendo así, como actividades aisladas sólo en algunos textos.

Un segundo alcance importante de hacer tiene que ver con qué se entendió acá al hablar de sujetos populares, de quienes se hablaba específicamente; fundamentalmente pues la revisión hecha en los textos permite observar como la tendencia fue referirse a ciertos grupos en específico, dejando otros de lado. Para entender mejor esta idea, revisemos lo que arroja el seguimiento del conjunto de textos.

En primer lugar, hay una exclusividad del género masculino, lo cual no solo es evidente en tanto la información se enfoca en ellos, sino también pues ‘las mujeres’ son estudiadas como un apartado diferente de ‘los sectores populares’ en la clasificación de grupos sociales que aparece en los textos. Se habla de ellos, en el texto utilizado para 2007 y 2008, como dos de los grupos que emergían a principios del siglo XX liderando procesos de transformación¹²⁰. Así en los años siguientes, las mujeres -cuando aparecían, pues en 2009 por ejemplo, ni siquiera se hizo mención de ellas- se estudiaban como punto aparte y en función de la fracción más politizada de ellas¹²¹. Ello implicó que en mínimas ocasiones se advirtieran las diferencias de clase al interior de este movimiento¹²², pero siempre abordando el estudio desde lo que se podría considerar la vanguardia, es decir, las mujeres de elite.

¹¹⁹ Texto para el Estudiante, III año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2014. p.183

¹²⁰ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.251

¹²¹ Este fenómeno se da desde 2013 en adelante, todos los años.

¹²² Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.255

En el texto utilizado para el año 2011, 2012 y 2013, se desarrolla -en un pequeño apartado de media plana referido a las mujeres- sólo el tema del *feminismo aristocrático*¹²³.

En segundo lugar, algo similar ocurrió con los grupos sociales masculinos, donde se tendió a estudiar a los sectores más movilizados, lo cual, por supuesto no los invalida, pero tampoco se puede pensar a los sujetos populares *exclusivamente* en función de ellos.

Así a lo largo de los años, la aparición de estos sujetos se dio en torno a una primera mención breve a inquilinos, peones gañanes y los masivos movimientos de población, luego las primeras formas de organización -como mutuales, sociedades de socorros mutuos- y por último, las organizaciones obreras como sociedades de resistencia¹²⁴. Esta estructura de estudio -muy relacionada con lo mencionado anteriormente respecto de la mayor presencia en el periodo de la cuestión social- se repite a lo largo de todos los textos escolares que el estudio comprende. Así lo curioso es como se va profundizando, en los textos más actuales, en cuanto a la información que se da sobre estos temas en específico, pero sin que haya una innovación de los sujetos que se incluyen en esta categoría de ‘sectores populares’.

Un tercer alcance importante de advertir tiene que ver con cómo se ha abordado el estudio de los sujetos populares, es decir, desde dónde se les ha mirado ideológicamente y como se les ha presentado a los demás. Ello primeramente pues el marco curricular de 1998 planteaba como uno de sus principios “abordar los temas de este sector revisando distintas fuentes e interpretaciones y fomentando el valor de las evidencias”¹²⁵. En ese sentido, hay apartados que se proponen específicamente comparar distintas visiones sobre un mismo tema, con información de los autores, la corriente historiográfica a la cual pertenecen, etc. Sin embargo, también hay casos en que aparecen fragmentos de autores, pero sin una reseña de los datos que ya mencionábamos -contexto, corriente a la cual pertenece, cómo llegó a la afirmación- sino sólo la presentación alternada de los mismos en las diferentes páginas. Así entonces, las citas que de ellos hacen aparecen igualmente difíciles de desentrañar o disputar.

¹²³ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2011. p. 298.

¹²⁴ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. pp. 32-36.

¹²⁵ Decreto N°220. 04 de junio 1998. En línea: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>. Acceso: 05-10-2017

Vemos, por ejemplo, en el texto utilizado para el año 2002 que se refiere a los sujetos populares a partir de una cita del autor Cristian Gazmuri, de su texto Nueva Historia de Chile en 1996:

“¿Cómo podían gozar de libertad de prensa los analfabetos o de trabajo los inquilinos o quienes solo dominaban un oficio rudimentario y no poseían bienes? Además, estaban marginados de la libertad política los grupos de orientación revolucionaria y la libertad sindical tampoco era reconocida. (...) **Hay ocasiones en que no es tan fácil darles voz a todos los actores sociales**”¹²⁶.

Así la versión de este autor se presenta como parte de una actividad para reflexionar respecto de los sujetos populares, pero no pone en perspectiva su afirmación, tampoco aparece como parte de un ejercicio crítico, sino como válida y aceptada. Ello persiste a lo largo de los años, donde para el 2014 por ejemplo -mucho tiempo después- todavía vemos este problema en una referencia a la historiadora social María Angelica Illanes, diciendo que:

“Los reclutamientos forzosos tuvieron como consecuencia la disminución y disgregación de la población, además de que **se hiciera común que los peones-mineros sustrajeran, de diversas maneras, parte de la producción, es decir, robaban metales**”¹²⁷.

Afirmación que además de presentar una visión sumamente cargada sobre los sujetos populares -aquellos que roban- se encuentra descontextualizada respecto del objetivo con que la autora realiza dicha frase; que por supuesto, tiene más que ver con cuestiones de politización que con sólo denunciar el robo efectuado por parte de los peones.

Así entonces, si tomamos estas dos referencias y las complementamos con una síntesis de lo revisado a lo largo de los demás textos, podemos ver cómo se va delineando -de manera sutil- una imagen respecto de estos sujetos populares, que tiene que ver más bien con sujetos que sufrieron de muy malas condiciones de vivienda, amenaza sanitaria y pobreza¹²⁸; pero con los hay más bien que empatizar¹²⁹. Como una realidad o dolor inevitable, donde *no es fácil darles voz*¹³⁰.

¹²⁶ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002. p.139. El destacado es nuestro.

¹²⁷ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2014. p.109. El destacado es nuestro.

¹²⁸ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2011. p.253

¹²⁹ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.68

¹³⁰ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002. p.139

Además, hay una sutil responsabilidad atribuida a estos sujetos en tanto, por un lado, roban y se manifiestan violentos debido a” las pasiones desatadas por el alcohol, la dureza ambiental, del trabajo y la soledad que reinaba en la pampa”¹³¹, pero qué al mismo tiempo, “decidieron migrar por la monotonía de la vida campesina, ansias de aventura y atracción de los altos salarios”¹³².

Los sujetos populares entonces, aparecen en los textos escolares -ya desde el 2002- como un contenido obligatorio, que no varía mucho en cuanto a su aparición ni a su estructura a lo largo del periodo revisado. Sin embargo, lo problemático tiene que ver más bien con la forma en que ello se abordó este tiempo: con sujetos populares que parecen exclusivos de una época, con sujetos que parecen netamente masculinos o politizados para efectos de su estudio, y que, además, aparecen -de manera profundamente sutil- presentados con una imagen y carga en específico.

Cabe decir por último que el desarrollo que de ellos se hace es ínfimo en relación con la totalidad de los contenidos estudiados -actas oficiales, presidentes, crisis económicas- más aún si se considera que entre los principios teóricos de las primeras páginas de los textos, se hablaba todos los años de como la vida del obrero es igualmente importante que la de los grandes personajes¹³³. Esta forma de presentar y estudiar a los sujetos populares no permite pues el pleno desarrollo de los principios expuestos anteriormente, es decir, una historia que identifique, comprenda el presente, y mucho menos, que actúe para transformarlo.

La segunda categoría por revisar tiene que ver con el concepto de **tiempo histórico**, que – como ya mencionábamos- se concibe más allá de lo lineal o cronológico; para la Nueva Historia social chilena, este será definido a partir de las construcciones sociales.

¹³¹ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.197.

¹³² Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2011. p.249

¹³³ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.11

En una primera mirada hay también aquí una aproximación a la categoría, en términos de los principios que revisten las páginas del inicio de los textos, donde -de la mano de esta idea de una historia para comprender- se habla ya en el texto de 2005 y 2006 de que “la historia se relaciona más con la interrogación y problematización del pasado que con la descripción lineal y cronológica de este”¹³⁴.

En ese sentido, se hablaba de un tiempo histórico que ahora se abocara más a los fenómenos de largo plazo; que la comprensión no podía darse a partir del estudio de hechos sueltos, sino de periodificaciones más extensas. Vemos en el texto utilizado para 2007 y 2008 que:

“El tiempo se entiende acá en lógica de proceso, ya no de acontecimientos sueltos si no de periodos más largos, de allí la idea de ‘visión global de la Historia’. Para ello se sitúan los acontecimientos en procesos de larga data y por ende en estructuras. Estos últimos son los que van a “fechar” las periodizaciones”¹³⁵.

Ello se explicaba fundamentalmente en que la noción de proceso, de estructuras largas, permitía explicar con mayor profundidad los hechos puntuales. Esta idea se desarrolla en el texto, ejemplificando como “no sirve examinar unos cuantos acontecimientos para comprender la transición a la democracia en el Chile actual o la ocupación de la Araucanía a fines del siglo XIX; hay que estudiar un período más largo y analizar sus elementos básicos”¹³⁶. En este sentido, hay una relativa aproximación a la categoría en tanto se entiende esta idea de un tiempo orientado más bien a la necesidad de comprensión y por tanto a nociones de proceso antes que hechos individuales; sin embargo, -aunque ahora se conciba en periodos más extensos- todavía obedece a la concepción más cronológica y tradicional de la temporalidad.

Para entender mejor esta idea, revisamos las ideas de Fernand Braudel sobre el tiempo histórico, quien va a reivindicar importancia de inscribir los acontecimientos cortos en un tiempo largo. Ello es interesante pues manifiesta el como "lo cotidiano" no se constriñe a "lo diario" o "lo propio de cada día", no se queda en lo instantáneo, sino que, por repetición inconsciente y acumulación automática, se inscribe en la larga duración”¹³⁷. Como señala Leticia Gamboa, el autor:

¹³⁴ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Zig-zag, Santiago. 2005-2006. p.11

¹³⁵ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.14.

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ Gamboa, Leticia. “Fernand Braudel y los tiempos de la historia”, *Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*, Universidad Autónoma de Puebla, México. 1997. P. 41.

“Destaca la trascendencia de la larga duración y recurre a ella como un medio que lo lleva a superar dificultades tangibles en su investigación. Descubre que los tiempos de la historia se comprenden a partir del nivel más profundo, de la muy larga duración o del tiempo de la semiinmovilidad”¹³⁸.

En ese sentido, es importante recordar lo que antes mencionábamos de como la Nueva Historia Social chilena no se conforma solo con la idea del tiempo largo, sino que, además, exige romper con la periodificación que ha imperado en la historia oficial, es decir, aquella vinculada a grandes hazañas heroicas y acontecimientos que contribuyan al sentimiento patriota nacional.

Como ya mencionábamos previamente, desechar aquella periodificación tradicional que “se basa en el reconocimiento de gestas heroicas arquetípicas y coyunturas fundacionales (Conquista e Independencia)”¹³⁹, en tanto no sirve “para los proyectos que anidan en la conciencia histórica (dinámica) de sus habitantes”¹⁴⁰

En ese sentido entonces, si bien hay una primera aproximación a la categoría en términos de la resignificación del tiempo largo que en los textos se ha dado, habría que indagar en función de qué ideas o construcciones imperantes se ha organizado la periodificación. Muy ilustrativo de ello son las páginas del texto utilizado en 2002, que refiere a como:

“Son muchos los criterios que se pueden utilizar para distinguir periodos en la historia de nuestro país. Lo importante es escoger aquella periodización que mejor sirva a nuestros propósitos para estudiar o conocer una determinada trayectoria histórica”¹⁴¹

En ese sentido, el objetivo respecto del cual se estructura la periodificación de este año tiene que ver con “revisar la experiencia de nación y sentirse parte de la identidad e Historia de Chile, Latinoamérica y la humanidad”¹⁴².

¹³⁸ Ruiz, Felipe. "Fernand Braudel", *Revista de Historia Económica*, N°1, Madrid, 1986. p. 154. En: Gamboa, Leticia. "Fernand Braudel y los tiempos de la historia", *Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*, Universidad Autónoma de Puebla, México. 1997. P. 39 y 40.

¹³⁹ Salazar, 2003, op. cit. p. 27.

¹⁴⁰ Ibidem.

¹⁴¹ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002. p.18

¹⁴² Ibidem.

Lo interesante pues, es constatar como este patrón se repite en todos los años que siguen a continuación, donde -con pequeñas variaciones - hay una primera aclaración de la existencia de un criterio específico para elegir el tipo de periodificación -largo, corto, etc.- y luego se explicita a qué objetivo obedece, donde todas las veces encontramos el mismo: sentirse parte de una identidad-nación chilena, construida a partir de diferentes elementos latinoamericanos, occidentales y propiamente originarios.

Revisemos en 2007 y 2008, que “el estudio de la historia te permitirá conocer tus raíces y te ayudará a comprender mejor el por qué los chilenos y chilenas somos y nos comportamos de una manera y no de otra”¹⁴³, en la medida también en que nuestra **identidad** se ha visto afectada por múltiples influencias provenientes de otros lugares y culturas¹⁴⁴.

Podemos ver también en el año 2009, dentro de las primeras páginas, una aclaración respecto de la subjetividad de la periodificación histórica ya mencionada.

“Las periodizaciones se realizan sobre la base de un determinado criterio, generalmente a partir de los niveles de análisis político o económico. Estas son arbitrarias, es decir, cualquier historiador está habilitado para proponer su propia periodización, siempre que pueda justificarla a partir de determinados criterios de análisis”¹⁴⁵

En ese sentido, también acá se va a explicitar el objetivo que funcionará como hoja de ruta a lo largo de la experiencia educativa, veamos:

“Queremos invitarte a revisar nuestra **experiencia histórica como nación** y a reflexionar sobre ella. Deseamos que a través de las páginas de este libro puedas apreciar el origen y evolución de los rasgos que conforman **nuestra identidad** y reconocerte como partícipe del proceso histórico de Chile, de América Latina y de la Humanidad”¹⁴⁶.

Así entonces, incluso con el ajuste curricular del año 2009, donde los textos ya no cuentan con los apartados teóricos que mencionábamos de las primeras páginas, y considerando también que algunos contenidos cambian -siglo XX, por ejemplo, que pasa a tercero medio- esta constante se mantiene.

¹⁴³ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.11.

¹⁴⁴ Ibid., p.7

¹⁴⁵ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Mare Nostrum, Santiago. 2009. p.18

¹⁴⁶ Ibid., p.21. El destacado es nuestro.

La periodificación sigue siendo la misma respecto de los dos siglos que comprende nuestro estudio, y el objetivo en función del cual se ordenan aún tiene que ver “con reflexionar acerca del proceso de construcción de identidad nacional en Chile. El propósito es que valores los actores, símbolos, ideas e instituciones que fueron formando la identidad política de la nación”¹⁴⁷.

	Siglo XIX	Siglo XX
Marco Curricular 1998	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de una identidad mestiza - La creación de una nación - La sociedad finisecular: auge y crisis del liberalismo (1883-1920) 	<ul style="list-style-type: none"> - La sociedad en el cambio de siglo. - El nuevo rol del Estado. - Las reformas estructurales y el quiebre de la democracia - Gobierno militar y transición a la democracia.
Post- Ajuste curricular 2009	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de la sociedad mestiza - Conformación del Estado-nación - Transformación liberal y expansión económica - Balance de Chile decimonónico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crisis del parlamentarismo e irrupción de nuevos actores sociales - El Estado como eje del desarrollo nacional - Cambios sociales y culturales en la primera mitad del siglo XX - El período de las transformaciones estructurales

Tabla elaborada a partir de los índices del texto para el Estudiante de II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002 y el Texto para el Estudiante de II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2013

¹⁴⁷ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2014. p.114

Así entonces, esta categoría no logra cumplirse a cabalidad, primeramente, pues no hay una resignificación tal de la temporalidad que privilegie las construcciones sociales, sino que se plantea en función de algo mayor que la simple ‘enumeración de acontecimientos’, pero aun obedeciendo a la concepción cronológica más tradicional del tiempo. Esto se encuentra en directa relación con el problema que ya vislumbrábamos en el marco curricular, donde uno de los logros había sido estructurar los contenidos de la enseñanza media en general en función de lo local- global, pero que, en el desarrollo de los años en específico, persistía esta lógica lineal que ya se consideraba muy internalizada entre los mismos miembros del mundo educativo¹⁴⁸.

Además, y entrando ya al análisis más fino, la construcción de las periodificaciones utilizadas en estos dos siglos obedeció principalmente a objetivos que no tienen mucha relación con los establecidos teóricamente al inicio de este capítulo: identidad nacional, patriótica, etc. En ese sentido, no hay una correlación entre los objetivos generales que se plantean al principio de los textos -acercar la realidad a los estudiantes, comprender el presente, transformar la sociedad- y los objetivos en función de los cuáles se estructuran realmente los contenidos y, en este caso, la temporalidad histórica.

La tercera y última categoría por revisar, tiene que ver con los **espacios de estudio de la historia**, donde - ya sea en el ámbito económico, social o político- nuevas dimensiones de la vida y praxis de los sujetos se vuelven campos de estudio igualmente válidos que los tradicionalmente aceptados.

Respecto de esta categoría, habría que decir en primer lugar que ella alude principalmente a nuevos espacios vinculados con los sujetos populares, pues ese es el centro de la Nueva historia social chilena. En ese sentido, lo primero que aparece al revisar la totalidad de textos, es una presencia mayoritaria de esa historia más bien ‘tradicional’ en cuanto a sujetos y, en consecuencia, a los espacios estudiados. Los textos reproducen una estructura orientada a la sucesión de presidentes, constituciones y guerras -en cuanto a lo político-, macro-crisis, principales ciclos de la economía -en la económico-, organizaciones sociales, actores movilizados, rol de la iglesia, -en lo social- y los principales movimientos y corrientes de arte, literatura, entre otros, en lo cultural.

¹⁴⁸ Entrevista a Julio Pinto, 25 de marzo, 2015. En: Garrido, Mabelin. *Formación de profesores de Historia: construcción de experiencias en torno a la enseñanza de la historia reciente. Estudio de casos, Santiago de Chile (1990-2002)*. Tesis para optar al grado de magíster, Universidad de Chile. 2017.

Para ilustrar mejor esta idea vamos a comparar las unidades temáticas de dos capítulos que refieren al mismo tema, uno de ellos correspondiente al marco curricular de 1998 y otro posterior al ajuste curricular de 2009.

Comparación unidad temática de dos textos escolares:

1. Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008.
2. Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2013

1. Texto 2007 y 2008, Capítulo 2: La creación de una nación.

<p>▶ UNIDAD 1 LA INDEPENDENCIA DE CHILE ¿Cómo estudiar la Independencia de Chile? Estructuras y coyunturas: factores que explican los procesos Taller: Identificación de posturas sobre la Independencia de Chile</p> <p>▶ UNIDAD 2 EN BUSCA DE UNA ORGANIZACIÓN POLÍTICA Ensayo y experimentación 1823-1830 Autoridad, orden y disciplina: la solución portaliana Continuidad y cambio después de la Independencia Taller: Exposición oral de ideas a partir del análisis de documentos históricos escritos</p> <p>▶ UNIDAD 3 LA CULTURA LIBERAL EN EL CHILE DEL SIGLO XIX El ideario liberal en Chile Liberalismo político Taller: Argumentos y contraargumentos: rol social de la Iglesia y del Estado</p> <p>▶ UNIDAD 4 EXPANSIÓN ECONÓMICA Y TERRITORIAL 1810-1879, un ciclo en la historia económica de Chile Cambios territoriales y ocupación efectiva Taller: Debate. La ocupación de la Araucanía: ¿integración o exterminio?</p> <p>▶ Evaluando cuánto hemos aprendido</p> <p>▶ Bibliografía</p>	<p>Conformación del Estado-nación</p> <p>UNIDAD 3 Independencia y aprendizaje político</p> <p>1. Tiempo de cambios 83</p> <p>2. Panorama interno, tiempo de descontentos 85</p> <p>3. El impacto de un suceso inesperado 87</p> <p>4. Los primeros pasos hacia la emancipación 89</p> <p>5. El costo de la Independencia 97</p> <p>6. Independencias latinoamericanas 101</p>
	<p>UNIDAD 4 El proyecto político conservador</p> <p>1. Imposición del orden conservador 111</p> <p>2. La influencia política de Diego Portales 113</p> <p>3. La recuperación de la institucionalidad 115</p> <p>4. Evolución política: los decenios 118</p> <p>5. Chile consolida su soberanía sobre el territorio 122</p> <p>6. El desarrollo de la oposición liberal 126</p>
	<p>UNIDAD 5 El despegue económico (1810-1861)</p> <p>1. El liberalismo llega a América 137</p> <p>2. Despegue de la economía chilena 140</p> <p>3. Crecimiento "hacia afuera" 146</p> <p>4. Desarrollo económico y social 149</p>

2. Texto 2013, Capítulo 2: Conformación del Estado- nación.

La comparación de este capítulo en particular permite observar un tipo de estructura que se replica casi en su totalidad en cada texto; ello tiene que ver -como ya mencionábamos- con los espacios más tradicionales. Tenemos una primera parte enfocada en la independencia a partir de causas externas, actas y reuniones oficiales, fechas emblemáticas, entre otros. Luego un desarrollo de los proyectos conservadores y liberales, que gira en torno al escenario político presidencial, grupos de elite y documentos constitucionales; finalmente el escenario económico en función de un nuevo ciclo macroeconómico.

Así pues, todo ello presenta una primera dificultad para el desarrollo de esta categoría en tanto el lugar destinado al desarrollo de nuevos espacios de estudio es muy escaso en comparación con el que se ha dado para tratar los tipos de contenidos más ‘tradicionales’.

En una segunda instancia, si observamos ya a los sujetos populares y las escasas unidades en que han sido estudiados, habría que constatar primeramente como ha habido un primer espacio más desarrollado, que tiene que ver con la dimensión organizacional de los mismos, es decir, los sectores más movilizados que decidieron agruparse en determinados momentos.

Desde el texto utilizado en el año 2002 se habla de nuevos sectores sociales y nuevas organizaciones tales como las mancomunales y sociedades de socorro mutuo¹⁴⁹. También para 2007 y 2008 se hablaba de las nuevas organizaciones obreras e incluso -en una breve mención para el siglo XX- de los principales espacios de participación popular¹⁵⁰. Así en estos espacios de organización y reunión ‘política’ fue donde se enfocó el estudio de los sujetos populares a lo largo de los textos escolares, encontrándonos en la última versión impresa para 2017 con estos mismos espacios de estudio, pero tratados con mayor detalle y profundidad.

Hay así un cierto avance en la categoría estudiada en tanto se empezaba a hablar en los textos de *liberalismo popular* y de las principales formas de organización de estos sujetos, lo cual sigue siendo un espacio organizacional ‘atípico’ en tanto pertenece políticamente a los sujetos populares y no a la dimensión estatal, burocrática. Sin embargo, lo complejo es que los espacios asociados a los sectores populares parecen terminan allí; el problema no es que se hable de estos espacios, sino que sean los únicos donde se conciba a estos sujetos, más aún si la categoría estudiada se plantea la inclusión de nuevos espacios, dinámicas y praxis de la vida cotidiana, permitiendo pues entender a todos los sujetos y no solo a los más politizados.

En este sentido, interesa revisar las apariciones detectadas en los textos respecto de otros espacios como, por ejemplo, la pulpería. En el texto utilizado para 2007 y 2008 se hablaba de cómo:

¹⁴⁹ Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2002. p.149

¹⁵⁰ Texto para el Estudiante, III año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2014. p.183

“Con frecuencia los hombres iban a la cantina, donde desembolsaban grandes sumas en alcohol y juegos. La violencia fue un ingrediente infaltable en muchas ocasiones, produciéndose grescas o crímenes de sangre, debido a las pasiones desatadas por el alcohol, la dureza ambiental y del trabajo y la soledad que reinaba en la pampa. En el siglo XIX, particularmente, la violencia llegó a ser una forma de vida”¹⁵¹.

Hay que señalar, sin embargo, como la mención a este espacio no se extiende más allá de un párrafo; además, se habla del pago en fichas, del hacinamiento habitacional¹⁵², pero no se habla *desde ellos* ni mucho menos *desde ellas*. Tampoco del tipo de relaciones efectuadas en estos contextos, más allá -por supuesto- de la denuncia a los vicios y la violencia sin sentido alguno. Así también en el texto utilizado para el año 2011 se hace referencia a ellas, en tanto establecimientos donde:

“Se vendían alimentos y otras provisiones. Generalmente, en estos negocios los productos alcanzaban abultados precios por las dificultades de aprovisionamiento, lo que llevaba al endeudamiento de los obreros. Además, en algunas salitreras se implementaron otros servicios como escuelas, hospitales y espacios de esparcimiento como piscina y teatro”¹⁵³

En este texto la aparición de la pulpería aparece en una lógica más bien descriptiva, inmersa dentro de un conjunto de otros espacios, y que parecen carentes de conflicto. En la misma línea, se habla de la hacienda, con una mención muy breve respecto de quienes formaban parte de este espacio: inquilinos, peones y mediero¹⁵⁴. El último espacio que se logró detectar fue el de las chinganas, revisemos:

“En los sectores populares se divertían en las chinganas similares a las quintas de recreo o las ramadas actuales que se levantan para celebrar el aniversario patrio. Allí se bailaba la zamacueca, a partir de la cual se originó **nuestro baile nacional**, la cueca. También se bebía chicha, vino y aguardiente y se degustaban comidas tradicionales”¹⁵⁵.

La referencia a las chinganas aparece como otra posibilidad de espacio no tradicional, pero que -tal vez por lo mismo- parece despojado de cualquier carácter que no sea festivo -político, reivindicativo- y cuya mención tiene más que ver con el problema de la identidad-nación que ya hemos mencionado, que con un acercamiento real a otros espacios de historia de los sujetos populares.

¹⁵¹Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008. p.197

¹⁵² Ibid., p.196

¹⁵³Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2011. p.195

¹⁵⁴ Ibid., p.50

¹⁵⁵ Ibid., p.62

Muy ilustrativo de esto es hacer una comparación entre la referencia a las chinganas que acabamos de ver en los textos escolares, con aquella que hace Gabriel Salazar en *Labradores, Peones y Proletarios*:

“El más probable origen de estos establecimientos fue el uso ‘comercial’ que las mujeres campesinas solas dieron a los sitios mercedados por los municipios (o arrendados por ellas) y a los ranchos y quintas que ellas levantaron con su propio esfuerzo. La transformación de los sitios y ranchos de mujeres pobres en fritanguerías y centros de diversión pública tuvo lugar en estrecha relación con el desarrollo del proceso de campesinización”¹⁵⁶

Así pues, esta categoría tuvo un escaso desarrollo tanto en términos cuantitativos -pues gran parte del desarrollo de los textos estaba abocada a la línea más institucional y tradicional-, pero, además, esos pocos espacios no fueron tratados más allá de una breve mención y totalmente despojada de cualquier carácter crítico o -pensando en los principios que ya vimos de la nueva historia social chilena- para identificarse, comprender y luego actuar.

¹⁵⁶ Salazar, 2000, op. cit. p.92

Conclusiones

A partir de lo revisado, estamos en condiciones de afirmar como la Nueva Historia Social chilena logró hacerse un camino en el espacio de la enseñanza formal, a través del marco curricular elaborado en 1998. Con todas las dificultades y complejidad que el proceso tuvo dado su contexto, se lograba encontrar una puerta de entrada, principalmente, a través de dos de los principios fundamentales que se plantearon trabajar, que tiene que ver con la idea de acercar la asignatura a la realidad del estudiantado, como también a la idea de una historia abocada a la comprensión y análisis más crítico del presente.

Si observamos el segundo foco de esta investigación, que son los textos escolares, vemos primeramente como los principios mencionados tienen un correlato evidente en los textos revisados, principalmente, en las reseñas teóricas de las primeras páginas referidas a qué es la Historia y por qué estudiarla. Sin embargo, esto disminuye considerablemente luego del ajuste del año 2009, perdiendo cada vez más fuerza con el paso de los años y siendo casi nulo para la actualidad. Muy ilustrativo de ello es que -luego del ajuste- las introducciones teóricas de los textos que ya mencionábamos, dejan de existir, presentando ahora libros que cuentan solo con el índice y luego entran de lleno en el desarrollo de los contenidos. Esto último es interesante pues permite pensar que el documento curricular del año 2009 -a pesar de enfatizar en su calidad de ajuste, y, por ende, de continuidad con los principios establecidos- en la práctica le va restando importancia y fuerza al trabajo y desafío de desarrollar estos principios en los estudiantes, limitándose más bien al ejercicio práctico y didáctico. Desde esta premisa, tendría sentido eliminar los apartados teóricos para aumentar las actividades prácticas, que -como ya veíamos en el capítulo dos- poca relación tienen con las categorías planteadas de la Nueva Historia Social chilena.

Si seguimos en este recorrido, hay una tercera instancia, que aparece aquí como la más crítica y -para efectos de la investigación- como la clave del problema, y tiene que ver con el paso de los principios a los contenidos; dónde los primeros debieran ser aplicados y desarrollados en el trabajo de los segundos. Es justamente aquí, en la transposición didáctica, donde visualizamos el problema fundamental, donde todo lo enunciado -y que hemos considerado como primera manifestación de la Nueva Historia Social chilena- no se cumple ni aplica para los contenidos, la forma de abordarlos, dinámicas, entre otros.

Podemos ver, entre las principales manifestaciones de este problema, cómo -luego del ajuste curricular- se da una relación inversa entre principios y contenidos, en tanto se empiezan a tratar cada vez con mayor profundidad los pocos contenidos de Nueva Historia social chilena que pudimos detectar; al mismo tiempo que empieza a perder fuerza -en lo práctico- la idea de una Historia vinculada con la realidad de los estudiantes y focalizada en el presente. Es decir, hay un mayor desarrollo de los contenidos referidos a sujetos populares, sus espacios y dinámicas, en la medida en que va perdiendo fuerza la idea de que los estudiantes se sientan identificados o interpelados por ellos; parece ser así que estos sujetos son más factibles de trabajar y profundizar mientras se vuelven ajenos, aquellos con quienes se debe *empatizar o conocer*, pero nunca identificar. Ello teniendo cuenta que, además, no hubo en los años previos al ajuste un desarrollo riguroso de estos sujetos a nivel de contenidos, sino sólo a nivel de principios.

Podemos ver también como casi no hay un trabajo de estas categorías en los contenidos más recientes, es decir, del siglo XX y XXI. Así pareciera ser que las referencias hechas en el siglo anterior tienen más que ver con que la Nueva Historia Social chilena es de las corrientes historiográficas que más ha desarrollado el tema, antes que un verdadero deseo de desplegar la corriente en términos de sus objetivos y desafíos más críticos. Se desarrollan así los temas de la cuestión social con un poco más de profundidad, pero de manera descriptiva, carentes del carácter crítico y transformador que tiene la Nueva Historia Social chilena, y, además, reducidos casi exclusivamente a este periodo.

Hay que destacar también como la construcción de estos documentos sigue estando muy permeada por el tema de los valores patrios, la democracia y diferentes conceptos que aparecen como homogeneizantes y por tanto tienden a borrar el conflicto antes que, a trabajar desde él, apareciendo desde la integración sesgada antes que posicionándose desde la diferencia para transformar la realidad. Así naturalmente los contenidos aparecen despojados del carácter más político, reivindicativo, de resistencia; y por ende la información no se presenta para el tipo de acción que se intentaba visualizar en la tercera categoría.

Por último, mencionar y constatar cómo de todos los focos de innovación del marco curricular de 1998, el que perdió más fuerza fue el de identificación con la realidad de los estudiantes, el cual consideramos clave para considerar la entrada y posible desarrollo de la Nueva Historia social chilena. Fundamentalmente pues si este principio hubiese perdurado en el tiempo y se hubiese consolidado no sólo en la teoría, sino en su aplicación en los contenidos mismos, podría haber generado una historia cercana, útil, con sentido y que, por tanto, derivaría en un cuestionamiento del presente, de las realidades injustas, dolorosas y en la necesidad de hacer algo por ello. En el fondo, habría permitido generar sujetos conscientes de su realidad y del conflicto, a partir del ejercicio histórico.

Con todo, parece pertinente afirmar entonces que la Nueva Historia Social chilena no logró tener un desarrollo fuerte y real en la enseñanza formal, lo que para nosotros se explica en que la corriente pudo aportar a complejizar este espacio a través de la crítica y la discusión, pero es esencialmente incompatible con el modelo neoliberal que hoy impera.

En ese sentido, pensemos como la corriente disciplinaria surge fundamentalmente en un contexto dictatorial, desde la vereda de oposición, es decir, en respuesta y como forma de resistencia al mismo; como decíamos al principio, desde la necesidad de buscar respuestas producto del fracaso del proyecto socialista de la Unidad Popular que llevaba un siglo gestándose. Así naturalmente no tendría un desarrollo óptimo y completo en el modelo económico, social, político y cultural engendrado por la misma dictadura.

Todo lo dicho no implica un rechazo ni oposición per sé a la entrada de esta corriente historiográfica en el espacio de la educación formal, por el contrario, hay una valoración en tanto se comparte la convicción de disputar todos los espacios -hasta los más complejos- para lograr el cambio estructural. En ese sentido, el camino realizado por esta investigación tiene que ver con poder analizar y reconocer hasta qué punto la Nueva Historia social chilena tuvo un impacto en este espacio, pues creemos que a partir de ese diagnóstico se puede entrar a pensar como ella puede y debe proceder ahora -casi 20 años después- para seguir disputando el espacio de la educación formal.

El diagnóstico que acá se hace entonces, tiene que ver con reconocer que el aporte fundamental que la Nueva Historia Social chilena ha hecho en este espacio radica más bien en los principios que ella logró instalar en un primer momento respecto de cómo entender la historia y para qué sirve, finalmente, dotarla de sentido para los estudiantes. Asimismo, permite introducir algunos nuevos sujetos de estudio, e incidir en la necesidad de problematizar el conocimiento. El problema, sin embargo, es que estos logros no pudieron posicionarse más allá de lo teórico, lo cual no le resta mérito, pero sí es insuficiente e invita a trabajar desde este problema de aquí en adelante.

Lo revisado en esta investigación permite pensar que el trabajo que la Nueva Historia Social chilena debe dar ahora en este espacio no tiene que ver tanto con establecer los principios – pues fue la primera etapa ya realizada- sino con el problema de la transposición didáctica, es decir, lograr que todo lo planteado teóricamente encuentre un correlato en la presentación y el trato de los contenidos.

También sería interesante extender lo problematizado en esta investigación, a una revisión de casos de qué es lo que ocurre con esta corriente historiográfica en la escuela -a nivel de docentes, sala de clases y estudiantes-. Ello permitiría ver si es que la incompatibilidad que acaba visualizábamos entre la Nueva Historia Social chilena, y los documentos revisados, podría disputarse en este plano más práctico y libre, respecto de las dificultades que presentaban los canales regulares para crear un marco curricular y textos escolares.

Así finalmente, el desarrollo de esta corriente historiográfica -a nivel curricular y de textos escolares- ha sido escaso y débil justamente dada la falta del carácter crítico y transformador que se planteaba en la pregunta; aparece una historia que no puede desarrollarse en toda su expresión si no es reconociendo el conflicto, el dolor y la necesidad de cambio que de allí emana, pues una revisión descriptiva, despojada de este carácter peligra de pasar igualmente desapercibida que la Historia oficial.

Bibliografía:

Artaza, Pablo. *IV sesión, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016.

Cabaluz Ducasse, Jorge. “El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990)”, *Perspectiva Educativa*. Formación de profesores, N°54, Valparaíso. 2015.

Devés, Eduardo. *Los que van a morir te saludan*, Santiago, Nuestra América Ediciones. 1989.

Gamboa, Leticia. “Fernand Braudel y los tiempos de la historia”, *Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades*, Universidad Autónoma de Puebla, México.

Garcés, Mario. *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local*, Santiago, ECO. 2002.

Grez, Sergio. “Debates en torno a la Historia social, una aproximación desde los historiadores”. Ciclo de charlas preparatorias para 1° Jornada de Historia social. 2004.

Grez, Sergio. *De la regeneración del pueblo a la huelga general, Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*, Prologo a la segunda edición, Santiago, RIL Editores. 2007.

Grez, Sergio. “Historiografía, memoria y política. Observaciones para un debate”, *Revista Cyber Humanitatis*, N° 41, 2007.

Grez, Sergio. “Escribir la historia de los sectores populares. ¿Con o sin política incluida? A propósito de dos miradas a la historia social (Chile, Siglo XIX)”. En línea: <http://www.respositorio.uchile.cl/handle/2250/122851>.

Gysling, Jacqueline. “Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural”. En: Cristián Cox, (Ed), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, 2003.

Illanes, M Angelica. “La transformación del historiador Sergio Villalobos”, *El mercurio*, Santiago. 1999.

Lira, Robinson. *El fulcro de la nación: Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario*. EN: Seminario internacional textos escolares de Historia y Ciencias Sociales, Santiago, Ministerio de educación. 2008.

Minte, Andrea. “Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile”, *Revista de Historia y geografía*, N° 27. 2012

Moulian, Tomas. “Limitaciones de la transición de la democracia en Chile”. *Revista propositivas*, N° 25. 1994.

Olivera Vidal, María Pía. “Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares”, *Guernica consultores*, Santiago. 2016.

Pinto, Julio. *Cien años de Propuestas y Combates. La historiografía chilena durante el siglo XX*, Santiago, América en Movimiento. 2016.

Pinto, Julio. *I sesión inaugural, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016

Pinto, Julio. “La reforma curricular en el área de la Historia y las Ciencias sociales: propuestas y debates”, *Revista chilena de humanidades*, N° 18/19, Santiago. 1998-1999

Quiroga, Pamela. Nueva Historia Social y proyecto popular en Chile, 2009. En: http://virginia-vidal.com/publicados/ensayos/printer_363.shtml

Reyes, Leonora. “A 40 años del golpe de Estado: El debate curricular inacabado”, *Revista Docencia*, N°50, Santiago. 2013.

Reyes Jedlicki, Leonora. “¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario”, *Cyber Humanitatis*, N° 23, Santiago. 2002.

Salazar, Gabriel. *Historia de la acumulación capitalista en Chile (Apuntes de clases)*, Santiago, LOM ediciones. 2003.

Salazar, Gabriel. *Labradores, Peones y Proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*, Santiago, LOM ediciones. 2000.

Salazar, Gabriel. *La Historia desde abajo y desde dentro*, Santiago, LOM ediciones. 2003.

Salazar, Gabriel. *II sesión, Seminario Historia Social Popular: balances, batallas y proyecciones*. Presentación llevada a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2016.

Slachevsky, Natalia. “Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar”, *Educ. Pesqui*, N° 41, São Paulo. 2015.

Fuentes:

Decreto N° 220, 04 de Junio, 1998. En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>

Documento 1301. Área de Historia y Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 12 de septiembre de 1996.

Fundamentos, organización y orientaciones del nuevo marco curricular de la Educación Media. Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Catálogo UCE, 7 de mayo 1997.

Fundamentos del Ajuste Curricular en el Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Catálogo UCE, marzo 2009.

Ley 20.370: Ley General de Educación, 28 de Julio, 2009. En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley 18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 10 de marzo, 1990. En: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>

Política de textos escolares. Unidad de Currículum y Evaluación, 2010. En: http://www.textosescolares.cl/usuarios/tescolares/File/Folleto_Politica_nuevaversion.pdf.

Mineduc, Informe final de evaluación. Programa de Textos Escolares Educación básica y media, 2003. En: http://www.dipres.gob.cl/595/articles-141014_informe_final.pdf

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Mare Nostrum, Santiago. 2002.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Mare Nostrum, Santiago. 2003-2004.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Zig-zag, Santiago. 2005-2006.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2007-2008.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Mare Nostrum, Santiago. 2009.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2010.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2011.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2012.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana, Santiago. 2013.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2014.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2015.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2016.

Texto para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2017.

Texto para el Estudiante III año de Enseñanza Media, Editorial Zig-zag, Santiago. 2012.

Texto para el Estudiante III año de Enseñanza Media, Editorial Zig-zag, Santiago. 2013.

Texto para el Estudiante, III año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2014.

Texto para el Estudiante, III año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2015.

Texto para el Estudiante, III año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2016.

Texto para el Estudiante, III año de Enseñanza Media, Editorial SM, Santiago. 2017.