



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

SEMINARIO DE TÍTULO

“HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA PREGUNTA”

¿CÓMO HACEMOS UNA BUENA PREGUNTA PEDAGÓGICA EN LOS TIEMPOS
ACTUALES?

ANÁLISIS CRÍTICO DEL TEXTO DEL ESTUDIANTE DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y
CIENCIAS SOCIALES PARA 1ERO MEDIO

DIEGO IGNACIO MARAMBIO PÉREZ

PROFESOR GUÍA:

MAURICIO ALEJANDRO NÚÑEZ ROJAS

SANTIAGO DE CHILE

SEPTIEMBRE 2020

Índice

Introducción	2
Marco Teórico.....	7
Aproximaciones metodológicas.....	12
Desarrollo.....	14
1. Contenidos generales de la unidad N°4	14
2. Didáctica general de la unidad seleccionada.	16
2.1. Características de las fuentes usadas en el texto.....	19
2.2. Tipos de preguntas e implicancias pedagógicas.	21
3. Contenido disciplinar e ideológico de la unidad.....	25
4. Propuestas didácticas por medio del uso de las preguntas.....	29
Conclusión	35
Referencias.....	36
Anexos	38

Introducción

La actual pandemia mundial producto del virus Covid-19 ha coartado las posibilidades de análisis existentes entre el ejercicio docente y el análisis teórico que implica dicha práctica. De un día para otro, las dinámicas y complejas relaciones que se establecían entre estudiantes y docentes mediante la presencialidad del acto pedagógico fueron sustituidas por una modalidad de enseñanza no presencial. ¿Qué puede significar esto en el área de la educación?, y ¿De qué forma interpela esta nueva situación a la labor docente? Básicamente que las condiciones sociales y materiales para hacer pedagogía cambiaron, junto con una nueva priorización curricular emanada desde el Ministerio y un conjunto de características que configuraban el cotidiano desarrollo de una clase escolar.

La segunda pregunta puede interpretarse como un llamado de atención hacia la comunidad docente, uno de promover un cambio y una (re)exploración (auto)formativa para estar preparados ante las demandas pedagógicas que puedan levantarse durante este contexto y también resolver las que han podido ser registradas durante los meses anteriores, a través de las múltiples manifestaciones públicas relacionadas con el estallido social.

El foco del presente estudio debió ser trasladado a un plano más teórico, ya que la pedagogía presencial y las múltiples interacciones humanas que ésta representaba durante su práctica habitual no podían ser ahora objeto de un análisis. Por lo tanto, se hizo necesario poner atención a los demás elementos que componen la enseñanza escolar chilena a nivel general, para ver si había algo idóneo de ser estudiado, en el marco de desarrollo del seminario de grado “Hacia una didáctica de la pregunta” y la lectura crítica que imprime dicha especialidad.

La elección de un objeto de estudio necesariamente debía considerar nuestra condición de docentes en formación, reconociendo nuestro rol como personas partícipes en las interacciones de los estudiantes, en ese sentido, nuestro desempeño como tal obedece a la experiencia universitaria final que representa el último semestre académico de la formación pedagógica profesional.

Con este escenario, el texto del estudiante resaltó como un elemento en común dentro de la enseñanza escolar, ya que es transversal a la comunidad estudiantil y la mayoría de las personas cuentan con uno en su propiedad, según la disciplina específica que se trate. La utilidad del texto del estudiante y el atractivo que este proponía residía fundamentalmente en

su capacidad mediadora, es decir, entre la figura docente con el aprendizaje que ésta puede ofrecer y lxs estudiantes junto con sus intereses de conocimientos particulares.

En este sentido, surgieron diversas preguntas para trabajar dicho instrumento curricular, tales como: ¿Qué tipo de aprendizaje propone esta fuente de estudios?, ¿A qué perfil de personas va dirigido el texto mediante su didáctica?, ¿El texto del estudiante constituye una herramienta de conocimiento apta para los tiempos actuales?, ¿Qué tipo de preguntas aparecen en sus páginas? o más importante aún, ¿Qué tipo de personas está formando el texto del estudiante?

Como lxs participantes del seminario poseen una formación disciplinar específica, la elección del texto escolar quedó sujeta a nuestra experiencia de grado previa y también al nivel de enseñanza con el que íbamos a implementar en el establecimiento escolar al cual fuimos designados. Para mi caso particular, correspondió con el Texto del estudiante(de) Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1ero Medio del presente año 2020.

Esta elección no quedó exenta de polémicas respecto a los objetivos concretos que plantea una pedagogía activa y situada en la cual se tiene como premisa que el desarrollo de una ideología debe estar supeditado al análisis de la acción pedagógica entre lxs sujetos, tal y como lo propone Freire y Faúndez (2013). Siempre va a tener más impacto en el desarrollo de la educación el teorizar en torno a la práctica concreta entre educadores y educandos, junto con las diversas dinámicas que puedan verse imbricadas en esta compleja relación.

Después de una revisión crítica al texto escolar es posible afirmar que mayoritariamente se plantean aprendizajes de características contenidistas o de descripción. Si bien se exponen y desarrollan diversas habilidades cognitivas mediante una didáctica específica, éstas no van necesariamente acompañadas de un sentido posterior, ni tampoco de una formación que trate sobre los valores y emociones de lxs jóvenes¹. Respecto a esta problemática, creo que se podría desarrollar desde la misma disciplina histórica en cuestión, junto también con el análisis que puede aportar una pedagogía de la pregunta al texto del estudiante.

¹ Esta situación se repite en el estudio de caso desarrollado con el texto de clases de Ciencias Sociales e Historia en 7° grado de la enseñanza secundaria de Colombia, por parte de Alzate Piedrahita et al (2005). En el que habla; hay un desarrollo de una enseñanza no contemplativa de los múltiples elementos que componen una realidad educacional situada y localizada. Así, el texto privilegia labores pedagógicas de transmisión de tipo contenidista que una enseñanza de tipo problematizadora, al igual que sucede con el caso nacional del texto del estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° Medio.

Entonces surgen más preguntas a raíz de esta reflexión: ¿Qué tan sano puede resultar que haya este “vacío de sentido” en la formación de sujetos críticos e integrales?, si como vemos hay un desmembramiento de las diversas cualidades que conforman a la educación de las personas. También resalta en el análisis otras interrogantes como: ¿De qué manera afecta a la disciplina histórica esta forma de proceder en torno a ella?, ¿En el desarrollo de una clase?, ¿Un enfoque puramente cognitivista presenta limitaciones importantes durante el proceso de aprendizaje? y, por último, ¿Ofrece el texto del estudiante un constructo de contenidos y de didáctica que finalmente no contempla la heterogénea realidad educacional?

Haciendo una lectura crítica del documento se pueden ver diversas actividades didácticas que suponen un grado de desarrollo conceptual un tanto elevado para el común de los estudiantes. Estas obedecen a un desarrollo cognitivo de estándar fijo o común, es decir, que no consideran la diversidad que pueda haber en un curso. Por esta razón es fundamental el papel que recibe la figura docente al tener que adecuar los contenidos y la didáctica que se exponen en el texto de clases por medio de su implementación personal. Ya que compone la tercera parte del triángulo pedagógico entre los intereses situados que pueden manifestar los estudiantes y los contenidos recogidos y propuestos por el Ministerio de Educación mediante el texto escolar.

Contexto.

Es necesario contextualizar un poco más sobre el escenario social en el que se desarrolla este análisis, para entender cómo el actual momento que atraviesa la educación puede afectar al estudio, específicamente en los temas concernientes a las manifestaciones públicas que han tenido lugar principalmente en las calles de Chile. Consideremos a un estudiante promedio que ha sobrellevado una insólita pandemia en su habitual modo de vida, y junto a ello, la carga de significados que pudo haber representado el estallido social de octubre a su persona. De ahí en adelante es que ha existido la necesidad educacional de trabajar de la mejor manera posible con dichos procesos entre la comunidad estudiantil y el cuerpo docente.

Esa necesidad apenas pudo ser suplida cuando empezaron las movilizaciones sociales a finales del año 2019, puesto que en contados establecimientos y por excepcionales condiciones materiales, se pudo trabajar sobre los acontecimientos que tenían lugar en la calle y que hacían eco a los estudiantes en las salas de clases. Estoy hablando, hipotéticamente, de haber realizado una labor docente atingente y responsable sobre lo que sucedía en la sociedad

para esos momentos y al mismo tiempo haber sido coherente con las convicciones ético-personales que pudo haber tenido cada persona.

Lo anterior no sucedió en la mayoría de los establecimientos como uno hubiese deseado, al contrario, fue común encontrar en relatos de compañerxs docentes la impresión de que hubo un esfuerzo planificado por parte de las autoridades escolares de normalizar el orden interrumpido en los establecimientos producto de las manifestaciones sociales. A la postre se trató de un esfuerzo fútil, porque poco tiempo después de que se produjeran los incidentes del estallido social, fue la misma comunidad estudiantil, una vez más, la protagonista de las manifestaciones en rechazo de un sistema evaluativo representado por la Prueba de Selección Universitaria para este presente año.

Por otra parte, la priorización curricular adoptada para ordenar los contenidos del currículum escolar nace en virtud del contexto de pandemia que hay en el mundo y al mismo tiempo es otra muestra más de la dirección educacional que el gobierno ha desarrollado durante el último tiempo.

Si volvemos ahora al texto del estudiante y miramos con atención el contenido del documento en cuestión, podemos ver cuáles son los criterios de selección que emplean los “expertos” para dejar afuera contenidos de la enseñanza primaria y secundaria, atendiendo a las características que impone una educación actual en términos de diversidad, flexibilidad y equidad (Equipo de Desarrollo Curricular Unidad de Currículum y Evaluación, 2020). De ahí empieza mi curiosidad por observar un contenido disciplinar en específico para analizar en el trabajo.

¿Cómo podemos saber cuáles son los contenidos que pueden tener mayor o menor representación para la comunidad estudiantil en la actualidad?². Es difícil responder a tal interrogante puesto que este grupo siempre ha sido dinámico respecto de los acontecimientos que suceden en la sociedad y también porque su composición tiene características heterogéneas. Sin embargo, hay elementos comunes que pueden definir su identidad cultural y estos pueden ser observados, con ojo atento, mediante las diversas plataformas de comunicación que existen, entre ellas, las redes sociales.

² Esta pregunta puede tener lugar en cualquier práctica docente que emprendamos. Es fundamental para promover un proceso de comunicación ideal entre pedagogo y estudiante, en donde se pueda generar un escenario en que se compartan intereses en común para desarrollar una enseñanza de tipo más horizontal.

Considero como un hecho crítico que se omitieran contenidos que, de una u otra forma, son fundamentales para entablar una reflexión sobre cómo se configura la sociedad chilena actual o que también hubiesen servido para comprender alguno de los móviles que sacuden intensamente a esta gran empresa común que resulta ser el país, mediante las manifestaciones de protesta de las cuales hemos tenido la oportunidad de observar en primera persona, en nuestra calidad de chilenxs.

Me refiero a la Unidad 4: La configuración del territorio chileno y sus proyecciones (Ministerio de Educación, 2019, pp. 192–249), la cual trata básicamente de las dinámicas que ha emprendido el Estado chileno para afianzar su institucionalidad, su territorialidad e incipiente economía durante la segunda mitad del siglo XIX, en detrimento de las diferentes culturas indígenas locales. Constituyendo ser un tema que en la actualidad está en boga de los diversos sectores de la sociedad chilena y que producto del alcance histórico que significaron los procesos de apropiación, siguen vigentes y guardan estrecha relación con los acontecimientos desarrollados al sur del país en torno a las demandas de restitución de tierras que ha levantado la comunidad Mapuche y la defensa violenta que ha acometido el Estado chileno sobre las propiedades consignadas en el pasado de forma unilateral³.

De esta manera se hace una lectura crítica del texto del estudiante con la unidad mencionada, en primer lugar, porque no se consideró como necesaria de revisar con las comunidades escolares pese a los diversos acontecimientos que hay en la actualidad y guardan relación con esos contenidos. En segundo lugar, porque los temas que el texto del estudiante informa por medio de sus páginas pueden suscitar diversas opiniones y juicios en lxs estudiantes si son trabajados mediante una didáctica determinada.

Finalmente, en el desarrollo del estudio se proponen una serie de propuestas didácticas influenciadas por una pedagogía de la pregunta hacia las diferentes actividades que aparecen en el texto del estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las cuales a mi gusto pueden ser mejoradas y reformuladas, pensando en una futura aplicación de estas con lxs docentes.

³ Durante el último tiempo ha habido una escalada de violencia en la región de la Araucanía en la cual se han visto envueltos los esfuerzos por militarizar la zona por parte del Estado chileno para hacer frente a la resistencia que ha mantenido la comunidad Mapuche a los territorios ancestrales.

Marco Teórico.

La valoración de la pregunta como una herramienta que facilita el aprendizaje de los estudiantes ha tenido un gradual avance durante los últimos años en el campo pedagógico. Pareciera ser que los educadores han podido reconocer el peso y las diversas relaciones que puede llegar a contener una pregunta en la sala de clases.

Esto ha sido posible, en parte, por la influencia que ha ejercido el estudio del campo pedagógico en las regiones anglohablantes, pero también ha sido factible por la necesidad local de suplir las múltiples carencias formativas que ha habido en la formación didáctica estudiantil latinoamericana, la cual ha sido anquilosada históricamente bajo unos móviles económicos y políticos que han perjudicado el libre ejercicio pedagógico en sus diversas expresiones (Zuleta, 2005, p. 117).

En este sentido, la irrupción pedagógica e intelectual que significó el arribo de Paulo Freire a Brasil y luego a Latinoamérica con el movimiento de la Pedagogía de la Liberación, se materializó en una denuncia sobre el histórico desarrollo que ha tenido la enseñanza escolar tradicional en las regiones del tercer mundo del continente americano y por otra parte daba luces de esperanza para que se gestara en estas zonas una enseñanza menos autoritaria y más horizontal, la cual respondiese a los intereses locales de las heterogéneas comunidades educacionales, especialmente con las comunidades oprimidas, junto también con ofrecer nuevas formas de concebir y hacer pedagogía, entre ellas, con la pedagogía de la pregunta.

Entonces, la pedagogía de la pregunta aparece en Sudamérica denotando una situación de carencia en el ejercicio de la didáctica de las clases, específicamente en un área del aprendizaje que está situada en las interacciones propuestas por el docente hacia el/la estudiante.

¿Qué es la pregunta pedagógica?

La pregunta básicamente se trata de una invitación al diálogo y al mismo tiempo es una herramienta pedagógica. Tiene la cualidad de construir conocimiento en conjunto, a medida que uno como persona dialoga e interactúa con las demás. Eso la hace una herramienta profundamente social, ya que puede promover los diferentes procesos de aprendizaje del

estudiante y al mismo tiempo, puede generar nuevas ideas entre las diversas personas si es usada con una determinada postura ético-pedagógica, de la cual hablaré luego.

El punto de quiebre emerge cuando reconocemos que esa postura no es transversal en el ejercicio de la pedagogía profesional. Como testigo de esa realidad en mi calidad de practicante, puedo confirmar que el uso de la pregunta, por parte de lxs docentes, ha sido deficiente respecto de las condiciones sociales y materiales que plantea una pedagogía activa. Y como resultado de esa práctica extendida en la actualidad es que se propicia una educación sin sentido, ya que no hay convicciones ético-pedagógicas a las cuales el/la docente pueda acudir como profesional y también corre el peligro de perder su cualidad como un agente de cambio frente a la realidad social y a las demandas educacionales de la población.

Por otra parte, la pregunta no tiene por qué ser necesariamente entre dos personas. También puede ser una forma de interrogación personal, una herramienta de autoanálisis si se le quiere llamar así, ya que se reconoce e investiga a los propios pensamientos. Esta forma de concebir a la pregunta tiene relación con la habilidad de metacognición, la cual es fundamental para evaluar cualquier tipo de experiencia personal, de aprendizaje o de conocimiento. Así, nuestro conocimiento puede convertirse en objeto de estudio y al mismo tiempo podemos ser lectores de las razones y emociones que componen y configuran nuestra realidad, que está en permanente diálogo con otras.

De todas formas, la pregunta vista desde esta posición de autoevaluación no suele ser común encontrarla en la vida escolar de lxs estudiantes, ni como extensión, fuera de las escuelas. Como se verá en el análisis posterior, las preguntas que aparecen en el texto del estudiante son principalmente de comprensión y reproducción de contenidos, al mismo tiempo, eso disminuye las posibilidades al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en lxs estudiantes.

¿Qué compone una pregunta?

Una pregunta está compuesta por diversos elementos o ideas que subyacen a ella con un motivo en específico. En lo que concierne a la pedagogía, la pregunta en la mayoría de los casos está orientada al desarrollo de un aprendizaje específico u objetivo de estudio, en lenguaje del currículum nacional. Así, la pregunta por lo general nunca es neutra, siempre

guarda algún sentido en su interior, ya sea político, ético-moral, práctico, económico, entre otros⁴.

Este último punto cobra especial relevancia cuando el/la autor(a) docente tiene claro cuáles son sus convicciones ético-pedagógicas y objetivos educativos para realizar una pregunta. Puesto que el ser humano alberga en su interior un cúmulo de ideas y subjetividades que configuran su propia realidad y la del conjunto de personas que lo rodean en la interacción entre pares, la figura docente puede adquirir gran poder en el escenario de una sala de clases. Es mediante esa interacción cotidiana, en donde se generan y construyen significados comunes e interpersonales. (Bajtín, 1999)

Si no tenemos claro qué sentido queremos y podemos otorgarle a la pregunta, o mientras tampoco podamos contemplar la dinámica heterogeneidad y diversidad que existe y convive en el desarrollo de una clase, no habría espacio para que surjan buenas preguntas pedagógicas, ni tampoco para que se produzca un diálogo rico en experiencias. Al contrario, pueden abundar las imágenes que nos encontramos en la actualidad del ejercicio docente, con planteamientos de preguntas que son superfluas y que no conllevan a ninguna reflexión crítica sobre alguna realidad en específico.

La persona que olvide eso y se enmarque en la práctica pedagógica tradicional y anticuada de la figura docente que es autoritaria, jerárquica y poco horizontal, no está en condiciones para hacer una clase propositiva para los estudiantes, más aún si consideramos las condiciones sociales y materiales que plantea la sociedad actual. Es por esto que el sentido de la pregunta puede determinar, en gran parte, las diferentes formas que toman las significaciones creadas. El/la docente debe resolver eso primero, cómo posicionarse de una forma política y ética que sea coherente frente a las desiguales condiciones sociales que plantea el ejercicio de la pedagogía, para que así pueda desarrollar unos objetivos concretos durante su profesión.

La idea anterior refiere a que la construcción del conocimiento es una tarea que debe ser desarrollada en conjunto y para que ello pueda suceder, es necesaria tener una disposición y actitud especial hacia el conocimiento. Cuando la persona reconoce que su conocimiento no es el único que existe, que puede haber otros más según individuos conformamos la sociedad, es capaz de hacer y responder preguntas y en consecuencia desea estar al tanto de esa universalidad que deja al descubierto dicha herramienta pedagógica.

⁴ El problema pedagógico surge cuando se producen preguntas que de forma deliberada o no, propician un sin sentido dentro del aula de clases.

“Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe”. (Zuleta, 2005, p. 117).

Así lo que sabemos, lo que no, y lo que queremos saber es fundamental para aprender algo. La modestia y la humildad en este sentido caracterizan al proceso de aprendizaje.

“el autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar”. Freire & Faundez (2013)

Por otra parte, las preguntas poseen diversas características que determinan un grado de dificultad en cada una de ellas y suelen clasificarse por medio de niveles de cognición, que en teoría son estándares. Es decir, que no representan a la perfección los múltiples elementos que están ligados con el proceso de aprendizaje de cada persona. La taxonomía de Bloom (1956) es un buen ejemplo para ilustrar los diferentes procesos mentales involucrados en una pregunta. Por medio de la observación de determinados conceptos se puede identificar a qué nivel cognitivo pertenece cada pregunta.

En síntesis, la pregunta puede contener en su interior: un sentido que es determinado por los objetivos de su autor(a), contiene una disposición epistemológica o actitud proactiva hacia el conocimiento, en especial a aquél del que no estamos al tanto y también contiene diversos niveles de complejidad cognitiva, los cuales guardan una estrecha relación con la planificación didáctica del aprendizaje y con las capacidades individuales que posee cada persona.

Tipos de preguntas.

Las preguntas deben distinguir entre una población estudiantil heterogénea, es decir atendiendo y fomentando las diversas particularidades y capacidades cognitivas que puedan tener lxs estudiantes. Anteriormente se mencionaba que pueden dividirse según categorías de análisis y de comprensión cognitiva. Sánchez Soto (2017) las clasifica en tres grandes grupos.

El primero es el de las preguntas cerradas por las cuales, como indica su nombre, el desarrollo es convergente a una sola respuesta. Además, requieren del uso del aprendizaje mnemotécnico y por lo tanto no se ven comprometidas las habilidades cognitivas de orden superior. En estas preguntas se pueden ver las habilidades de: Interpretación y aplicación.

El segundo grupo de preguntas son las de comprensión, las cuales requieren del uso de una serie de conceptos por parte de lxs estudiantes para ser desarrolladas. Esta clasificación, al

igual que la primera, tiende a generar un desarrollo de respuestas que es común entre lxs estudiantes, y para ser llevada a cabo es necesario reproducir la información entregada en la clase o en las diferentes fuentes de estudio. Ergo, no se solicita una solución original al estudiante. Este tipo de preguntas suelen perseguir un objetivo educacional de características estándar al evaluar los contenidos del aprendizaje sin atender a la diversidad que pueden portar lxs estudiantes durante un proceso didáctico. En estas preguntas se pueden ver las habilidades de: síntesis, aplicación, y análisis.

Por último, Sánchez Soto clasifica al grupo de preguntas más complejas como abiertas, las cuales solicitan una respuesta creativa por parte del estudiante. Estas preguntas fomentan la producción de ideas y la resolución original de los problemas didácticos. Dentro de ellas pueden verse implicadas diversas habilidades cognitivas, como la evaluación y la creación, que constituyen ser los elementos más complejos dentro de la taxonomía de Bloom (1956).

Podemos hacer el símil con la clasificación que utiliza Granados Sánchez (2017) en su didáctica de la pregunta para la disciplina geográfica. El divide a las preguntas en 4 niveles según la demanda intelectual que suponen lxs estudiantes. El primero lo denomina nivel de comprensión y retención de la información, el segundo como el nivel de procesamiento de la información, el tercero lo denomina como el nivel de aplicación, creación y evaluación del conocimiento geográfico y por último añade un nivel más, que trata sobre la metacognición. Estas últimas preguntas suponen un nivel de reflexión superior respecto a las anteriores y están enfocadas principalmente al conocimiento personal y la construcción de éste. También tratan de poner atención a las formas en que el estudiante desarrolla o adquiere un conocimiento. Y, por lo tanto, requieren de una capacidad evaluativa alta para ser formuladas y respondidas.

Aproximaciones metodológicas.

El presente trabajo toma como insumos para su realización a 3 fuentes principales, la primera resulta con el aprendizaje de los contenidos propuestos en el seminario de grado “Hacia una didáctica de la pregunta”, del cual tuve el agrado de formar parte. En él pudimos debatir intensamente junto a mis compañeros y compañeras sobre las diversas cualidades que podría ofrecer dicha propuesta en una práctica docente. El segundo insumo está relacionado con el primero ya que corresponde a la revisión bibliográfica de diversos autores que hablan sobre esta forma de generar aprendizajes. Por último, el tercer insumo corresponde con la práctica docente de la cual fuimos partícipes en el 3er semestre del programa de formación pedagógica de post-licenciaturas. Esta experiencia resultó valiosa considerando el contexto social y político en el cual todavía nos encontramos insertos como sociedad hasta el día de hoy. Al mismo tiempo, el espacio que brindaron las clases de seminario de grado y la comunicación que pudimos sostener entre pares pudo visibilizar las diversas realidades que a cada uno le tocó vivir por medio de su implementación en el respectivo centro educacional. Este último insumo cobra especial relevancia a la hora de hablar y profundizar en el planteamiento de preguntas, constituyendo ser un punto de desarrollo en este trabajo, ya que tuve la posibilidad de implementar de una forma menos convencional en los aprendizajes que, hasta ese momento, desarrollaba el instituto educacional al cual fui designado. Dicha experiencia me dio pistas sobre cómo es posible movilizar el aprendizaje a través de las preguntas y también de las imágenes, las cuales serán parte del desarrollo.

Para el análisis de las preguntas que aparecen en la unidad, se trabaja principalmente con el segundo insumo, desde la mirada de autores como Granados Sánchez y Sánchez Soto. Los datos recogidos fueron clasificados por tipos de preguntas, los cuales sirvieron para establecer un balance entre las diversas propuestas didácticas que ofrece el texto. De esta forma se pudo reconocer la predominancia de un determinado tipo de aprendizaje por sobre otros. Finalmente se intenta generar una propuesta didáctica tomando en consideración los contenidos y las preguntas que aparecen en las 3 lecciones que componen la unidad estudiada, de la forma en que se describe más arriba, junto también con los diversos antecedentes que contamos en la actualidad, con la violenta evolución histórica que se ha desarrollado alrededor de las demandas territoriales de la comunidad mapuche, entre otras

consignas sociales que guardan relación con los contenidos revisados⁵. En cuanto al sentido de justicia social con el que está construida la propuesta didáctica, se utiliza la experiencia social y política educacional que proponen Freire y Faúndez (2013).

⁵ Los contenidos de la unidad n°4 guardan estrecha relación con las causas de las diversas disputas territoriales que hay en la actualidad.

Desarrollo.

Orden general de los contenidos y de la didáctica del texto.

El texto del estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 1ero Medio (2019) posee una estructura definida, la cual responde a diferentes objetivos pedagógicos. Las actividades y el tipo de preguntas están organizadas en función de las diferentes fases del desarrollo de una clase. Al inicio de la unidad podemos encontrar diversas preguntas que hacen alusión a aprendizajes y conocimientos previos que se deben dominar, o poner en ejercicio, para desarrollar los futuros Objetivos de Aprendizaje que componen la unidad.

Las unidades se organizan en diversas actividades y talleres para dominar alguna técnica de estudio. Están las lecciones, que son básicamente micro unidades de contenidos específicos. Cada una de estas micro unidades contienen, en su inicio, una exploración previa de los conocimientos que sabe el/la estudiante, posteriormente, se exponen determinados acontecimientos, datos, representaciones gráficas e ideas más importantes sobre algún proceso histórico. Finalmente, para evaluar dichos conocimientos, se exponen diferentes actividades que al mismo tiempo apuntan al reforzamiento de una técnica o habilidad de estudio.

En los talleres entonces se pueden adquirir y desarrollar técnicas de estudio que varían entre sí, y están repartidos por cada unidad que hay en el texto del estudiante. Para la unidad que se está analizando encontramos la técnica de “... *lección magistral o clase expositiva. Para trabajar esta modalidad de aprendizaje, es necesario investigar y analizar un tema en profundidad, de manera que puedas identificar sus ideas principales y secundarias, comprenderlo y sintetizarlo*” (Ministerio de Educación, 2019, p. 195)

1. Contenidos generales de la unidad N°4

Los hechos y acontecimientos que relatan la unidad N°4 pasaron hace muchos años atrás, ya que dan cuenta de los procesos históricos vividos en Chile para la mitad del siglo XIX, y sus efectos, si hacemos el ejercicio de la perspectiva histórica, todavía perduran en los diferentes sectores de la sociedad chilena actual. Puesto que se revisan los sucesos e ideas que están ligados a la conformación del Estado-territorio chileno, con todo lo que este proceso significó, a un nivel institucional con la creación de diversos organismos públicos, a un nivel geopolítico con la necesidad estatal de generar soberanía sobre los diferentes espacios todavía

inexplorados, a un nivel cultural con las diferentes comunidades indígenas que fueron partícipes de la desterritorialización, entre otras áreas e implicancias más. De ahí nace la importancia de mirar con atención los relatos que expone el texto y la forma en que estos son difundidos por medio de los contenidos y la didáctica.

La unidad como adelantaba se divide en lecciones, las cuales van progresando en un orden cronológico, en el caso de la unidad N°4 podemos encontrar 3, las cuales describiré brevemente para establecer un panorama general en donde se producen las actividades didácticas y preguntas que este trabajo analiza.

1. **Lección El proceso de exploración del territorio:** Se repasan contenidos asociados a las primeras empresas de exploración territorial de la incipiente República de Chile. También da cuenta de las diferentes instituciones creadas a mediados de siglo, tales como la Universidad de Chile y también la Oficina de Estadísticas, con el objetivo de modernizar el aparataje estatal y las políticas públicas que el gobierno de la época empleaba. Por último, se describe el arribo de inmigrantes europeos al sur de Chile y los diferentes efectos sociales y económicos que significaron su llegada a las zonas comprendidas⁶.
2. **Lección La guerra del Pacífico y la tensión por el territorio:** Se repasan contenidos que tienen relación con los antecedentes económicos, geopolíticos y sociales que detonaron la guerra del Pacífico. Luego se repasan los efectos que generó dicho conflicto en las áreas mencionadas y se alza la imagen de la consolidación del Estado chileno. Finalmente, en la lección se realizan proyecciones de la guerra con los países vecinos mediante la mirada historiográfica de diversos autores y personajes políticos de la actualidad.
3. **Lección La ocupación de la Araucanía y las relaciones con los pueblos originarios:** Se repasan los contenidos asociados al proceso de desterritorialización que significó la ocupación de la Araucanía. Describe cómo fueron las estrategias de ocupación que empleó el Estado chileno y los efectos que hubo sobre la población local indígena que vivía en esos momentos. También se describen otros conflictos históricos que ha mantenido el Estado chileno frente a las comunidades indígenas de las diferentes regiones

⁶ Actual región de los Ríos, de la Araucanía, de Los Lagos, de Aysén y por último Magallanes.

del país. Finalmente reflexiona en torno al valor y la apreciación de la diversidad que puede existir en un espacio territorial común de convivencia.

Como puntos en común en las 3 lecciones podemos ver diferentes conceptos imbricados a este periodo de Chile tales como el espacio, el territorio y el Estado, los cuales van a servir para explicar el desarrollo de diversos acontecimientos y procesos históricos. Otra idea que subyace constantemente en la unidad es la promoción en la imagen del Estado, ya sea explicando las pretensiones políticas y económicas que éste persiguió a lo largo de su historia o justificando, bajo móviles económicos principalmente, los diversos actos y acciones que esta entidad adoptó para generar violentos cambios sociales entre las múltiples comunidades locales, no solo indígenas, que habitaban el territorio nacional anterior a 1860 aproximadamente.

2. Didáctica general de la unidad seleccionada.

La didáctica del texto de clases aún no puede desligarse completamente de la enseñanza tradicional que representa el modelo de evaluación Tyleriano (Tyler, 1986), el cual tiende a generar una formación educacional contenidista en base a unos objetivos de aprendizaje que a toda costa deben ser revisados⁷. De la misma forma, el texto privilegia, en un grado mayor, la comprensión y la descripción de los diferentes procesos históricos por sobre una evaluación de estos u otra forma de aprendizaje didáctico que suponga una problematización sobre las situaciones conflictivas o polémicas que hay en la sociedad actual, las cuales tienen su origen en el pasado, y que pueden ser desarrolladas por medio de un análisis histórico de carácter crítico.

Sin embargo, no todo es negativo en el texto, ya que hay presencia de actividades y preguntas que son más abiertas, las cuales pueden representar un verdadero reto para la comunidad estudiantil y dan pistas esperanzadoras de lo que puede ser el futuro en materia didáctica con la elaboración del texto del estudiante.

Las actividades del texto permiten el desarrollo de distintas habilidades cognitivas en los estudiantes. Al contener preguntas que en su mayoría hacen énfasis hacia aprendizajes descriptivos, podemos ver que hay un mayor refuerzo de habilidades tales como la

⁷ Podemos situar esta experiencia de evaluación norteamericana con las criticadas evaluaciones nacionales como resultan ser SIMCE o la Prueba de Selección Universitaria.

comprensión lectora y la interpretación de las fuentes. Siendo ambas herramientas necesarias para introducir el aprendizaje de una persona a un nuevo nivel de dificultad cognitiva (Bloom, 1956). En un número inferior a la mitad hay actividades que contienen preguntas abiertas e involucran habilidades y conceptos más complejos como la metacognición y la creación.

En este sentido la progresión de dificultad que representan esas dos habilidades iniciales muchas veces se ve interrumpida en el desarrollo de las lecciones, cuando se realizan actividades con habilidades más complejas esparcidas en la unidad de una forma irregular.

Por otra parte, es común encontrar en el desarrollo de las páginas actividades que para completar su lectura de una forma íntegra es necesario contar con el conocimiento previo de ciertos conceptos. Algunos corresponden a la propia disciplina histórica, tales como, proceso histórico o coyuntura y también hay otros que están asociados, en diferente grado, a los demás campos de las ciencias sociales, tales como la geografía, la etnografía, la sociología, la ciencia política entre otros más⁸.

“Al poder que el estado ejerce en el territorio se le denomina soberanía, es decir, es este quien ejerce las leyes, resguarda los límites, organiza y administra el territorio. Como todo espacio geográfico, el territorio es un espacio donde se establecen relaciones sociales, y por tanto, el territorio es móvil y mutable, nunca estático ni dado naturalmente, como las sociedades cambian en el tiempo, los territorios también cambian, requiriendo modificaciones en su forma de organización”. (Ministerio de Educación, 2019, pp. 194)

La cita anterior corresponde a una actividad dispuesta al inicio de la unidad N°4, a modo de comprobar si los contenidos previos que hablan sobre el concepto de soberanía están aprendidos. En ella se les solicita a los estudiantes que lean con atención la fuente secundaria, la comenten y, por último, que definan el término de “territorio” asociándolo a sus conocimientos previos. También podemos observar en la fuente que ambos términos, tanto soberanía como territorio, contienen diversas implicancias disciplinares entre la geografía y la ciencia política.

⁸ Es interesante observar cómo en la didáctica y en las explicaciones de los contenidos se pueden ver conceptos que pertenecen a las diferentes ciencias sociales. Viéndose implicada a la geografía, mediante el estudio del espacio y la incidencia que tiene el ser humano en este, a la etnografía, mediante el estudio cultural para ciertos grupos humanos, como lo son los diversos grupos indígenas de Chile, a la sociología con el estudio de los diversos elementos y factores que componen y explican a las sociedades del pasado, a las ciencias políticas con el desarrollo de diversos conceptos asociados a la formación de las instituciones y las relaciones políticas entre las personas, entre otras más.

De esta manera, el uso de conceptos multidisciplinares en la unidad es una realidad y eso resulta ser beneficioso para el proceso de aprendizaje de la disciplina histórica, al mismo tiempo que puede resultar contraproducente.

Es positivo puesto que su uso puede fomentar un aprendizaje más íntegro y exhaustivo de los procesos históricos estudiados, pero también añade inevitablemente una dificultad extra a la hora de leer y comprender la materia en cuestión, de tal forma que, si no es acompañada de una bajada intelectual por parte del/la docente, difícilmente podrán ser aprendidos los contenidos por lxs estudiantes. Por esta razón es fundamental que los conceptos vayan acompañados por una retroalimentación sobre los contenidos revisados en clases anteriores. Sin embargo, el texto de clases no siempre sigue esta instrucción en todas sus páginas ya que a lo largo de la unidad se van a ir retomando, sin ese cuidado necesario, la aplicación de diversos conceptos a través de fuentes y actividades para el desarrollo de nuevas ideas y procesos históricos.

“Dentro y entre territorios nacionales se dan procesos superpuestos de territorialización y desterritorialización produciendo conflictos que son resueltos de diversas maneras, históricamente, se han desarrollado procesos que se vinculan con el ejercicio de poder en el territorio y la expansión de estos por sobre otros, el imperialismo es la máxima expresión de expansión del poder político a territorios más allá de sus límites originales”. (Ministerio de Educación, 2019, pp. 194)

La presencia de este tipo de fuentes secundarias y la forma en que están seleccionados y empleados través de la didáctica, permite inferir que el texto asume que el/la estudiante tiene interiorizado una serie de conceptos de diferente dificultad disciplinar y cognitiva, habiendo contenidos y propuestas didácticas con niveles de abstracción que varían en complejidad, los cuales pueden interactuar entre sí para explicar una idea, proceso o acontecimiento histórico, tal como se ve en el ejemplo citado de la lección 1.

Por último, el uso de TICS también constituye una propuesta innovadora dentro de las actividades del texto, ya que plantean una nueva forma concebir el aprendizaje y se condicen de buena forma bajo el actual contexto de pandemia en el que nos encontramos como sociedad. Y es que se han vuelto a valorar las diferentes herramientas y plataformas digitales que tenía a disposición la educación, pero que por diferentes motivos no eran utilizadas tanto como lo son el día de hoy.

2.1. Características de las fuentes usadas en el texto

La diversidad de fuentes que acompañan a las páginas del texto de clases es abundante. Hay disponibles fuentes de tipo primaria, con exposiciones iconográficas como fotografías de algún momento histórico o pinturas, cartas de personajes influyentes de una época, documentos institucionales que guardan relación con la consolidación estatal y territorial de la República de Chile y también hay fuentes de tipo secundaria, entre ellas gráficos y estadísticas demográficas, revisiones historiográficas sobre determinados acontecimientos históricos, ensayos entre otros más.

La dificultad en la comprensión de las fuentes es variada, dependiendo siempre de las características del documento. Puede suceder con las fuentes primarias que poseen más de 100 años de data, que su lectura se torna un tanto compleja para los estudiantes, producto de los cambios que ha habido en las normas y costumbres verbales como también gramaticales.

"El objeto, pues, principal de la colonización en Chile, mediante la inmigración extranjera, no puede ser el aumento numérico de la población, sino la educación práctica, la moralización del pueblo, la introducción entre la gente trabajadora del orden doméstico, del espíritu de economía, del amor al trabajo" Domeyko, I. (1850). Memoria sobre la colonización en Chile En: Ministerio de Educación, 2019, p. 209.

La dificultad en las fuentes secundarias también puede ser compleja, ya que algunas requieren de un conocimiento acabado sobre ciertos conceptos que son propios de la disciplina histórica y la economía, como sucede en el ejemplo siguiente que intenta explicar lo que ocurrió con las propiedades salitreras una vez terminado el conflicto de la guerra del Pacífico.

"El retorno de la propiedad a manos privadas liberó a La Moneda de una carga fiscal y burocrática inmensa, mientras la creación de un impuesto de exportación al salitre prometía cierta bonanza fiscal". Collier, S., & Sater, W. F. (1999). *Historia de Chile, 1808-1994*. Cambridge University Press. En: Ministerio de Educación, 2019, p. 216



(S. i.) Mujer mapuche y su hija, 1890-1900. Colección Biblioteca Nacional En: Ministerio de Educación, 2019, p. 236.

¿La fuente anterior corresponde a la lectura de un estudiante de 14 o 15 años? Cuando planteo esta pregunta imagino inmediatamente en lxs estudiantes con los que estuve realizando clases en el centro de práctica. Pienso que curricularmente hablando así lo es, la lectura corresponde con ese perfil etario, puesto que ya se revisaron dichos contenidos en unidades anteriores y deberían estar resueltos, pero estos conocimientos fácilmente podrían haber sido desatendidos con el paso del tiempo, a medida que se progresaba curricularmente en la materia que cada docente de historia, o la gran mayoría, se ve apremiadx a revisar⁹.

Por otra parte, hay fuentes que son de gran calidad documental y guardan mucho significado cultural, especialmente las que dan cuenta de un momento histórico fundamental en la vida de las comunidades indígenas cuando se ven insertas en el Estado-territorio chileno recién consolidado, sin embargo, estas fuentes muchas veces son desaprovechadas por la didáctica del texto al no extraer todo el potencial que guardan consigo.

“Yo creo que también hubo una opresión en las escuelas; para mí estas fueron “laboratorios de transformación” y esto a mi parecer todavía existe”. Testimonio del Jilata (hermano) Javier Vilca, de Lirima. Informe de la Comisión Verdad histórica y nuevo trato 2003. Volumen III, Tomo I. En: Ministerio de Educación, 2019, p. 219

“Nosotros comíamos nuestra comida típica, el mote, chuño, tostado, etc., pero cuando llegó el profesor llegó obligando a comer otras comidas como los “porotos”, diciendo que eso comían los chilenos, no lo otro”. Testimonio de la Kullaka (hermana) Gilda Palape, de Coscaya. Informe de la Comisión Verdad histórica y nuevo trato 2003. Volumen III, Tomo I. En: Ministerio de Educación, 2019, p. 219

En las fuentes anteriores se realizó una actividad que congregaba a otra serie de documentos que hablaban sobre los diversos efectos sociales que generó la guerra del Pacífico sobre la heterogénea población nacional. En ella se les solicita a lxs estudiantes que respondan una pregunta de comprensión que está ligada al auge económico que significó el término del conflicto para Chile y también se dan las indicaciones para que desarrollen un guion de teatro

⁹ Es necesario recordar la amplia variedad de contenidos que propone el Currículum Nacional como necesarios para aprender entre lxs estudiantes, los cuales son evaluados mediante distintos instrumentos. Esto contribuye a generar un escenario temporal en el cual el/la docente no tiene la capacidad real de retroalimentar los contenidos previos para luego desarrollar unos nuevos. Ahora no suena tan desatinado el refrán que todos alguna vez escuchamos en el colegio “los contenidos le entran por una oreja y les salen por la otra”

que trate sobre la migración de una familia del sur de Chile hacia el norte, dando cuenta de las diversas vicisitudes que pudo haber significado el viaje.

En si no trata de una mala actividad didáctica puesto que permite fomentar la creatividad por medio del ejercicio de la empatía histórica, lo negativo es que el texto no expone más información en el resto de las páginas sobre las trayectorias de vidas específicas de las que tratan los testimonios de las fuentes. En este sentido, el texto releva la historia asociada a las grandes instituciones y no la historia de las personas oprimidas.



Carnaval Andino con la Fuerza del Sol Inti Ch'amampi. Arica, Chile, 2012. En: Ministerio de Educación, 2019, p. 219

2.2. Tipos de preguntas e implicancias pedagógicas.

A lo largo de la unidad podemos encontrar diversos tipos de preguntas y actividades. Se pueden contabilizar un total de 95. Predominan las preguntas de comprensión y las preguntas abiertas. También es posible observar en menor grado, las preguntas cerradas y las de metacognición. Como se mencionaba más arriba todas las preguntas de la unidad persiguen el desarrollo de alguna habilidad cognitiva junto con el dominio de un contenido, sin embargo, su desarrollo y objetivos pedagógicos aún obedecen a una enseñanza de la historia de carácter descriptiva principalmente. Incluso las preguntas más complejas como las abiertas y las de metacognición se hallan dentro de esta forma de enseñanza, pese a todo su potencial didáctico. Esto reafirma la idea de que los fundamentos pedagógicos, en los que cree un docente, siempre van a tener más peso que cualquier otra variable en la elaboración de un ejercicio didáctico.



Gráfico elaboración personal. Ministerio de Educación, 2019,

El gráfico permite interpretar que la didáctica del texto todavía se mantiene pendiente de fomentar la interpretación y la reproducción de los contenidos en lxs estudiantes cuando contabilizamos las preguntas de comprensión y las preguntas cerradas en un mismo plano, resultando ser mayor en número que las preguntas de metacognición y las abiertas.

Como se mencionaba más arriba, en diferentes oportunidades el texto obvia esta progresión gradual de dificultad que debe contener cualquier proceso de aprendizaje, cuando encontramos actividades que poseen: varias preguntas, una abundancia de fuentes para realizar su desarrollo, múltiples indicaciones y también la presencia habilidades de distinta dificultad cognitiva.

1. *Reflexionen en torno a la relación entre Estado, soberanía, nación y territorio. Luego, en su cuaderno, elaboren un mapa conceptual con esos conceptos*
2. *Si tú hubieras sido un presidente de la época, ¿qué medidas habrías tomado para resolver los desafíos que se plantean en las fuentes 4 y 5?. Redacta un breve discurso, compártelo con tus compañeros y luego redacten uno entre todos.*

Ministerio de Educación, 2019, p. 197

La actividad anterior corresponde a la lección 1 y se refiere a las diversas implicancias históricas y políticas que significó el proceso de exploración del territorio por parte del Estado chileno, el cual intentaba generar soberanía a mediados del siglo XIX. Didácticamente hablando podemos ver que hay un reforzamiento de los contenidos en la primera indicación de la actividad, por medio de la creación de un mapa conceptual con diversos conceptos disciplinares, luego en la siguiente indicación se les solicita a lxs estudiantes un ejercicio de

personificación por medio de una pregunta que apela a la creatividad y a la resolución de los problemas al plantear ser jefxs de Estado.

- 1. ¿Cuáles fueron los intereses del Estado chileno al facilitar la ayuda a empresarios y trabajadores?*
- 2. ¿Por qué una zona no perteneciente al país estaba ocupada en su mayoría por chilenos?*
- 3. ¿Puede un tratado ser modificado? Fundamenta.*

Ministerio de Educación, 2019, p. 215

La serie de preguntas anteriores corresponden a la lección 2 y se refieren a los antecedentes generales que configuraron el conflicto armado de la guerra del Pacífico. Básicamente buscan dar cuenta de las ventajas e intereses económicos que representaba la zona geográfica de Antofagasta para los países de Chile y Bolivia junto con explicar cómo ambos dieron origen a los tratados internacionales.

También podemos apreciar de nuevo esa variedad de preguntas y habilidades cognitivas que trae consigo una misma actividad. La primera pregunta requiere de la habilidad de interpretación de las fuentes y de comprensión lectora, la segunda es más cerrada que la primera y solo requiere para su desarrollo de la comprensión lectora. La última pregunta es la más abierta, en el sentido que permite generar un debate sobre una posible situación problema mediante la interacción de conceptos y al mismo tiempo, puede fomentar la originalidad del estudiante si se acompaña la pregunta con más indicaciones.

- 1. Explica a un compañero en qué consistió la chilenización del norte de Chile y las dificultades que han tenido las comunidades indígenas del norte en la actualidad.*
- 2. De acuerdo a la información contenida en estas páginas, ¿cómo afectan algunos de los proyectos mineros de la zona la vida de las comunidades indígenas del norte? Junto con un compañero o compañera, elijan un proyecto minero del norte de Chile que haya sido controvertido en los últimos años. Averigüen al menos dos argumentos a favor y dos en contra del proyecto y escriban su propia visión al respecto. Luego, reflexionen junto con su curso: ¿Pueden coincidir los intereses de las empresas mineras con los pueblos originarios?, ¿por qué?.*

Ministerio de Educación, 2019, p. 239

Con las preguntas anteriores sucede lo mismo que en otras situaciones. Se repasan los contenidos de la lección 3 que hablan sobre el proceso de “chilenización” que sufrieron las distintas comunidades indígenas del recién incorporado norte de Chile y también se describe la evolución histórica que han tenido estos pueblos en relación con los intereses del Estado chileno y de las empresas mineras, produciéndose problemas de agua entre ambos grupos.

La primera pregunta es de comprensión y podemos ver las habilidades de interpretación y de síntesis puestas en acción. La segunda pregunta es más compleja puesto que contiene más instrucciones y además porque muestra una habilidad de orden superior, como lo es la evaluación, a través del desarrollo de un ejercicio de investigación sobre un proyecto minero de carácter polémico. Es positivo que el ejercicio didáctico busque generar una toma de posición entre los estudiantes, sin embargo, la misma actividad denota ese abandono del acompañamiento docente que es necesario para este tipo de situaciones didácticas. Tampoco se ve en otras páginas lo que significaba el modo de vida que tenían las comunidades indígenas del norte antes de que ocurriera el proceso de “chilenización”, de modo que esta pregunta: *¿cómo afectan algunos de los proyectos mineros de la zona la vida de las comunidades indígenas del norte?*, sí resulta desatinada al no ofrecer la información ni las fuentes necesarias para resolverla íntegramente.

1. *Vuelve a la página 194 y revisa las metas que te propusiste al iniciar la unidad. Luego, cópialas en el siguiente cuadro y evalúa si las pudiste lograr o no marcando ✓ en el espacio que corresponda.*

	Descripción del objetivo	Logrado	No logrado
Conceptuales (contenidos)			
Procedimentales (habilidades)			
Actitudinal			

L: Logrado - P/L: Por lograr

2. *A partir de la evaluación que acabas de realizar, ¿qué actitudes y acciones te permitieron lograr satisfactoriamente tus objetivos?, ¿qué actitudes o acciones dificultaron el logro de los mismos?*
3. *¿Qué temas, habilidades o actitudes crees que deberías seguir trabajando?*
4. *¿Te fue posible emplear las estrategias que conociste en las páginas 206 y 207?,*

¿cuál te fue más útil? Explícala

Ministerio de Educación, 2019, p. 249

Las preguntas metacognitivas son las que menos abundan en la unidad n°4 y esto puede explicarse por la función que guardan en el proceso de aprendizaje de cualquiera lección presente en el texto del estudiante. En este sentido, las preguntas anteriores corresponden a la síntesis final de la unidad y están confeccionadas para medir el avance gradual de los diversos objetivos aprendizaje que fueron planteados por parte del texto como también del estudiante. Las preguntas también miden el progreso que ha significado aprender y utilizar las técnicas o estrategias de estudio, como sucede con la “clase magistral” correspondiente a la unidad n°4.

Como pudimos ver la didáctica del texto ofrece distintas opciones de aprendizaje, con el planteamiento de actividades que desarrollan las habilidades cognitivas de comprensión, interpretación, aplicación y síntesis principalmente, pero al mismo tiempo, existen fallas en su propuesta general al no estar contemplada en su totalidad para una posible implementación. Veíamos en las características de las fuentes, cómo es que el texto privilegiaba dar detalles a procesos históricos más grandes que a las historias particulares que pueden contener los diversos grupos que han sido oprimidos por el Estado o por particulares. Pese a ello, se les solicita a lxs estudiantes que realicen ejercicios con esas temáticas y también que construyan su propia opinión al respecto. Sin duda alguna, esa construcción de juicio personal va a estar impedida o sojuzgada por las condiciones de realización del ejercicio.

3. Contenido disciplinar e ideológico de la unidad.

¿Es una decisión editorial o historiográfica el que no se considere introducir una enseñanza tendiente a los valores y las emociones que puedan despertar en lxs estudiantes los contenidos revisados?. Resulta complicado intentar separar algunos contenidos que son de carácter polémico hasta el día de hoy, por diversos acontecimientos y alcances históricos. El texto plantea como conveniente el separar razón y emoción en la lectura y el aprendizaje de los contenidos que tratan sobre la conformación del territorio nacional, pero ¿Cómo vamos a pedirle a un estudiante que no sienta injusticia, u otro malestar, frente al proceder que tuvo el Estado chileno con los pueblos indígenas? En esa situación es perfectamente normal que un

estudiante empatice con la situación que vivieron los pueblos oprimidos. De eso se trata básicamente el ejercicio de la empatía historia y creo que es posible trabajar desde esa emocionalidad con lxs estudiantes, sin embargo, antes es necesario revisar las bases metodológicas que componen el ejercicio y la investigación de la historia como disciplina de estudio, de la cual el texto del estudiante sigue en su planteamiento.

Justamente es en los años que relatan la unidad n°4, segunda mitad del siglo XIX, cuando la historia se convierte en una disciplina de estudio, confiriéndole a esta una serie de características propias del periodo positivista de las ciencias sociales. En ese entonces se creía que la historia debía ser objetiva, es decir, que la persona no debía interpretar ningún acontecimiento, solo debía remitirse a describir y relatar los hechos del pasado. Ahora, muchos años después de que estuviera en vigencia dicha corriente, lxs historiadxs aceptan el hecho de que no son simples robots en el ejercicio de problematizar en torno a la historia, pero aun así no han reconocido la influencia que pueden ejercer las emociones en el estudio de la historia, ni tampoco se han adentrado a trabajar con ellas. El texto del estudiante aún se mantiene en esa posición dubitativa y a través de sus páginas ha tratado de mantener esa distancia que hay entre razón y emoción cuando se enseña y aprende sobre la historia.

Otra idea que se desarrolla con fuerza en las sociedades europeas del siglo XIX y que subyace en el texto del estudiante es la del nacionalismo. No aparece de una forma explícita en la difusión de los contenidos, sin embargo, podemos ver en determinados conceptos cómo es que el texto del estudiante genera una lectura específica de la información que trata de la conformación territorial y el afianzamiento del Estado chileno.

“Todas las sendas en que se propone dirigir las investigaciones de sus miembros, el estudio de sus alumnos, convergen en un centro: la patria”. Extracto Discurso de Andrés Bello en la Instalación de la Universidad de Chile En: Ministerio de Educación, 2019, p. 202

“Impregnados del espíritu científico del siglo XIX, naturalistas y exploradores europeos llegaron a América a conocer su geografía, sociedad y naturaleza. Sus investigaciones tuvieron un importante papel en el reconocimiento geográfico y la construcción de las identidades nacionales”. Ministerio de Educación, 2019, p. 204

En los contenidos asociados a la conformación de las instituciones chilenas tales como la Universidad de Chile y la Oficina de Estadísticas o en los esfuerzos asociados a ilustrar las características del suelo nacional con sus recursos y también en la labor de conocer a las

personas naturales adscritas al territorio nacional, se hace hincapié en la conjunción de acciones que llevaron al desarrollo de la patria, refiriéndose a esta como una especie de sentimiento que envolviere a todas las personas de la región, es decir, con los grupos que componían a la burguesía de ese entonces, como también con el resto de la población general. Sin embargo, es necesario recordar que esta idea, la de nación y la de patria, nace con ese segmentado grupo de la sociedad y posteriormente va a ir tomando forma, a medida que se vaya instalando progresivamente en el ideario de la población, ya sea "*por la razón o la fuerza*".

"...se reorganizó la administración pública, de manera que el Estado estuviera representado a lo largo del territorio. En adelante, se inició el proceso de unificar el territorio y construir nación, es decir, unir a la población de un determinado espacio en torno a un sentimiento común". Ministerio de Educación, 2019, p. 197

"...estas misiones (de exploración) se efectuaron porque según intelectuales y políticos del país era una obligación de los gobiernos modernos estudiar su territorio no solo para encontrar riquezas, sino también para satisfacer las aspiraciones científicas de toda sociedad". Ministerio de Educación, 2019, p. 204

La sociedad, entendida bajo la mentalidad y la ideología de la época, era reducida ya que algunos grupos que la componían consideraban a otros como inferiores y eso no es algo que aparezca bastante citado en las páginas de este texto. A pesar de eso, hay un esfuerzo por congregarse a todas las personas de ese entonces bajo un alero común, el de la construcción y el afianzamiento del Estado. En otras palabras, el texto da cuenta de la construcción de una identidad en común que desde luego es ficticia.

"Si bien la inmigración europea permitió dinamizar la economía y asegurar la soberanía, muchos autores también resaltan que los colonos europeos se instalaron en zonas tradicionalmente habitadas por pueblos originarios, lo que trajo consigo la pérdida de gran parte de sus tierras y de su identidad cultural". Ministerio de Educación, 2019, p. 210

¿Por qué el texto no es tajante en reconocer que el arribo de nuevas culturas europeas trajo consigo el detrimento de las culturas indígenas locales?, ¿Cuál es la dificultad de reconocer dicha contradicción en el proceso de exploración y conformación del territorio nacional?. Si bien se reconoce el progreso adjunto que significó la inmigración europea en determinadas

áreas industriales y en el sector económico, ¿Por qué el texto del estudiante no habla de la otra cara de la moneda sin desmarcarse con la frase "*algunos autores*"?

“El Estado incrementó sus fondos gracias a los impuestos provenientes de la exportación del salitre, lo que se tradujo en mayor inversión en obras públicas; por ejemplo: el mejoramiento del transporte, mediante la construcción de ferrocarriles o tranvías, de las condiciones de vida urbana, como la expansión del alcantarillado, el agua potable, el alumbrado público, entre otros. Además, se invirtió en educación y se amplió el aparato estatal”. Ministerio de Educación, 2019, p. 218

Acá se informa sobre los diferentes efectos sociales que tuvieron las decisiones políticas respecto a la guerra del pacífico que emprendió el Estado chileno contra la confederación Perú-boliviana, las cuales el texto da a entender que fueron beneficiosas para la población nacional en general. Pero estos cambios no se tradujeron en beneficios inmediatos a las poblaciones más pobres del país, de hecho, varios de estos efectos contribuyeron a empeorar las condiciones de vida que fueron adoptando las familias, un ejemplo de ellos es la paupérrima calidad de vida que desarrollaron los trabajadores de las empresas salitreras del recién anexado norte de Chile. Lo que sí resulta un hecho irrefutable es que el progreso y los beneficios que significaron las acciones militares protagonizadas por el Estado chileno, se vieron reflejados en los grupos de la sociedad que mantenían relaciones directas con las empresas de la época.

El texto de estudio por lo que pudimos observar anteriormente no hace énfasis en las múltiples contradicciones que significó el proceso histórico estudiado en la unidad n°4, ni tampoco da detalles de las incontables historias de vida que fueron perjudicadas gracias a las acciones que el Estado generó. Con la exploración de los territorios y la llegada de inmigrantes colonos, con los efectos sociales que produjo la guerra del pacífico, tanto para las personas del bando ganador, como también para las del bando perdedor, ni tampoco profundiza en los relatos de las personas indígenas que fueron protagonistas de la desterritorialización, resultando ser este un conflicto que hasta el día de hoy se mantiene vigente. Por lo tanto, es una tarea pendiente, en la elaboración de los futuros textos del estudiante el lidiar con dichos temas problemáticos para no seguir eludiéndolos como si "*aquí nada hubiese pasado*".

4. Propuestas didácticas por medio del uso de las preguntas.

“mira esta hermosa vega: ahí está nuestro panteón allí están sepultados mis padres y mis abuelos, allí pastaban nuestros animales y teníamos hartos: de repente vino el ingeniero y dijo que debía radicarnos y puso la línea aquí y nos quitó la mayor parte y nos dejó sin suelo, ¿es tal vez nuestra propiedad menos santa que la de los españoles (chilenos), o es la ley cristiana inventada solamente para los araucanos?”.

Testimonio de cacique por Fray Félix de Amberga En: Suárez, D.; Núñez, M.; Vera, M.; Ramírez, H. y Olivares, M. (1992).

El mismo misionero Fray Félix hablaba a continuación de la contundencia que tenía el cacique en su discurso y en la pregunta que le plantea. Analicemos un poco más por qué esta interrogante es capaz de dismantelar una idea conceptual tan desarrollada como lo es la propiedad privada entendida bajo el paradigma de la historia moderna occidental y también bajo el amparo de la doctrina católica, en el proceso histórico que significó la ocupación de la Araucanía. Es interesante observar cómo el cacique entiende y utiliza la lógica moderna occidental para relatar lo que fue un proceso de desterritorialización, contraponiendo la idea de la propiedad privada con la cosmovisión específica que representan las tierras ancestrales arrebatadas de la comunidad mapuche. Al mismo tiempo, la pregunta se trata de una interpelación directa a las creencias fundamentales que el misionero ha desarrollado en su trayectoria de vida, con las cuales se ha criado y relacionado socialmente. Una de las cualidades de la pregunta reside precisamente en esa capacidad caótica que posee, de desestabilizar una idea y ponerla en tela de juicio mediante otra visión que es igual de lógica y que denota una situación de evidente injusticia social. También podemos notar que esta pregunta permite empatizar con la situación de las personas oprimidas y eso es algo valorable dentro de la conversación, puesto que la reflexión que maneja el misionero está construida desde una posición social de eminente privilegio, frente a la de su contraparte, la cual ha sido disminuida gracias al despojo de una parte fundamental dentro de su mundo.

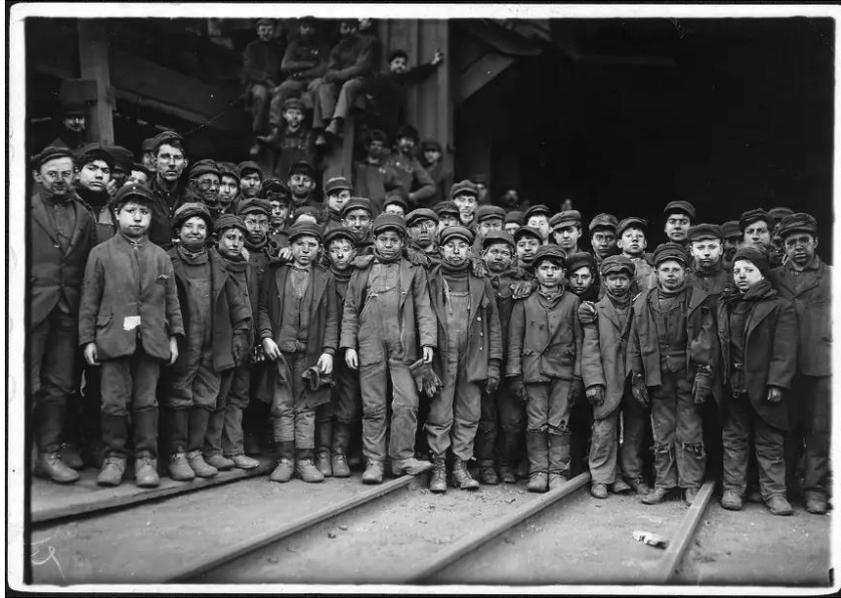
El relato anterior es una forma representativa de cómo preguntar. En base a esta experiencia particular en la historia de Chile se plantean algunas sugerencias y propuestas didácticas que guardan relación con las preguntas que aparecen en el texto. De esta forma se analizan determinadas preguntas con tal de ser complementadas y contextualizadas, mientras que en

otras situaciones se replantean desde sus bases tomando como insumos los contenidos que ofrece el texto.

Como se mencionaba anteriormente en las aproximaciones metodológicas, la experiencia de práctica docente que significó la implementación en el Instituto Tecnológico San Mateo me permitió probar una forma de introducir la pedagogía de la pregunta en el desarrollo de una clase a distancia. El punto de acceso en nuestra interacción con lxs estudiantes de 1ero Medio fue cuando pudimos trabajar con imágenes. La imagen tiene la capacidad por sí sola de invitar al espectador a ser testigo de un mundo de otra época. Con esa intención procuramos involucrar a todxs lxs estudiantes mediante la ayuda de la pregunta, como una especie de catalizador, para que pudiesen elaborar sus propios comentarios y reflexiones en torno a los elementos que podían observar en las imágenes.

Cabe decir que, cuando aplicamos esta modalidad de clases, estábamos revisando los contenidos de la Revolución Industrial para la sociedad de Inglaterra principalmente. Nuestro planteamiento era problematizar sobre las contradicciones que trajo consigo el desarrollo de la industrialización para los diferentes grupos de la sociedad. Todo esto con la formulación de preguntas sencillas, pero directas, tales como: ¿Qué puedes ver en esta imagen?, ¿Qué impresión te genera esta imagen? o también ¿Hay algo que te llame la atención en esta imagen? entre otras más específicas. La respuesta que recibimos fue bastante positiva, los estímulos visuales que representaban las fotografías y pinturas del siglo XVIII-XIX acompañados de una pregunta captaron la atención inmediata de lxs estudiantes y generaron la participación a través del chat de la videollamada y también por vía audio.

Nuestras preguntas estaban inspiradas fuertemente por un sentido de la justicia social y al mismo tiempo hicimos la invitación para que lxs estudiantes empatizaran con las personas que aparecían en esas imágenes, con el nuevo grupo social de la época, el obrero asalariado, con las mujeres y su irrupción en el mundo laboral fabril y por último con la población más vulnerable de estos grupos, con los infantes trabajadores. A continuación, se muestra una imagen que fue expuesta en la clase, junto con la pregunta que surgió en torno a ella:



(Hine, 1911)

¿A qué precio se paga el progreso indefinido?

Lxs estudiantes pudieron identificar dicha situación de desprotección que evidenciaba la foto, junto también con la falta de derechos laborales que había por ese entonces. Los comentarios que hacían tomaban conciencia de la situación que atravesó un número significativo de jóvenes en las sociedades fabriles de Inglaterra y de Estados Unidos.

De esta forma, la imagen como también la pregunta pueden ser herramientas aptas para la movilización del aprendizaje dentro de la clase. Si se trabaja desde la mirada de la justicia social, permiten cuestionar la historia desde la posición de los sujetos oprimidos, como sucede con la interrogante del cacique al fraile o con la identificación de lxs estudiantes con los niños trabajadores, eso justamente es apelar a la subjetividad de las personas y a las emociones que pueden despertar durante el proceso de enseñanza.

Por estos motivos las propuestas didácticas que se dan continuación tienen por objetivo dialogar con esa dimensión subjetiva, moral y ética. También se plantean en consideración a los contenidos dispuestos en la unidad N°4.

Preguntas en relación con los contenidos de la lección 1: El proceso de exploración del territorio.

“La construcción del Estado nacional requirió del poblamiento efectivo del territorio, para lo cual se recurrió a la territorialización a través de las exploraciones científicas y el incentivo de la colonización con población europea y a la desterritorialización a través de la ocupación de territorios pertenecientes a los pueblos originarios”. Ministerio de Educación, 2019, p. 198

Propuesta: Siguiendo las diversas implicancias que significó el desarrollo exploratorio inscrito en el proceso histórico de la consolidación del Estado sobre el actual territorio nacional. **¿Estás de acuerdo con la forma en que el Estado chileno consolidó su soberanía territorial?, ¿Qué crees que pensaron las comunidades indígenas que no pertenecían al incipiente Estado cuando vieron el arribo de los primeros grupos militares?.**

“...Al liberarse del monopolio comercial impuesto por España y en el contexto internacional de la industrialización, Chile amplió su inserción en la economía mundial mediante la explotación de materias primas...”. Ministerio de Educación, 2019, p. 198

Propuesta: **¿Crees que Chile debió cambiar su modelo económico una vez finalizado el proceso de independencia frente a la corona española?, ¿Qué implicancias crees que hubiese significado en la actualidad si Chile hubiese adoptado un desarrollo económico de tipo industrial?.**

La propuesta a continuación se construye bajo la lectura general de la lección 1:

Ya conocimos las características y el uso que desempeñaron las instituciones creadas en este periodo, mediados del siglo XIX, con la Universidad de Chile y la Oficina de Estadísticas. Ahora imagina que eres el/la presidente de la época y tienes que tomar una serie de políticas que apunten al desarrollo económico del país. Tienes la opción de desarrollar una economía de tipo primaria, o también una economía de tipo secundaria dependiendo de tus intereses como gobernante de la república y en relación con los diversos datos con los que cuentas sobre el territorio. **¿Cómo desarrollarías dicha política económica?, ¿Qué elementos tendrías en consideración para desarrollar tus acciones políticas?, ¿Ves alguna persona o comunidad humana perjudicada en tu propuesta?.**

Preguntas en relación con los contenidos de la lección 2: La guerra del Pacífico y la tensión por el territorio

“Cuando por fin se declaró la guerra (...), el entusiasmo fue indescriptible (...). Corríamos en grupos de la intendencia a los cuarteles y de estos a los diarios, y a las plazas donde el pueblo se aglomeraba frente a improvisados oradores que eran muy

aplaudidos (...) y los que acudían a los cuarteles pidiendo se les admitiera de soldados eran tantos, que los centinelas no podían impedir la invasión en masa de la muchedumbre". Benavides, A. Seis años de vacaciones. Recuerdos de la guerra del Pacífico. 1879-84. Santiago, Chile: Imprenta Universo, 1929. En: Ministerio de Educación, 2019, p. 217

Propuesta: ¿A qué crees que se debe el excesivo entusiasmo de la gente de la época a la posibilidad de que haya una guerra?, ¿Cómo ha evolucionado en las personas la imagen del ejército militar a través del tiempo?, ¿Podrías contar tus impresiones personales acerca de participar en una posible guerra?.

Estos son testimonios de aymaras respecto a la chilenización en los territorios que fueron incorporados al país luego de la guerra.

“Pero lo más importante es que también fuimos chilenizados por nuestros propios padres. Eran ellos los que nos exigían una forma de comportamiento, lo que teníamos o no que decir, etc. (...) y tenían un cierto orgullo de eso”. Testimonio del Jilata (hermano) Lino Mamani, de Copaquilla-Chapiquiña. Informe de la Comisión Verdad histórica y nuevo trato 2003. Volumen III, Tomo I. En: Ministerio de Educación, 2019, p. 219

Propuesta: ¿Por qué los padres de Lino Mamani desarrollaron ese tipo de pensamiento en detrimento de su cultura aymara?, ¿Consideras los efectos de la “chilenización” como algo positivo o negativo?, ¿Crees que se repiten en la actualidad experiencias similares como las de la fuente anterior con la población inmigrante?.

Pregunta en relación con los contenidos de la lección 3: La ocupación de La Araucanía y las relaciones con los pueblos originarios

“El aislamiento de los licanantai en la Puna de Atacama se verá progresivamente interrumpido por la asimilación forzosa debido al carácter fronterizo de este territorio. Durante el siglo XX, la minería alteró sus actividades agrícolas debido a la demanda de productos y los problemas derivados de la escasez de agua. Actualmente el pueblo se ha organizado para preservar su patrimonio cultural y disputar la propiedad del agua”. Ministerio de Educación, 2019, p. 238

Propuesta: ¿Por qué crees que el estado chileno no protegió los intereses particulares de las localidades indígenas del norte de Chile y si lo hizo con los intereses de los grupos de personas pertenecientes a empresas mineras?, ¿Encuentras esta situación positiva o negativa? ¿Por qué?, ¿Valoras la organización de los pueblos indígenas en la defensa de sus derechos?

La siguiente cita describe la impresión de un exsoldado chileno sobre la situación en La Araucanía después de la ocupación.

“Con la ocupación de Villarrica terminó la conquista de Arauco (...). El gobierno ha estado vendiendo los terrenos conquistados y colonizando, existiendo hoy lindas estancias, pobladas de ganados y hermosos pueblos con activo comercio que forman la belleza del sur. (...) La industria todo lo ha transformado y la civilización ha hecho allí prodigios (...), la locomotora y el telégrafo surcan por donde nadie se había imaginado (...)”. Vera, R. (1905). La Pacificación de Arauco. 1852-1883. Santiago, Chile: Imprenta El Debate. En: Ministerio de Educación, 2019, p. 234

Propuesta: ¿Consideras los cambios ocurridos una vez finalizada la ocupación de la Araucanía como algo beneficioso para la población de la época?, ¿Qué grupos sociales se vieron beneficiados y perjudicados con los cambios ocurridos en el territorio señalado? ¿Por qué?.

Propuestas de preguntas en relación con los contenidos de la lección 1, 2 y 3:

¿Cómo el Estado chileno podría haber tomado posesión de los diversos territorios del país sin haber herido ninguna sensibilidad de las comunidades indígenas esparcidas en el amplio territorio?

¿Qué actitud manifestaron los gobernantes y empresarios chilenos de la época, segunda mitad del XIX, por medio de sus acciones y decisiones respecto de la configuración del territorio nacional?

¿Qué recomendaciones les harías a los gobernantes y empresarios respecto de las demandas de territorio y del derecho a agua que mantienen en la actualidad los diferentes pueblos indígenas del territorio nacional?

Conclusión

El texto del estudiante sí resulta ser una herramienta de aprendizaje apta para los tiempos actuales, a pesar de todas las críticas que se puedan elaborar en torno a su construcción didáctica, como también a las referidas sobre el contenido ideológico que hay detrás de las lecciones que componen la unidad n°4 del texto. El beneficio que aporta su lectura hacia la comunidad estudiantil es la capacidad de fomentar las diversas habilidades cognitivas por medio del desarrollo de las actividades y preguntas. Aunque la mayoría de estas poseen un carácter descriptivo en la enseñanza de la historia con la presencia mayoritaria de preguntas de tipo comprensión y cerradas, también es posible encontrar preguntas más abiertas las cuales permiten dialogar con otra experiencia de aprendizaje. Este último punto es significativo y guarda estrecha relación con cómo se ha entendido y estudiado a la disciplina histórica. La subjetividad que puede despertar en las personas las diversas historias y contenidos de la unidad n°4 prácticamente no tienen espacio para que se desarrollen dentro del texto del estudiante, sin embargo, a través de ciertas preguntas abiertas es posible trabajar desde esa subjetividad. También es posible desarrollar el ejercicio de la empatía histórica, siendo un valor fundamental para entender cómo era vivir en los pies de una persona de otra época. Esta forma de aprendizaje, inspirada bajo el sentido de justicia social que es característico de Paulo Freire, permite acercar a lxs estudiantes al estudio de la historia, haciéndola parecer algo cada vez menos ajeno a ellxs.

La pedagogía de la pregunta ha hecho viable una lectura crítica del documento curricular en cuestión, generando un análisis que permite establecer datos representativos respecto del tipo de enseñanza didáctica que es propuesta hoy en día a lxs estudiantes. Por otra parte, el uso de la pregunta también me ha dado la posibilidad de integrar diferentes herramientas didácticas, entre ellas la imagen, para desarrollar y movilizar el aprendizaje de lxs estudiantes, en el marco de desarrollo de una clase a distancia y desde mi experiencia de práctica profesional docente.

De esta forma la pedagogía de la pregunta puede convertirse en una piedra angular en la construcción y revisión de cualquier didáctica, constituyendo ser una herramienta valiosa tanto para la comunidad docente estudiantil como también para el público en general.

Referencias

- Alzate Piedrahita, M. V., Arbelaez Gómez, M. C., Gómez Mendoza, M. Á., Romero Loaiza, F., & Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-15.
<https://doi.org/10.35362/rie3732709>
- Amberga, J. Revista de Chilena de Historia y Geografía: “Estado Intelectual, Moral y Económico de los Araucanos”, p.24 En: Suárez, D.; Núñez, M.; Vera, M.; Ramírez, H. y Olivares, M. (1992). *Modificación histórica del paisaje de la provincia Cautín: el impacto ambiental de la transformación económica de una zona territorial salvaje*. Tesis para optar al grado de licenciatura en Humanidades, mención Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Bengoa, J., de Ramón, A., Aylwin, P., Alcañal, A., Berna, S., Contreras, S., & Huilcamán, A. (2008). *Informe de la Comisión Verdad histórica y nuevo trato con los pueblos indígenas*. Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals. Handbook I. Cognitive domain*. Longmans, Green and CO LTD.
- Collier, S., & Sater, W. F. (1999). *Historia de Chile, 1808-1994*. Cambridge University Press.
- Equipo de Desarrollo Curricular. Unidad de Currículum y Evaluación. (2020, mayo). *Priorización Curricular Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Educación Ciudadana*. Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-177712.html?_external_redirect=articles-177712_archivo_01.pdf
- Freire, P., & Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (1.ª ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Granados Sánchez, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 545-559.
<https://doi.org/10.5565/rev/dag.495>
- Ministerio de Educación. (2019). *Texto del estudiante Historia Geografía y Ciencias Sociales 1º Medio* (4.ª ed.). Santillana.
- Sánchez Soto, I. (2017). Aprendizaje basado en preguntas y su impacto en las estrategias de aprendizaje en física. *Enseñanza de las ciencias, X Congreso*

Internacional sobre Investigación en Didácticas de las Ciencias (Extraordinario),
1903-1908. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/503696>

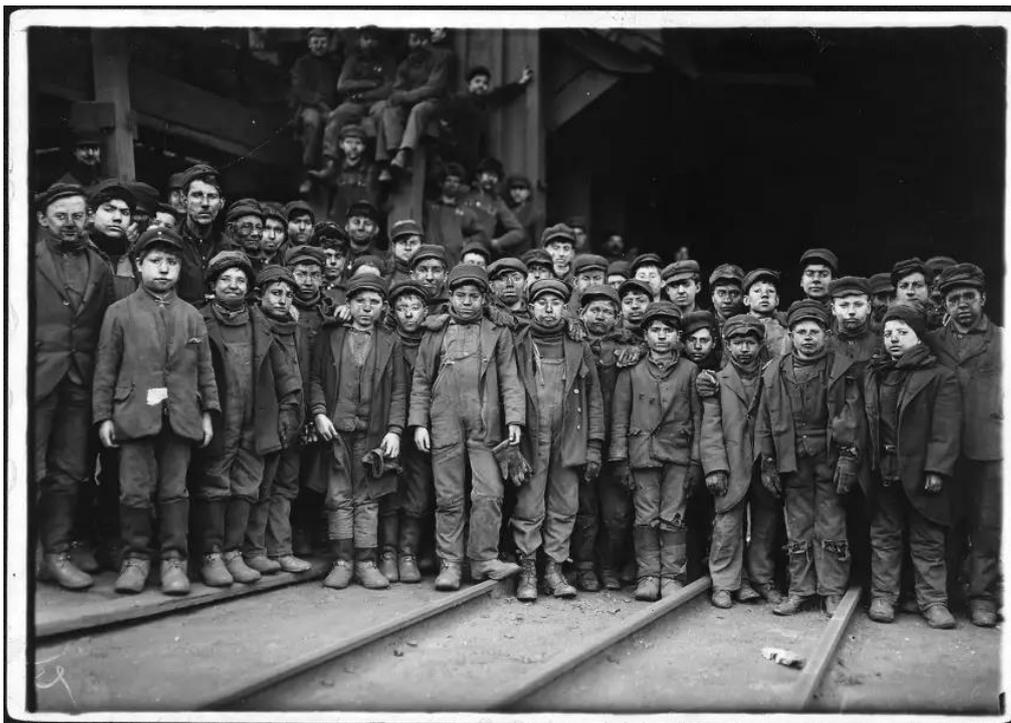
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo* (5.^a ed.). Editorial Troquel.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

Anexos

Imágenes trabajadas en las clases sobre el proceso de industrialización para 1ero Medio.



Hines, L. (1911, enero). *Shaft No. 6 workers at the Pennsylvania Coal Company's South Pittston mine* [Fotografía]. <https://www.junipergallery.com/taxonomy/term/38?page=1>.
<https://www.junipergallery.com/node/2887>



Hine, L. (1911, enero). *Breaker boys working in Ewen Breaker of Pennsylvania Coal Co.* [Fotografía].
<https://www.junipergallery.com/taxonomy/term/38?page=1>.
<https://www.junipergallery.com/node/4162>



Brangulí Soler, J. (1926). Dones treballadores a Barcelona [Fotografia].
<https://www.labellesa.cat/fotografia-josep-brangulisoler/>.
https://cultura.elpais.com/cultura/imagenes/2010/11/11/album/1289430002_910215_0000000003_album_normal.jpg



The "Silent Highway-Man". (1858, julio). [Ilustración].
<https://www.museumoflondon.org.uk/>.
<https://www.museumoflondon.org.uk/discover/london-s-past-air>