



Las preguntas del texto y las preguntas del educador: La pedagogía de la pregunta como estrategia de adecuación de contenidos en la clase de Historia.

Seminario de Título “Hacia una didáctica de la pregunta”

Seminario para optar al título de Profesor de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Historia y Geografía.

Departamento de Estudios Pedagógicos
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad de Chile

Felipe Ignacio Muñoz Gutiérrez

Profesor guía: Mauricio Alejandro Núñez Rojas

Santiago, 2020

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Marco Teórico.....	5
Metodología.....	Error! Bookmark not defined. 1
Desarrollo.....	Error! Bookmark not defined. 16
Conclusiones.....	31
Bibliografía.....	33

Resumen

La presente investigación, es un trabajo exploratorio sobre las potencialidades que ofrece trabajar la didáctica de la pregunta, para la tarea de generar el desarrollo de competencias disciplinares en el estudiantado, tales como el pensamiento histórico.

Para ello, se clasificarán las preguntas del texto del estudiante del Mineduc, de acuerdo a la exigencia cognitiva de las tareas que estas plantean, para posteriormente analizar el tipo de pensamientos que estas promueven, en relación a la propuesta teórica de este trabajo, que se formula a partir de los postulados de los educadores del movimiento de la Educación Popular, y de los historiadores de la Nueva Historia Social Chilena.

Introducción

Este trabajo se plantea como un esfuerzo indagatorio, que busca explorar las posibilidades que nos ofrece la puesta en práctica de la “pedagogía de la pregunta”, por parte de un educador, en su tarea de construcción de un pensamiento histórico con sus educandos.

Su intencionalidad responde por completo al contexto en el que fue pensado. Su carácter es exploratorio, por la dificultad de poner en práctica, buscando resultados concluyentes, las estrategias que se describen al prescindir de la dimensión física en la interacción pedagógica. La imposibilidad de observar las reacciones, de tener un diálogo fluido, y a veces incluso de contar con una asistencia completa a las clases, son escollos para someter a comprobación los planteamientos de este trabajo. Para subsanar un poco aquello, consideraré dentro de mi análisis las experiencias vividas anteriormente en las prácticas presenciales, así como algunos insumos producidos en ellas, tales como una actividad diagnóstica en donde consulté a mis estudiantes sobre sus percepciones sobre ciertos aspectos de una clase de historia.

Asimismo, la coyuntura en que vivimos plantea un segundo elemento relevante para concebir este trabajo, la fuerte conflictividad social manifestada en el ciclo de protestas que se inició en octubre del año pasado no ha sido resuelta, por lo que el desarrollo de un pensamiento histórico aparece como una necesidad social aún más urgente que en los “tiempos normales”, en tanto que se hace cada vez más necesario confrontar el presente desde el análisis del pasado, comprender en perspectiva los conflictos actuales. El escenario social llevó a una irrupción masiva de los sectores populares movilizadas, hacia aquello que Gramsci denominaba “la gran política”, los grandes temas que trascienden las discusiones dirigidas a mantener el equilibrio del orden social, sino que se refieren a un proceso fundante en la sociedad. Si bien hay una nutrida trayectoria de politización en las últimas generaciones estudiantiles. los alcances y la trascendencia de los sucesos anteriores aún son inusitados, y sin duda tuvieron una mayor transversalidad. Este escenario, donde las masas han comenzado a deliberar en torno a la formación de un nuevo tipo de institucionalidad estatal y de sociedad, no solo consiste en una proyección sobre la potencialidad creadora del movimiento, sino que también de la forma y la trayectoria de lo ya existente, es decir, la conformación histórica de nuestra materialidad.

Marco teórico

Todo esto, considero que debe ir en concordancia con lo que Alfonso Torres ha señalado como el objetivo de la educación popular, que es propiciar un cambio en la relación de los sectores populares con el saber, tener y poder (A. Torres. 2011, p.22). En un contexto de movilización colectiva, el reto sería más específico, de “acompañar y fortalecer los movimientos sociales, posibilitando una lectura más compleja del contexto en el que actúan.” . El pensamiento histórico de este modo, es visto como una herramienta de poder de los sujetos con quienes trabajamos, y la práctica de la pregunta como la estrategia orientada a la apropiación de dicha herramienta, y este ejercicio, como politización de la educación y pedagogización de lo político.

En concordancia a lo anterior, respecto a la influencia que la perspectiva de incidir en el “escenario de lo real” debe tener en nuestra práctica pedagógica -y en una pedagogía de la pregunta- Freire señala que una pedagogía dialógica exige una unión entre palabra y acción (Alejandro, et.al. 2012, p.87). El mero acto de existir, consiste en pronunciar el mundo, que ya ha sido pronunciado. El diálogo entonces, es el encuentro entre sujetos para pronunciar y transformar al mundo, al mismo tiempo que se significan a sí mismos dentro de él. (Alejandro, et.al. 2012, p.89). El propósito de este trabajo, es justamente buscar una pedagogía que establezca que el conocimiento comience con la curiosidad, con la pregunta, en un contexto donde la enseñanza tiende a ser el saber, se enseña la respuesta y no la pregunta, fenómeno al que este autor llamaba “castración de la curiosidad” (Freire y Faúndez. 2013, p.69), ante un mundo que sin embargo, nos plantea preguntas, desafíos, anhelos, puntos de vista, esperanzas y desesperanzas, de tal manera que una educación auténtica -a diferencia de aquella que sería pura palabrería- no se hace desde el educador hacia los educandos, sino que entre ambos y con la mediación del mundo. (Alejandro, et.al. 2012, p.95). Un mundo que constantemente nos interpela, nos exige entonces un método que amplíe el conocimiento constantemente, que nos permita descubrir la relación dinámica entre palabra, acción y reflexión. (Freire y Faúndez. 2013, p.73)

Me parece importante aclarar por qué señalo que el pensamiento histórico es algo que debe construirse, y en conjunto con los educandos. No es algo que el profesor va a fomentar, divulgando una serie de preceptos o recomendaciones para que los estudiantes sigan, en el momento en que deban responder a un cuestionario, o resolver alguna pregunta de desarrollo en una evaluación. Además de negar el contenido dialógico de la estrategia pedagógica utilizada -de la pregunta-, contradice la misma esencia crítica de lo que implica pensar la

historia, que más que repetir dogmáticamente algunos postulados incuestionables, refiere al ejercicio de someter a un juicio constante los temas tratados. Por el contrario, entonces, lo que planteo corresponde al desarrollo conjunto de una herramienta de análisis, de interpretación de la realidad en última instancia, que el educador enseña a través de su utilización conjunta mediante el diálogo. En palabras de P. Freire, hay que “vivir la pregunta, la indagación, y mostrársela a los estudiantes” (Freire y Faúndez. 2013, p.71). Un hecho que reafirma la importancia de la experiencia en esto, es la existencia de múltiples casos donde existe un desarrollo de ciertos aspectos del pensamiento histórico, sin una mediación determinante de la institución escolar. El ejercicio de “interrogar al pasado”, buscando respuestas para entender la actualidad, por ejemplo, está presente en muchas personas, en tanto que ese pasado aparece como el trasfondo de sus propias vidas, y esta habilidad se desarrolla en la interiorización cotidiana de su experiencia del vivir. Una vez que adopta la práctica de preguntar entonces, el sujeto puede participar de forma creativa en su propio proceso de conocimiento, y no se limita simplemente a responder en base a lo que otros le han dicho (Freire y Faúndez. 2013, p.77), sino que cada suceso de su vida le ofrece nuevas perspectivas, respuestas e interrogantes.

El pensamiento histórico es un concepto que, de acuerdo a los autores que los han trabajado, podría consistir en un conjunto de “competencias” que pueden enumerarse. De acuerdo a Santisteban Fernández, correspondería a: 1) tener una conciencia de la temporalidad que permita relacionar pasado con presente, y que se dirija hacia el futuro. 2) capacidades para la representación histórica, manifestada principalmente a través de la narración histórica y la explicación causal e intencional. 3) Imaginación histórica, para contextualizar, generar empatía y pensamiento crítico. 4) La interpretación de las fuentes históricas y la construcción de la ciencia histórica. (Santisteban, A. 2010, p. 39)

Me parece que los postulados anteriores son bastante acertados, señalando eso sí, respecto al tercer punto, que me parece de vital importancia generar una “empatía histórica”, es decir, que los estudiantes puedan situarse en el lugar del sujeto histórico, entendiéndolo como un sujeto real, de carne y hueso, capaz de sentir, y con el cual podemos hacer el ejercicio de “ponernos en el lugar de él”. Respecto al punto cuatro, antes de comenzar con las complejidades del trabajo heurístico y hermenéutico del historiador, me parece importante que los estudiantes entiendan la noción de “lugar de enunciación”, es decir, de dilucidar el origen de los discursos que le son presentados. Desde luego, me propongo explorar las posibilidades que nos ofrece la práctica de preguntar en el ejercicio pedagógico para el desarrollo de estas habilidades.

El principio de desarrollar un pensamiento histórico, además de las consideraciones anteriores, tiene que ver con una forma de “pensar disciplinarmente”, es decir, de interiorizar la forma de crear conocimiento propia de los profesionales del área de estudio, lo cual, lejos de intentar ser una reproducción acrítica de los contenidos, busca una apropiación de estas metodologías para desarrollar la capacidad de cuestionar, y crear el conocimiento de la materia por sí mismos, lo cual es un proceso constante, siempre cambiante a lo largo de la dinámica de la vida, y en la cual tanto el educador como los educandos aprenden. Como señala Pagés: *“El pensamiento histórico es presentado aquí como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el alumno podrá construir sus saberes históricos de manera más autónoma y no solamente ‘consumir’ relatos históricos ya contruidos y ofrecidos por el profesor, [aunque] fueran de gran calidad.”* (Rodríguez, 2018, p.98). De esta forma, la conformación de un pensamiento histórico ayuda a un estudiante a adquirir el conocimiento de forma autónoma, y de recibir críticamente el que le es presentado de manera “formal”.

Creo que es imprescindible para un profesor de mi área disciplinaria, que exista una coherencia entre la visión epistemológica que defiende para “hacer historiografía”, y aquella que pone en práctica al momento de enseñar historia. Por ello, es necesario para este trabajo que confiese mi afinidad con la “Nueva Historia Social”, y qué elementos de esta escuela considero relevantes a tomar en cuenta, en el momento en que señalo que parte de mi propuesta, contempla enseñar a “pensar disciplinarmente”.

En primer lugar, se planteó desde su origen como una apertura respecto al campo de estudio y la metodología de sus predecesoras, incluyendo en su análisis a nuevos sujetos que antes no habían sido considerados como relevantes de estudio, tales como el peonaje masculino y femenino decimonónico, para desprender desde sus experiencias de solidaridad y resistencia a la dominación, una memoria histórica que actúa como una herramienta capaz de confrontar a las ideas dominantes¹, estableciendo que “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, aun estirando su definición, jamás contener.” (Salazar, 1989, p. 15) Además de la relevancia que podría tener esto desde una perspectiva de “justicia histórica”, respecto a estos sujetos que anteriormente habían sido ignorados, me parece muy relevante en tanto que ofrece mayores posibilidades para que

¹ Esto lo explica Salazar en un ejercicio académico de debate titulado “Asedio a Gabriel Salazar”, disponible en video: <https://www.youtube.com/watch?v=F3n-PxpSdMc>

nuestros estudiantes se conecten con su historia familiar y barrial, como algo relevante en su construcción de sujeto, tanto individual como colectivo, y con un gran potencial como agente creador de realidad, en tanto que aquellas prácticas de solidaridad y apoyo conforman un ethos de “ser social” (o si se quiere, ciudadano).

En segundo lugar, ayudó a desmitificar muchas de las ideas dominantes que, originadas en la escuela tradicional conservadora, destacaban la preeminencia de entidades históricas que negaban el cambio y el devenir histórico, permaneciendo inmutables como verdaderos “Dorian Gray de la patria”, (Salazar, 2011, p. 8) tales como el “Estado en forma” de Edwards, y su “alma nacional”, -de contenido aristocratizante y a veces, falazmente racista (Salazar, 2003, p.43) -, pero que con estos atributos, actuaban como ideas fundantes de un concepto de nación que rechazaba las conductas políticas y sociales “que atenten contra los principios de totalidad e inalterabilidad (ahistoricidad)” (Salazar, Gabriel, 2006, p. 34) de estas ideas, a través de un relato que, instrumentalmente, condenaba el cambio y la transformación como quiebres propiciados por la “democracia populista” (Salazar, 2003, p.149). Es decir, es una escuela que siempre puso el relieve en el carácter dinámico y mutable de la historia de las sociedades humanas, lo cual la llevó a una posición escéptica al relato acrítico, episódico y meramente narrativo de la historia tradicional, que sin embargo, es inculcado de forma inconsciente pero casi sistemática en nuestros jóvenes, muchas veces ligado a un discurso nacionalista centrado en las grandes batallas y los grandes personajes, que vanamente intentan preservar una tradición nacionalista en nuestros jóvenes, promoviendo identidades totalmente alejadas a su realidad material, y que deben ser imitadas, repetidas, pero jamás reinventadas o traducidas a su presente. Como dijera alguna vez José Mariátegui “la tradición es (...) viva y móvil, la crean los que la niegan para renovarla y enriquecerla. La matan los que la quieren muerta y fija, prolongación de un pasado en un presente sin fuerza” (Mariátegui, José Carlos, (1959, p. 126).

En tercer lugar, me parece que su deber autocompelido de rescatar la historicidad del ser humano “de carne y hueso”, y con ello, sus sentires, sus pesares y sus anhelos, ayuda a nuestros estudiantes a desarrollar una cierta “empatía histórica”, de intentar ponerse en el lugar del sujeto, e intentar sentir su carga emocional. La descripción de Silvia Aguilera del estatus de los niños, a raíz de un estudio de los huérfanos del siglo XIX, por ejemplo, nos muestra como un relato histórico que articula la construcción del sujeto en su dimensión subjetiva y social, nos puede invitar a comprenderlo empáticamente, desde las emociones, y con ello, a implicarnos en el significado del “ser niño”, desde el pasado y hacia el presente: “los niños son la fibra sensible donde se va depositando la subjetividad del presente, donde se

va acumulando el amor, el desprecio, el abandono, la pobreza, la indiferencia, la soledad, el maltrato directo o indirecto del mundo de los adultos, de los que hacen la historia” (Salazar, (2006). Ser niño(..), p. 11). Al menos para mí, es imposible no relacionar situaciones, percepciones, o reflexiones que he presenciado o vivido, respecto a la idea ontológica del “ser niño”, y las relaciones de poder y autoridad en las que está inmersa, con este extracto, y con ello implicarme emocionalmente a un nivel que invita a sentir lo que significa ser un niño, en diferentes situaciones, temporalidades, lugares y estratos sociales.

Esta escuela historiográfica, fue incorporada al currículum nacional durante la reforma del año 1998. La comisión a cargo de aquello concluyó que hasta ese momento existía una orientación anacrónica y falta de conexión con la vida de las personas, con un excesivo énfasis en la memorización de contenidos en desmedro de la resolución de problemas, integración de conocimientos y tareas de mayor demanda cognitiva, donde se planteaba una historia lejana, sin una utilidad, y donde los contenidos tenían prioridad por sobre los objetivos y conductas. (García-campo, Catalina. 2018, p.13)

A partir de aquello, comenzaron intentos por cambiar esta situación, hacia una perspectiva que defendía la concepción de la Historia y Ciencias Sociales, como una disciplina dedicada a comprender la complejidad de la realidad social, opinar sobre los problemas sociales, entender la interconexión entre la realidad individual y la globalidad, ser parte de un colectivo nacional, y desarrollar capacidades investigativas. Este proyecto de cambio logró implementarse, sujeto a las particularidades de la época, desde una lógica conciliadora con una institucionalidad que aún conservaba limitantes desde la dictadura militar, que en el área de la educación se manifestó en el control ejercido por Consejo Superior de Educación, y la existencia de un modelo educacional neoliberal, consagrado en la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), que reafirmaba la libertad de enseñanza y la competencia educacional. (García-campo, 2018, pp.13-14) Sobre aquello, J. Gysling, quien formaba parte de la comisión mencionada anteriormente, señalaba que la entrada de la Nueva Historia Social al currículum se dio “Cimentada sobre delicados acuerdos políticos y prudente respecto a su dimensión innovativa para hacerla factible” (Cox, Cristián, 2003, p. 250).

Una investigación reciente acerca de las condiciones de la inserción de la Nueva Historia Social a los textos de estudio del Mineduc, ha concluido que si bien continúa vigente, ha existido una pérdida de coherencia con los principios de esta escuela historiográfica desde el año 2009, lo cual se evidencia en que, si bien existe un mayor desarrollo de los contenidos referidos a sujetos populares, “va perdiendo fuerza la idea de que

los estudiantes se sientan identificados o interpelados por ellos”, esto debería principalmente a la centralidad de temas como los valores patrios, la democracia, y otros conceptos demasiado homogeneizantes, que tienden a suprimir el conflicto y la diferencia, en vez de posicionarse desde la diferencia para transformar la realidad, lo cual lleva al resultado de contenidos sin un carácter político-reivindicativo. (García-campo. 2018, pp. 56-57)

Metodología

El texto del estudiante del Mineduc, en el contexto actual, ha tomado una mayor relevancia. Actualmente, la pandemia de Covid-19, que no ha podido ser controlada durante todo el año escolar, ha suprimido la presencialidad en una enorme mayoría de las instituciones educativas del país, a excepción de ciertas escuelas de zonas rurales donde ha habido un menor número de contagios. En este escenario, cada institución se ha adaptado a la situación de acuerdo a sus recursos, por lo que el texto del estudiante ha sido una herramienta disponible para la generalidad de ellas, por lo que también ha tenido un papel importante en programas de apoyo del Ministerio, tales como “Aprendo en Línea”², que los incluye en su versión digital, sumado esto además al hecho de que puede ser utilizado en su formato físico en el caso de estudiantes que no cuenten con una conexión a Internet, los cuales, por razones obvias, tampoco disponen de acceso a sus clases en línea. Por ello, el Texto del Estudiante aparece, en algunos casos, como una opción sustitutiva de la interacción pedagógica, lo cual hace aún más patente la importancia de analizar este recurso, y consecuentemente motivó la inclusión de su análisis en este trabajo.

Durante mi práctica profesional realizada el año pasado, observé como el libro de clases era usado como un sustituto de la clase, mi profesor guía utilizaba –o improvisaba– cualquier herramienta que tuviera a mano para evadir su implementación. Concretamente con el libro, su estrategia consistía en anotar una página y el nombre de alguna actividad (en algunas clases, con una brevísima e insuficiente explicación previa) para que los estudiantes la resolvieran, durante toda la hora. Yo me daba cuenta de lo frustrante que era esto para ellos, muchos me lo decían directamente. Por ello, y más allá de este caso particular, quisiera detenerme un momento en analizar algunas preguntas que plantea el texto del estudiante, para determinar las limitaciones y potencialidades que ofrece, a partir de las categorizaciones que han realizado algunas investigaciones respecto a los tipos de preguntas que se realizan en el aula, y sus recomendaciones para planteamiento de buenas preguntas, que han sido correctamente sistematizadas para enseñar geografía, por Jesús Granados. Este constará de la unidad correspondiente a los contenidos de “cuestión social”, del texto del estudiante de segundo medio³. Es una unidad que actualmente estamos pasando en mi práctica virtual, con la cual tengo afinidad personal, y que, de acuerdo a mi percepción, contiene una gran

² “Aprendo en línea” es un programa del Mineduc que busca apoyar el aprendizaje durante el tiempo de pandemia, con una gran centralidad del texto del estudiante. Link: <https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiantes/>

³ Este es: Texto del Estudiante para el Estudiante, II año de Enseñanza Media, Editorial Santillana. 3ª Edición, año 2019.

cantidad de conflictos irresueltos en la sociedad chilena, que son muy susceptibles a un análisis, con perspectiva histórica, sobre los problemas sociales en Chile que están presentes en las vidas de muchos estudiantes, y también profesores.

Para acercarme hacia las percepciones de nuestros estudiantes, utilizaré una actividad diagnóstica que realicé con mis estudiantes de práctica del año pasado, donde, con el objetivo de conocerlos de mejor manera, les pregunté sobre qué pensaban sobre la historia, cómo se identificaban en ella, y que expectativas tenían respecto a su clase. Debido a la forma en la que se utilizaba el texto del estudiante en sus clases, muchos de ellos lo nombraron negativamente en sus respuestas, las cuales son muy importantes para tener en cuenta en este trabajo, situadas, desde luego, en su contexto. Dichas preguntas fueron:

- 1) ¿Para qué crees que sirve estudiar la historia? ¿Qué relación observas entre presente y pasado?
- 2) ¿Tú crees que nosotros/as podemos crear la historia? ¿Cómo?
- 3) ¿Qué elementos identificas como una historia en común con tus compañeros/as? (en el ámbito personal y familiar)
- 4) ¿Qué esperas de tu profesor y de tu clase? ¿Cómo te gustaría que fuera?

Por ahora, nos centraremos en las respuestas de la cuarta pregunta, ya que muchas apelan a un descontento en relación al medio de difusión de los contenidos, que de forma prácticamente exclusiva era el texto del estudiante, y a la forma en que estos se trabajan. S.G., por ejemplo, señala: “me encantaría que las clases fueran con Power Point y no tanto con el libro”. El uso de Power Point, parece ser una opción más dinámica para los estudiantes, en tanto que es una mezcla de imágenes y textos en un medio virtual, con la clase expositiva, en contraposición a un uso del libro de clases que, para los estudiantes en este caso, consistía en remitirse a copiar información de manera textual para responder las actividades. La inocuidad de aquello es percibido por R.G., quien sugería “explicar más en Power Point algunas clases de presentaciones, ya que algunos no llegan a entender de manera escrita”. Incluso esta última afirmación de la estudiante, es llevada más allá por su compañera D.C. quien plantea tajantemente que no existía aprendizaje en la dinámica de sus clases, por la forma en que utilizaban el texto, al decir que esperaba que sus clases “sean más dinámicas, para que todos aprendamos y no solo copiar del libro, porque así no aprendemos”.

Lo que podemos observar a partir de las respuestas anteriores, es que existe una asociación inmediata al trabajo del texto, con un ejercicio de conocimiento meramente

reproductivo, de copia o transcripción textual, lo cuál, como observé durante mi práctica, además ha generado un rechazo casi automático por su parte hacia el trabajo escrito. En aquel momento, mi impresión era que el mayor error que se estaba cometiendo, era que ninguna de estas actividades estaba mediada por una conversación, ni siquiera por una exposición, por lo que los estudiantes no veían el trabajo escrito y la posibilidad de dialogar como algo complementario, si no que por el contrario, para algunos de ellos esto constituía casi una oposición, lo cual se refleja en la sugerencia de B.R. “me gustaría que fuera más habla y menos escritura, menos cuaderno y más diálogo”. La disposición que debiera tener el profesor en este diálogo también era un tema que se consideró en sus respuestas, como D.A., quien esperaba que su profesor “traiga una clase entretenida, que a él le guste lo que está haciendo y no lo haga solo porque tiene que hacerlo. Me espero una clase divertida y que no solo haya que leer y escribir.”

Creo que la raíz del conflicto generado por los estudiantes con su proceso de aprendizaje, se relaciona con la relación subyacente en esto, entre el acto de enseñar y aprender que ha sido establecido por su docente, algo que ha sido muy bien trabajado por Paulo Freire en “Educación Popular y procesos de aprendizaje” (compilado en: Alejandro, et.al. 2012, pp. 97-99).

Para el autor, esto comienza con el aspecto fundamental de esta relación, que se origina en el acto de conocer. Enseñar, es un verbo que tiene ciertos complementos, uno directo, que es el “algo” que se enseña, y uno indirecto, que es el “alguien” al que se enseña. No se puede enseñar sin que exista un contenido, que es el objeto de conocimiento, y una persona que lo reciba.

Sin embargo, Freire plantea la diferencia entre enseñar “a los alumnos”, y enseñar “con los alumnos”, es decir, si vemos a nuestros estudiantes como un complemento indirecto del acto de enseñar, al que se le transfiere la comprensión pasiva o la noción de cierto objeto, como correspondería a la primera acepción, o si enseñamos “con los alumnos”, lo que implica admitir al estudiante como un participante activo del acto de conocer, y no sólo como una incidencia dentro del acto de enseñar que ejerce su profesor. Esta segunda postura, necesita la presencia de sujetos que conocen el objeto estudiado, y por tanto, pueden asumir una actitud crítica con los contenidos. El acto de conocer, continúa Freire, está precedido por el acto de aprehender, como una comprensión profunda del contenido, que conduce a que el sujeto se apodere de la comprensión del objeto que está siendo aprehendido.

Una perspectiva autoritaria, en que los alumnos son un complemento indirecto del acto de enseñar, el tratamiento mayor que el profesor debe hacer, tiene que ver con la forma

de abordar el contenido, para intentar ser un buen “transmisor”. En una perspectiva dinámica y democrática, la preocupación se amplía hacia la metodología, lo cual contempla tanto la forma en que se aborda al objeto, como al papel del estudiante. Para continuar nuestro análisis, de una forma acotada a ciertas circunstancias particulares, comenzaremos analizando el contenido, mediante una clasificación de las preguntas que contiene el texto del estudiante de segundo medio, en la lección que refiere al período de la “cuestión social en Chile”. Posteriormente, analizaremos de forma más pormenorizada las potencialidades que ofrecen estas preguntas, en la construcción de un diálogo sobre ellos mediado por preguntas, como una metodología que persigue el “apoderamiento” de los contenidos por parte de los estudiantes.

Para este fin, no serviremos de una categorización construida por el esquema planteado por Jesús Granados (2017, pp. 552-557). Este autor, se enfoca bastante en la demanda cognitiva de las preguntas al construir su clasificación en niveles, de forma ascendente en relación a la complejidad del proceso que exige responderlas. Señala que repetir un conocimiento factual es un proceso cognitivo muy simple, mientras que las preguntas que requieren un pensamiento más elaborado, se consideran un proceso cognitivo de un orden superior.

Granados realiza una combinación entre distintos tipos de taxonomías, para construir su esquema de cuatro niveles de preguntas, en razón de cuatro dimensiones cognitivas. Plantea la metáfora de que nuestro pensamiento es como un edificio con tres pisos, un sótano donde se almacena información importante para ser utilizada después, un piso principal donde se desarrolla el pensamiento, a través de tareas como la comparación y el contraste, un ático como un apartamento de lujo, donde te apropias del conocimiento, haciéndolo tuyo al sintetizarlo, juzgarlo, evaluarlo y crearlo, y un cuarto nivel, que se constituye como una figura humana que mira desde afuera a la estructura y reflexiona sobre la construcción de las plantas, sus necesidades y reformas.

De acuerdo a la metáfora anterior, explicita cuatro niveles que vendrían a representar cada una de estas dimensiones, en razón a la demanda cognitiva que requieren. El primer nivel, de comprensión y retención, implica la memorización de información y su repetición en procedimientos simples, para lograr una respuesta corta que puede encontrarse de forma directa en la fuente consultada. El segundo nivel, de procesamiento de la información, refiere a respuestas que combinan lo aprendido y el conocimiento previo del estudiante. Se pueden inferir de la fuente consultada mediante la deducción, al analizar en detalle la información para otorgarle un sentido, y reconocer características y causas. Implica tareas de

comparación, organización, resumir, construir secuencias y analizar. Esto implica que las respuestas suelen estar de una forma diferente a la fuente directa. El tercer nivel, correspondiente a la aplicación, creación y evaluación del conocimiento, exige respuestas abstractas que incluyen valoraciones personales que se deben justificar con evidencias. Para responderlas se deben consultar fuentes diversas, resumir su información, generalizarla y transferirla de un dominio a otro para la resolución de nuevos problemas. Las tareas que plantea incluyen el debate, la predicción, planificación, creación, evaluación, valoración y justificación. Su objetivo es trabajar temas conflictivos para dilucidar los valores que subyacen tras ciertos comportamientos políticos y sociales, implicando por tanto, un posicionamiento por parte del estudiante, el que debe ser explicitado a través de la expresión y justificación de sus opiniones. Por último, cuarto nivel, refiere a la metacognición, lo cual implica el nivel superior respecto a los anteriores. Persigue la autorreflexión sobre el proceso de aprendizaje, dentro de cinco dominios, la finalidad del aprendizaje, la motivación que generó, su impacto en las propias emociones, la conciencia y supervisión del proceso de aprendizaje propio, y la conexión que tiene lo aprendido con otros aprendizajes, y lo que emerge a partir de aquello.

Desarrollo:

A partir de las definiciones anteriores, procederemos a realizar un análisis de las preguntas presentes en el Texto del Estudiante Mineduc de segundo año medio, de la Unidad dos, titulada: “Chile en la primera mitad del siglo XX”, en su primera sección: “Transformaciones políticas”, donde, como señalamos anteriormente, se tratan los temas correspondientes a la cuestión social en Chile. En la siguiente tabla, se mostrarán las preguntas que están presentes en lección, el recurso utilizado, y su clasificación por nivel, de acuerdo a su demanda cognitiva a partir de lo establecido por Jesús Granados.

Pregunta	Recurso	Clasificación
¿Cómo fue la vida en la primera mitad del s. xx? (Actividad posterior de preguntar a un contemporáneo)		Nivel 3.
¿Qué medios de comunicación se masificaron durante el S. XX?		Nivel 1
¿Se pueden apreciar diferencias sociales en las imágenes?	2 Imágenes: de niños que viven en un conventillo, y de filas para la primera votación femenina	Nivel 1
¿Qué aprendizajes tuviste, y qué mas te gustaría saber sobre política, economía y sociedad en el períodos?		Nivel 4
¿Con qué tipo de fuentes podríamos acercarnos más a estas temáticas?		Nivel 3
¿Qué estrategias utilizarías para analizar lo leído en estas fuentes?	Cita: De discurso de Mac Iver en el centenario: plantea que existe un	Nivel 3

	<p>malestar generalizado en el país, es crítico sobre si ha existido progreso.</p> <p>Cita: Alessandri Palma al ser elegido presidente:</p> <p>Plantea que la falta de protección social ha generado un antagonismo de clase.</p> <p>2 opciones para abordar las fuentes. Diagrama de Venn: busca similitudes entre las ideas principales de los textos. Cuadro Sinóptico: extrae ideas secundarias a partir de ideas principales.</p>	
<p>¿Cómo eran las condiciones de vida de la sociedad chilena en el periodo?</p>	<p>Cita: de S. Grez, sobre cómo hubieron nuevas formas de desarrollo de la cuestión social durante el cambio de siglo, dramáticas en el plano sanitario, sobre la represión a la protesta popular, y del contraste entre la vida de la oligarquía y de la clase trabajadora.</p> <p>Imagen: de un conventillo de Santiago en 1920, y sus habitantes.</p>	<p>Nivel 2</p>
<p>¿La imagen del conventillo es una fuente valiosa para</p>	<p>El de la pregunta anterior.</p>	<p>Nivel 1</p>

entender la sociedad de la época?		
¿Conoces una realidad parecida a la expuesta en las fuentes? ¿Sobre qué medidas en favor de la población más vulnerable has oído en la actualidad?	El de la pregunta anterior.	Nivel 3
¿Qué visión se ve en el testimonio de Juan Chacón?	Cita: Testimonio de dirigente comunista Juan Chacón, sobre como trabajaba gratis para su partido, y que la victoria bolchevique lo hacía pensar en que sólo había que movilizar a los trabajadores para llegar a la huelga general.	Nivel 3
¿Cuál era la crítica que busca establecer la caricatura? Fundamenta.	Imagen: caricatura de la época donde se ve a “la huelga” amenazando con aplastar la prosperidad y al progreso.	Nivel 3
¿Qué importancia tuvo la entrada de nuevos actores en la vida política?	Cita: de V. Valdivia, donde señala que el paternalismo alessandrista otorgaba al Estado el rol de árbitro y conciliador de clase, protector social de la higiene y necesidades mínimas, para mantener así la dominación.	Nivel 2

	<p>Cita: de Loveman y Lira, señalan como Alessandri era el blanco de los dardos contra la dictadura y la tiranía por oponerse al senado, al igual que lo fueron Balmaceda y Santa María, pero ahora con una clase obrera y partidos de sectores medios y de izquierda desarrollados. El pueblo asustaba a Alessandri por ello, a pesar de que lo invoca a a remover la rémora del Senado.</p>	
<p>Elige una noticia o reflexión de la revista claridad en la época, y responde: ¿Qué aspecto de la crisis sociopolítica se refleja en ella?</p>	<p>Link de la revista claridad (www.claridad.uchile.cl)</p>	<p>Nivel 3</p>
<p>¿Porqué el pueblo adquirió un mayor compromiso político con Alessandri?</p>		<p>Nivel 2</p>
<p>¿Cuál es el punto de discrepancia entre Correa y otros con Boeninger sobre las causas de la crisis del sistema parlamentario?</p>	<p>Cita: de S. Correa, plantea como Alessandri intentó avanzar en su agenda social pese a su entrampamiento en el congreso, pero que la crisis política se produjo porque miembros de su sector privilegiaron</p>	<p>Nivel 2</p>

	<p>aumentar su dieta parlamentaria antes que los sueldos de empleados y militares, siendo el ruido de sables el final de una larga subordinación de los militares a la política.</p> <p>Cita de E. Boeninger, plantea una ruptura en los consensos sociales, que llevó a que los militares se distanciaran de la oligarquía y se acercaran a las demandas de la clase media y al caudillismo de Alessandri, a lo que se agregaba el precedente de haber sido definidores del conflicto de la Guerra Civil de 1891.</p>	
<p>¿Qué aspectos de los principios de la asamblea son más relevantes, y cuales responden a demandas sociales y políticas?</p>	<p>Cita: Principios constitucionales aprobados por la Asamblea Constituyente de Obreros e Intelectuales. (el Estado como propulsor de la producción, socialización de la tierra y medios de producción, derecho al desarrollo integral de cada persona, enseñanza hacia una cultura desinteresada y humanista)</p>	<p>Nivel 3</p>

	Cita: Extracto de la constitución de 1925, con las libertades que entregaba (de culto, opinión, igualdad ante la ley, libertad de enseñanza, instrucción primaria obligatoria, derecho de propiedad)	
Evalúa dos aspectos de ellas. ¿Se incluyeron en la constitución del 25?	El de la pregunta anterior.	Nivel 3
Tal como Alessandri pretendía hacer una Asamblea Constituyente, hoy se intenta hacer este proceso. ¿Cómo impactaría a la sociedad?	El de la pregunta anterior.	Nivel 3
¿Qué conclusión se puede extraer sobre la crisis política y social de Chile en el período?	Cita: carta de Carlos Ibañez del Campo, señala que se debe disminuir la burocracia, crear una mentalidad de sobriedad en los ciudadanos y promover el nacionalismo. Cita: Características de presidentes radicales, de amplias alianzas y juego de equilibrios en sus programas. Prima la negociación política, el congreso tiene gran influencia y asume los	Nivel 3

	<p>problemas económico-sociales.</p> <p>Cita: Periódico obrero, habla de los asaltos a las imprentas de los sindicatos portuarios, detenciones por sindicalismo y otras prácticas represivas.</p> <p>Cita: M. Garcés plantea la huelga como estrategia de apertura de la negociación, pero que el estado asocial liberal respondió con represión, provocándose así la dualidad motín-ocupación militar.</p>	
¿Crees que las autoridades políticas del periodo respondieron a las necesidades de la sociedad chilena?	El de la pregunta anterior.	Nivel 3
¿Recuerdas cómo se manejaron o en que se invirtieron los ingresos provenientes de la actividad salitrera?	El de la pregunta anterior.	Nivel 1
¿Qué implicancias tuvo para Chile y la sociedad esta prosperidad?	El de la pregunta anterior.	Nivel 2
¿Cómo se demuestran acá los cambios del rol del Estado en el periodo?		Nivel 2

De nuestra categorización, podemos extraer que la mayoría de las preguntas se agrupan en el tercer nivel, ya que agrupa a la mitad de ellas (11 preguntas) seguida de las preguntas del segundo nivel (seis preguntas), el primero (4 preguntas) y por último el cuarto (una pregunta). Podríamos concluir a primera vista, de que el texto contiene una gran potencialidad, ya que busca un desarrollo de tareas de una complejidad cognitiva considerable con los contenidos que elegimos ver, la notoria presencia de preguntas del tercer nivel, sugieren que estas se orientarían de una forma predominante a la construcción de una visión crítica sobre el período. Sin embargo, corresponde profundizar este análisis agrupando las preguntas de acuerdo a su categoría, para evaluar qué tipo de pensamiento promueven, si intentan abrir la reflexión hacia la generación de un conocimiento nuevo sobre la asignatura, y si logran plasmar las tareas que motivaron el ingreso de la Nueva Historia Social al currículum, que como señalamos antes, vendrían a corregir la visión de una historia memorística, lejana, y que no presentaba alguna utilidad para la vida de sus estudiantes, motivando ésta en cambio, una comprensión más acabada de la realidad social, la creación de una opinión personal sobre los problemas sociales, y una conexión con su realidad individual y la globalidad, así como su identificación con un colectivo y el desarrollo de capacidades investigativas por parte del estudiantado.

En el primer nivel, tal como ya señalamos, tenemos cuatro preguntas⁴. Algunas de ellas apelan a la memorización, tales como la pregunta 1 y 4 (ver pie de página), son preguntas totalmente cerradas, en tanto que sólo tienen una respuesta correcta. Esto es un recurso necesario en ocasiones, tal como dijo el propio Freire -quien, como vimos anteriormente, es un gran defensor y exponente de una pedagogía dialógica, y de la práctica de preguntar como estrategia para propiciar el diálogo-, no hay aprendizaje ni conocimiento sin memorización, el equívoco está en que no se memoriza para aprender, sino que la memorización es la consecuencia del proceso de aprendizaje (Alejandro, et.al. 2012, p.100). En ese sentido, estas preguntas pueden ser una estrategia para incentivar la memorización de este contenido, condición que estaría dada a partir del trabajo que se haya dado anteriormente a estos contenidos, o también para poner de relieve la importancia de tener en cuenta estos

⁴ Estas son: 1) ¿Qué medios de comunicación se masificaron durante el S. XX? 2) ¿Se pueden apreciar diferencias sociales en las imágenes? 3) ¿La imagen del conventillo es una fuente valiosa para entender la sociedad de la época? 4) ¿Recuerdas cómo se manejaron o en que se invirtieron los ingresos provenientes de la actividad salitrera?

elementos al momento de realizar un análisis social del período. Otra forma de utilizar estas preguntas, es de una manera introductoria, para posteriormente hacer una pregunta más abierta que se relacione con el tema, pero este no es el caso, dado éstas no son llevadas más allá, ni continuadas en una secuencia que se conecte directamente con ellas. A pesar de aquello, me parece que dos preguntas de calidad memorística parecen una cantidad bastante tolerable dentro de un universo de 22 preguntas, como una forma de subrayar algunos conceptos. Mi crítica en este nivel, se dirige más hacia las otras dos preguntas que refieren a la interpretación de imágenes, correspondientes a los números 2 y 3. Las pregunta en este caso, se utilizan como una forma de reafirmar aquello que aparece de forma evidente en las imágenes, lo que echa por la borda las potencialidades del recurso visual como transmisora de emociones, como forma de hacernos observadores del suceso al que refiere, o como un estimulante de la imaginación, lo cual podría favorecer la capacidad del estudiante para situarse en el fenómeno ilustrado.

El segundo nivel, contiene 6 preguntas⁵, que apelan al desarrollo de los contenidos que se están trabajando. Esto se realiza a partir de la información contenida en ellos, la cual debe ser combinada con los conocimientos previos del estudiante. Requieren deducir la información a partir de citas escritas por historiadores, mediante un análisis, como en las preguntas 2 y 3, o comparar posturas divergentes como en la número 4. Otras apelan al reconocimiento de características, o de relaciones de causalidad, como las 1 y 5. Me parece que es útil hacer este ejercicio, a fin de que los estudiantes puedan realizar ciertas tareas con los contenidos, y familiarizarse con las posturas que existen dentro de la historiografía en relación a los temas tratados, el problema en este grupo de preguntas, radica en que los sujetos que se estudian en estos contenidos aparecen de una forma demasiado lejana, y los acontecimientos de una forma descontextualizada respecto a la vida cotidiana de los estudiantes, de forma tal que no abren la posibilidad de desarrollar alguna identificación o familiarización con ellos, ni mucho menos de empatía. Si bien las preguntas que corresponden a esta dimensión cognitiva no necesariamente contemplan una toma de

⁵ Estas son: 1) ¿Cómo eran las condiciones de vida de la sociedad chilena en el periodo? 2) ¿Qué importancia tuvo la entrada de nuevos actores en la vida política? 3) ¿Porqué el pueblo adquirió un mayor compromiso político con Alessandri? 4) ¿Cuál es el punto de discrepancia entre Correa y otros con Boeninger sobre las causas de la crisis del sistema parlamentario? 5) ¿Qué implicancias tuvo para Chile y la sociedad esta prosperidad? 6) ¿Cómo se demuestran acá los cambios del rol del Estado en el periodo?

posición por parte del estudiante, nuestra propuesta es que pudieran, al menos, favorecer la posibilidad de que esto suceda dentro del mismo proceso de aprendizaje, es decir, que sirvieran como antesala para la introducción de nuevas preguntas que sí trabajen este aspecto, o que dejen la puerta abierta para su formulación por parte del estudiante, lo cual podría lograrse con la utilización de relatos más vivenciales sobre el período. Sin embargo, la perspectiva de observador externo, que es predominante en este caso, no nos permite siquiera establecer alguna orientación mínima hacia esta dirección. Un ejemplo ilustrativo de esto, es que en la pregunta 2, se plantea la importancia de la entrada en acción de nuevos actores “en la vida política”, desde una perspectiva excesivamente estructuralista, entendiendo a “la política”, desde una visión que favorece su estudio como algo alejado y constituido prácticamente por sí mismo, sin que la mediación de los intereses colectivos que movilizaban a estos actores, que no son otros que los sectores populares organizados en un proceso de decidido ascenso, tuvieran alguna importancia para ser entendidos dentro de este período.

En el tercer nivel, están agrupadas la mayor cantidad de preguntas, un total de 11, correspondientes a la mitad del total.⁶ Estas deben buscar la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, sometiendo los contenidos a juicios personales contrastados que implican una toma de posición, la cual debe ser debidamente justificada. Las preguntas 1 y 2, buscan que el estudiante se plantee las consideraciones que implican el uso de fuentes para obtener una respuesta, esto me parece bastante valioso, ya que introducen al estudiante hacia el trabajo heurístico, de la búsqueda y selección de fuentes, y al trabajo hermenéutico, de interpretar, evaluar y criticar las fuentes. Sin embargo, estas requerirían indispensablemente de la mediación del profesor, para dar orientaciones mínimas sobre los criterios a considerar al momento de realizar estas tareas. Por ejemplo, en su aspecto heurístico, resulta imprescindible estar consciente sobre la variedad de las fuentes existentes (además de las documentales, las bibliográficas, orales, audiovisuales y pictóricas) y en el trabajo

⁶ Estas son: 1) ¿Con qué tipo de fuentes podríamos acercarnos más a estas temáticas? 2) ¿Qué estrategias utilizarías para analizar lo leído en estas fuentes? 3) ¿Conoces una realidad parecida a la expuesta en las fuentes? ¿Sobre qué medidas en favor de la población más vulnerable has oído en la actualidad? 4) ¿Qué visión se ve en el testimonio de Juan Chacón? 5) ¿Cuál era la crítica que busca establecer la caricatura? Fundamenta. 6) Elige una noticia o reflexión de la revista claridad en la época, y responde ¿qué aspecto de la crisis sociopolítica se refleja en ella? 7) ¿Qué aspectos de los principios de la asamblea son más relevantes, y cuales responden a demandas sociales y políticas? 8) Evalúa dos aspectos de ellas. ¿Se incluyeron en la constitución del 25? 9) Tal como Alessandri pretendía hacer una Asamblea Constituyente, hoy se intenta hacer este proceso. ¿Cómo impactaría a la sociedad? 10) ¿Qué conclusión se puede extraer sobre la crisis política y social de Chile en el período? 11) ¿Crees que las autoridades políticas del periodo respondieron a las necesidades de la sociedad chilena?

hermenéutico, considerar el contexto en el que está producida, la ideología o forma de ver la realidad de su autor, su “lugar de enunciación”, y sobre todo, entender si esta proviene desde la institucionalidad (y la naturaleza de esta institución), representando así la postura predominante, o si surge desde espacios extraoficiales. La Nueva Historia Social, por ejemplo, ha debido diversificar su búsqueda de fuentes, ampliando el uso tradicional de leyes, decretos, memorias oficiales o prensa escrita, a las fuentes judiciales, como una fuente que nos permite acceder a testimonios trasgresores que, de otra forma aparecen soterrados ante el exclusivo uso de las fuentes tradicionales, las cuales, si se usan de forma exclusiva, nos presentan un panorama donde es fácil llegar a la conclusión de que los sectores subordinados “participan voluntariamente, y hasta con entusiasmo, en esa subordinación” (Scott, James, p. 27). No digo que sea un requisito llevar a nuestros estudiantes al archivo judicial, pero plantear aquella problemática, es una buena forma de ilustrar la existencia de discursos de poder subyacentes a las fuentes históricas, para fomentar una postura crítica en su interpretación. Por ello, creo que estas preguntas constituyen un buen punto de partida, que sin embargo, sin la mediación del docente, no es llevado más allá.

Otra pregunta en que quisiera detenerme, es la número 4, ya que utiliza un recurso muy testimonial, que nos ofrece la vivencia de una experiencia política situada en un clima bastante convulsionado, en primera persona, por parte de un conocido dirigente comunista del período. Creo que es posible, y una tarea útil situar, a Chacón dentro de su contexto, pero es difícil sentir empatía con él, dado que no existe ninguna orientación que nos lleva a trasladar su testimonio hacia el presente, lo cual a mí me parecería un ejercicio interesante. Chacón nos habla de su compromiso irreductible a su partido y al activismo político, producto de su convencimiento sobre un triunfo inevitable del movimiento que él dice defender. En mi opinión, es un recurso bastante valioso para interpelar al estudiante acerca de lo que entiende por la actividad política o ciudadana, si se considera partícipe de algún movimiento o colectivo, y como visualiza sus fines u objetivos, en un contexto donde la caracterización de la situación política, hasta hace muy poco, era la de una crisis de participación, producto de “la imposición neoliberal de una política a-ideológica, que no contiene proyecto, que es una petrificación absoluta de lo actual” (Moulian, Tomás. 1997, p.58), situación que se ha visto tensionada desde el llamado “estallido social” del octubre pasado, un verdadero desborde de movilización popular que promete abrir un nuevo ciclo en la política chilena, de forma y contenido aún indefinido, pero que ciertamente ha posibilitado la apertura de nuevos temas y espacios de discusión ciudadana.

En conexión con esto último, está la pregunta número 9, la cual sí me parece bastante potenciadora, en tanto que intenta generar una conexión entre pasado y presente, instando al estudiante a interpretar la realidad actual a partir de los fenómenos políticos pasados, rescatando además su visión subjetiva sobre el proceso actual. Es una pregunta totalmente abierta y con una infinidad de respuestas posibles, a partir del posicionamiento que adopte el estudiante, y que permite además, la reformulación de más preguntas por parte del profesor y del estudiante acerca de este proceso. Es destacable también la pregunta número 6, ya que implica que el estudiante seleccione a partir de su criterio, la fuente pertinente para tratar un tema, lo cual implica juicios de relevancia y pertinencia por su parte, es una buena pregunta para desarrollar habilidades de investigación histórica, ya que el estudiante puede hacer este mismo ejercicio para investigar cualquier tema, ya sea del pasado o contingente. Las preguntas 7 y 8, también contienen aspectos interesantes, en tanto que buscan desarrollar la capacidad de síntesis, de criterios de relevancia y de relacionar hechos por parte del estudiante.

En el cuarto nivel, que apela a la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, contiene una sola pregunta ⁷. Me parece que es una dimensión que se exploró de forma insuficiente por parte del texto, no sólo porque es abordada por una sola pregunta, sino porque esta no permite un análisis profundo sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Poner el énfasis sobre cuáles fueron los aprendizajes que se tuvieron, demuestra una postura donde el conocimiento se ve como algo cuantificable, es decir, como un conjunto de contenidos que no requieren ser vistos a la luz de la relevancia que implican por sí solos, ni muchos menos sobre el impacto que tuvieron en la persona que aprende, o la forma en la que se dio este proceso, y si este generó algún cambio a nivel personal. De esta forma, pareciera que el segundo aspecto, que interroga sobre los aprendizajes que el estudiante quisiera obtener en el futuro, son planteados para un individuo que sólo quiere aprender para aumentar su grado de erudición, sin poner en relieve algún aspecto más significativo, que plantee el conocimiento como una herramienta más que un fin en sí mismo. Esta pregunta se cataloga como de metacognición, sólo porque apela a los aprendizajes que percibió el estudiante, pero no porque sitúe estos aprendizajes, en algunos de los dominios que ha propuesto el esquema que utilizamos.

⁷ ¿Qué aprendizajes tuviste, y qué mas te gustaría saber sobre política, economía y sociedad en el período?

En las páginas anteriores al desarrollo, señalé que mi visión era bastante coincidente con la línea de las pretensiones que manifestaron los integrantes de la comisión que introdujo a la Nueva Historia Social en el currículo, sobre una enseñanza de la historia que propiciara un involucramiento de los estudiantes sobre su realidad social, y el desarrollo de habilidades investigativas. Señalé ciertos postulados de esta escuela que a mi me parecían relevantes a tomar en cuenta en esta tarea, la centralidad que le da “las transformaciones” en su relato, su inclusión de nuevos sujetos, y la profundidad en su estudio, hasta una dimensión socio-afectiva. Sin embargo, todos estos elementos están vinculados a un solo principio, y pierden su objetivo cuando éste no está presente, que es la conformación de una conciencia histórica en los estudiantes, como una disposición consciente de los derechos y deberes de un sujeto autónomo, y con voluntad de transformar la realidad social en la que se inserta.

En el análisis de las preguntas, se pudo constatar que existía un número importante de ellas, un poco más de la mitad, que exigían tareas de un orden cognitivo superior, en el tercer y cuarto nivel de acuerdo a la categorización que utilicé. Sin embargo, al profundizar el análisis hacia el tipo de pensamiento que promueven estos grupos de preguntas, nos dimos cuenta que no era del todo coherente con la visión epistemológica que reformó el currículum. Hay varios recursos que son valiosos, ya sean citas de historiadores, o fuentes más primarias, como testimonios o imágenes de los períodos estudiados, pero estos son utilizados de una forma insuficiente de cara a la tarea de generar una apropiación e identificación real de los estudiantes sobre los contenidos que están estudiando. Esto es poco trabajado por las preguntas que plantea el texto, por lo que se hace necesario que el docente las utilice para plantear otras nuevas, y adecuadas al contexto de los estudiantes de su clase. Existen todo tipo de preguntas, algunas de ellas son mediadoras, que las lleva a tomar la forma de cadenas de preguntas, que se utilizan con el objetivo de propiciar el descubrimiento de una relación dinámica, entre la palabra, la acción y la reflexión (Freire y Faúndez. 2013, p.74), es decir, que estas preguntas constantemente aluden a la intervención de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes, y la reflexión sobre la dinámica de la vida, que en la medida que se transforma necesita ser constantemente reflexionada y reinterpretada.

Un ejercicio útil para conocer los intereses de nuestros estudiantes, es hacer un diagnóstico durante las primeras clases que nos sirva como insumo, para acercarnos a sus subjetividades. Como señalé anteriormente, yo realicé este ejercicio el año pasado, con un curso de Segundo Medio, mediante el planteamiento de preguntas, las cuales habían arrojado como resultado, la evidencia de un transversal tedio hacia el trabajo con el texto del Mineduc, precisamente porque esta actividad no estaba mediada por un diálogo. A pesar de aquello, sus

respuestas contenían ideas que demostraban un alto grado de conciencia histórica. Por ejemplo, el estudiante B. O., sobre la primera pregunta⁸, señalaba que la historia servía “para conocer nuestro pasado y no cometer los mismos errores que nuestros antepasados”. A la misma pregunta, su compañera S. C., señalaba: “Para saber porque somos así, de donde venimos. El estatus social es una relación del pasado y presente que se mantiene, el rico es el mas privilegiado, en cambio [el] pobre vive en una constante lucha”. F. Q., respondía “Para saber cómo terminamos estando en esta sociedad, pues que el pasado aporta mucho a como está conformado el presente”. Respecto a la segunda pregunta⁹, G.C. también señalaba que sería “con algún suceso que marque a la sociedad”, S. G. señalaba que sería “con una revolución”. La estudiante D. A., de forma coincidente, señalaba que “crearíamos historia con el cambio, a mi parecer tenemos que tomar lo malo de hoy en día y cambiarlo para mejor”. Además, varios estudiantes señalaban que compartían como una historia en común, su ascendencia mapuche. Lo que me llamó la atención de estos extractos (y de muchos otros que apuntaban a lo mismo) es que reconocían a la historia como algo dinámico, que estaba sujeto constantemente al cambio, como algo desencadenado por la propia voluntad de las personas que buscaban transformar la realidad. Además, mostraban una seria preocupación sobre la necesidad de juzgar al pasado que los conforma, para intentar no repetir los errores de las generaciones pasadas, y muchos de ellos también, un respetuoso reconocimiento por su ancestralidad mapuche. Esto para mí, fue un punto de partida para el planteamiento de mis clases posteriores, donde intentaba intencionar la aplicación de estos mismos principios, a fenómenos históricos concretos, como los aprendizajes que podemos sacar juzgando a la esclavitud producida por el imperialismo europeo, la deforestación del bosque nativo chileno durante la expansión estatal durante el siglo XIX, o el irreparable daño que sufrió la ancestralidad mapuche tras la “pacificación de la Araucanía”. Esta experiencia para mí, fue la comprobación empírica de la frase de Freire, que señalaba que, para un educador dialógico, la educación no era una donación, sino que una devolución sistematizada de los elementos que nuestros estudiantes nos entregaron de una forma inestructurada (Alejandro, et.al. 2012, p.95).

De esta forma, por muy potente e ilustrativo que sea un recurso, me parece imprescindible generar un diálogo sobre él, capaz de plantear preguntas que estimulen una curiosidad auténtica por parte de los estudiantes, y reformular aquellas que ya están

⁸ Recordemos, que esta era: ¿Para qué crees que sirve estudiar la historia? ¿Qué relación observas entre presente y pasado?

⁹ Esta era: ¿Tú crees que nosotros/as podemos crear la historia? ¿Cómo?

planteadas para encauzarlas hacia esa dirección. El curso con el que había trabajado estaba profundamente desilusionado de las clases de historia justamente por esta carencia, práctica tristemente repetida, que E. Quintar ha denominado como la “pedagogía del bonsái”, como un proceso que, tal como la poda de un trabajo de jardinería, “va mutilando de forma suave, responsable, ordenada, la capacidad de pensar creativamente”. (Salcedo, Javier. 2009, p.124) Estos mismos estudiantes, poseían un interés y conciencia histórica anteriores a esta experiencia educativa, fruto de la forma en la que habían interiorizado subjetivamente su propia experiencia de vida, pero que se veía constreñida por una clase de historia que no se conectaba de ninguna forma con aquello.

Conclusiones:

Podemos concluir, que es imprescindible para una práctica pedagógica que se propone como objetivo propiciar una apropiación efectiva de los contenidos por parte de sus estudiantes, la existencia de un diálogo que sirva como mediador entre la información que se está trabajando, y la realidad concreta en la que coexisten los sujetos que se congregan en el aula.

Los sucesos acaecidos desde octubre del año pasado, han puesto de manifiesto que a medida que la dinámica social se va transformando, también lo hace la producción de significados y sentidos, por lo que se hace indispensable el generar una adecuación constante de los contenidos. Concluimos que la propuesta de este trabajo, la didáctica de la pregunta, es una herramienta con grandes potencialidades para lograr este objetivo. Pudimos ver reflejado en el testimonio de un curso de segundo medio, un fenómeno que se da en muchas ocasiones con nuestros estudiantes, ellos y ellas desarrollan en el transcurso de sus vidas, una conciencia histórica en variados aspectos, mediante la interpretación de sus experiencias, pero cuando la clase de historia no logra hacer una conexión entre esto y los contenidos, esta forma de pensar consciente está ausente en la dinámica de clase, generando incluso una animadversión frente a esta asignatura.

Es importante, por tanto, para un profesor de historia que se considera a sí mismo como un crítico del relato tradicional, que haya una correspondencia entre los principios que defiende para estudiar la historia, y la forma en que realiza su transposición didáctica. Durante este trabajo, hemos analizado parte de las preguntas que plantea el texto de historia, en una unidad que tiene una notoria presencia de los postulados de la Nueva Historia Social Chilena. Este análisis, desprendió que existían deficiencias importantes en la perspectiva de estas preguntas, dado que mostraban una visión lejana y superficial de los sujetos a los que estudiaba, en su gran mayoría no buscaban relacionar los fenómenos de período con el presente, ni tampoco lograban poner en perspectiva el proceso de aprendizaje que ha realizado el estudiante, ni mucho menos analizar el impacto que este ha tenido. A partir de aquello, se concluye que si bien había una cantidad importante de preguntas que plantean tareas de una alta demanda cognitiva, esto no necesariamente promueve el desarrollo de competencias disciplinares, tales como la de un “pensamiento histórico” por parte del estudiantado.

Lo anterior reafirma la necesidad de que el profesor reformule estas preguntas, no sólo para restituir la coherencia interna del texto, en tanto que haya una correspondencia entre los

principios que propugna, y las tareas a las que remiten las preguntas que plantea, sino que también para que estas sean congruentes con la realidad en la que habitan los estudiantes y su profesor, lo cual, ciertamente, ningún texto podrá entregar. De esta forma, lo que se busca obtener por medio de la didáctica de la pregunta, es generar un pensamiento crítico de los contenidos, lo cual es diferente a que los estudiantes simplemente reproduzcan un discurso crítico porque memorizaron los conceptos. Es un ejercicio dirigido a despertar una curiosidad investigativa que invita a problematizar la materia desde la propia subjetividad del estudiante. He aquí su valor, que la constituye como una herramienta crucial dentro del aprendizaje dialógico.

Solo a través de un ejercicio pedagógico con una didáctica interactiva, dialógica, y sobre construida de forma contextualizada, podemos crear una clase dedicada a una interpretación efectiva de la realidad, si nuestra perspectiva de la enseñanza, no les promueve a los sujetos con los que educamos la urgencia de involucrarse activamente en la realidad dinámica en la que viven, simplemente les estamos enseñando a ignorar ilustradamente su movimiento.

Bibliografía:

Alejandro, Martha, Romero, María, Vidal, José (2012). ¿Qué es la Educación Popular?. La Habana: Editorial Caminos

Freire, Paulo y Faúndez, Antonio. (2013). Por una Pedagogía de la Pregunta. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

García-campo, Catalina. (2018). ¿Disputando nuevos espacios? Una mirada al desarrollo de la Nueva Historia Social chilena en la enseñanza formal. 1998-2017. Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile, Santiago.

Granados, Jesús. (2017). “La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía”- Documents d’ Anàlisi Geogràfica, vol63.

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

Mariátegui, José Carlos. “Tradición y Heterodoxia”. Compilado en “El Artista y su Época”. Lima: Editorial Amauta.

Moulian, Tomás. (1997). Chile Actual, Anatomía de un mito. Santiago: Lom Ediciones.

Rodríguez, Benjamín. (2018) “Prácticas de preguntar y construcción del pensamiento histórico. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza de los futuros profesores en historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata”. I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Facultad de Humanidades, Universidad de Mar del Plata.

Salazar, Gabriel. (1989). Labradores, Peones y Proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX. Santiago: Ediciones SUR.

Salazar, Gabriel. (2003). La Historia desde Abajo y desde Dentro. Santiago: Lom Ediciones.

Salazar, Gabriel. (2006). La Violencia Política Popular en las Grandes Alamedas. Santiago: Lom Ediciones.

Salazar, Gabriel. (2006) Ser Niño Huacho en la Historia de Chile. (siglo XIX) Santaigo: Lom Ediciones.

Salazar, Gabriel. (2011). Empresarios, Mercaderes y Capitalistas (Chile, siglo XIX). Santiago: Penguin Random House Grupo Editorial.

Salcedo, Javier. (2009) Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 31 n° 1. Pátzcuaro, México.

Santisteban Fernández A. (2010). “La formación de competencias de pensamiento histórico” Clío & Asociados, n°12.

Scott, James. (2003) Los dominados y el arte de la resistencia. País Vasco: Editorial Txalaparta.

Torres, Iván. (2011). Educación Popular, Trayectoria y Actualidad. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.