UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTE DE PEDAGOGÍA BÁSICA

**UNIDAD POPULAR EN EL CURRÍCULUM: OPORTUNIDADES Y DIFICULTADES PARA TRATAR LA HISTORIA DEL TIEMPO PRESENTE EN LA ENSEÑANZA BÁSICA**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA GENERAL BÁSICA, CON MENCIÓN EN HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

AUTOR: CLAUDIO OJEDA GALLARDO

PROFESOR GUÍA: GUILLERMO CASTRO PALACIOS

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2016

**Autorizado para  
Sibumce Digital**

**2105, Claudio Ojeda Gallardo**

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

***“Cuando el pasado no tiene respuestas definitivas,***

***la escuela es un espacio en el que se puede,***

***al menos mejorar las preguntas”.***

***Robert Bain***

**Dedico esta investigación a:**

*A mi madre por su amor y apoyo durante toda mi vida*

**Agradecimientos**

Parto por mencionar a mi madre, Amalia Gallardo, que desde que mi padre se fue físicamente, supo llevar esta familia con tanto esfuerzo, me acompañó y confió incondicionalmente en mis proyectos. Ha sido una larga travesía para llegar a ser un profesional, por esto, ahora que este camino termina quiero agradecerle todo ese amor entregado.

En este mismo sentido también agradecer a mi padre, que me entregó el valor por lo social y las humanidades. Que hizo conectarme a esta tierra y proyectar mi respeto hacia todas las especies que habitan en ella y compartir incluso su dolor.

Quiero agradecer profundamente a mi compañera Pelussa Doenitz, profesora de historia y gestora cultural, que fue un pilar fundamental en concluir mi proceso de formación profesional. Me entregó todo lo que tenía a disposición, amor y conocimiento, para que pudiera sortear de mejor forma mi proceso de tesis y mi integración al mundo laboral docente que se presentaron paralelamente. Voy a llevar siempre, en lo más esencial de mí estos momentos de compañerismo. En la casa y en la calle, codo a codo, somos muchos más que dos.

Como no mencionar a mi profesor guía Guillermo Castro, agradecerle su paciencia, apoyo y confianza, quien a pesar de asumir una responsabilidad tan importante en el departamento de educación básica continuó apoyándome en esto.

También quiero hacer una mención a los familiares que me rodean, que me dieron su confianza y esperanza en que realizara mi sueño de ser profesor. Desde que tomé la decisión de estudiar esta carrera, ellos y ellas me expresaron su orgullo por el camino que escogí.

Para concluir, no puedo dejar de brindar un saludo a todos los amigos y amigas con quienes compartí todos estos años, que fueron parte de esa querida educación no formal que entrega el Pedagógico.

**Claudio Andrés Ojeda Gallardo**

Tabla de contenido

[Resumen 10](#_Toc451970462)

[Introducción 11](#_Toc451970463)

[Capítulo I: Problema de investigación 18](#_Toc451970464)

[Objetivo general 25](#_Toc451970465)

[Objetivos específicos 25](#_Toc451970466)

[Marco teórico 26](#_Toc451970467)

[Currículum: en búsqueda de una definición 26](#_Toc451970468)

[Características del Currículum 27](#_Toc451970469)

[Rol del Docente y currículum 30](#_Toc451970470)

[Currículum Oficial Versus Currículum Oculto 31](#_Toc451970471)

[Historia del Tiempo Presente 33](#_Toc451970472)

[Uso de la Memoria en la Historia del Tiempo Presente 33](#_Toc451970473)

[Historia del Tiempo Presente en el Sistema Educativo en Latinoamérica 34](#_Toc451970474)

[Habilidades de Pensamiento Histórico: Construcción de las HPH. 35](#_Toc451970475)

[Habilidades de pensamiento en Contexto Educacional 36](#_Toc451970476)

[Los ejes formativos 37](#_Toc451970477)

[Marco referencial 42](#_Toc451970478)

[Contexto internacional 43](#_Toc451970479)

[Contexto interno 48](#_Toc451970480)

[El proyecto de la Unidad Popular 53](#_Toc451970481)

[Capítulo II: Currículum escolar e historia del tiempo presente 64](#_Toc451970482)

[Reformas Educacionales y Reformas Curriculares 65](#_Toc451970483)

[Reforma de Extensión y Cobertura 1964-1970 65](#_Toc451970484)

[La reforma curricular de los 90´ 66](#_Toc451970485)

[El ajuste curricular 1999. La revolución de los 90´. 68](#_Toc451970486)

[La “Revolución pingüina” y La Reforma Curricular 2012 70](#_Toc451970487)

[El currículum de Historia a través de las reformas 71](#_Toc451970488)

[Capítulo III: Marco curricular y Programas de Estudio, tensiones sobre el tratamiento de la UP en la actualidad 77](#_Toc451970489)

[Marco Curricular e Historia del Tiempo Presente 77](#_Toc451970490)

[Bases curriculares y UP 78](#_Toc451970491)

[Programa de Estudio y UP 81](#_Toc451970492)

[Síntesis 83](#_Toc451970493)

[Capítulo IV: Habilidades de pensamiento histórico en etapa preoperacional 87](#_Toc451970494)

[La enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico en la educación básica. 87](#_Toc451970495)

[Investigaciones del desarrollo cognitivo en los niños de Educación básica. 90](#_Toc451970496)

[Investigaciones contemporáneas acerca del desarrollo cognitivo. 93](#_Toc451970497)

[Propuestas metodológicas 96](#_Toc451970498)

[Currículum en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile y habilidades de pensamiento histórico 97](#_Toc451970499)

[Capítulo V: Marco metodológico 99](#_Toc451970500)

[Justificación metodológica 101](#_Toc451970501)

[Los actores participantes del estudio 103](#_Toc451970502)

[Metodología de recolección de la información 105](#_Toc451970503)

[Técnicas y estrategias de análisis 112](#_Toc451970504)

[Confiabilidad y validez 116](#_Toc451970505)

[Capítulo VI: Análisis de las entrevistas, aspectos positivos y dificultades para abordar la Unidad Popular, con enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico 118](#_Toc451970506)

[a. Enseñar a pensar históricamente: desafíos a la enseñanza tradicional 119](#_Toc451970507)

[a.1 Concepción histórica 119](#_Toc451970508)

[a.2 Formación de pensamiento histórico 122](#_Toc451970509)

[b. Historia del tiempo presente: legitimidad parcelada 125](#_Toc451970510)

[b.1 Construcción de la temporalidad (HTP) 126](#_Toc451970511)

[c. Unidad Popular: un período tenue 129](#_Toc451970512)

[c.1 Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente 130](#_Toc451970513)

[c.2 Contexto de enseñanza 132](#_Toc451970514)

[c.3 Estrategias didácticas 134](#_Toc451970515)

[d. Currículum escolar y Unidad Popular: dificultades y potenciales para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico 137](#_Toc451970516)

[d.1 Cat Percepción del Currículum 137](#_Toc451970517)

[Capítulo VII: Conclusiones preliminares 142](#_Toc451970518)

[Referencias Bibliográficas 148](#_Toc451970519)

[Anexos 156](#_Toc451970520)

[Anexo 1: Entrevista 1 156](#_Toc451970521)

[Anexo 2: Entrevista 2 162](#_Toc451970522)

[Anexo 3: Entrevista 3 171](#_Toc451970523)

**Tabla de imágenes**

[Diagrama 1 Reducción de códigos a través del proceso de codificación completo. Hernández Sampieri (2006 ), pag. 653 115](#_Toc445339165)

[Diagrama 2 Categorías de análisis de la entrevista 117](file:///C:\Users\PELUSSA\Downloads\Memoria_Claudio%20Ojeda%20Gallardo_09%20de%20Marzo%202015%20(Autoguardado).docx#_Toc445339166)

[Diagrama 3 Cat. II “ Concepción histórica" y conceptos asociados en las entrevistas 122](#_Toc445339167)

[Diagrama 4 Cat. I “Formación de pensamiento histórico” y *conceptos* asociados en las entrevistas 124](#_Toc445339168)

[Diagrama 5 Cat. III “ Construcción de la temporalidad de Historia del Tiempo Presente" y conceptos asociados en las entrevistas 129](#_Toc445339169)

[Diagrama 8 Cat. v “ Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente" y conceptos asociados en las entrevistas 133](file:///C:\Users\PELUSSA\Downloads\Memoria_Claudio%20Ojeda%20Gallardo_09%20de%20Marzo%202015%20(Autoguardado).docx#_Toc445339170)

[Diagrama 6 Cat. VI “ Contexto de enseñanza" y conceptos asociados en las entrevistas 134](#_Toc445339171)

[Diagrama 7 Cat. VII “ Estrategias didácticas" y conceptos asociados en las entrevistas 137](#_Toc445339172)

[Diagrama 9 Cat. IV “ Percepción del currículum" y conceptos asociados en las entrevistas 139](file:///C:\Users\PELUSSA\Downloads\Memoria_Claudio%20Ojeda%20Gallardo_09%20de%20Marzo%202015%20(Autoguardado).docx#_Toc445339173)

**Tablas**

[Tabla 1 Operacionalización 109](#_Toc445174432)

[Tabla 2 Pauta entrevista 112](#_Toc445174433)

# Resumen

La presente investigación, tiene por objetivo analizar la presencia y enfoque que adquiere la enseñanza del Gobierno de la Unidad Popular, y la promoción de habilidades de pensamiento histórico, a partir de la enseñanza de la historia del tiempo presente en las aulas de nuestro país. Esta investigación se basó en la perspectiva del Currículum de Educación General Básica que aborda la historia del tiempo presente de la Unidad Popular, indagando en los componentes de éste, que propician y/o dificultan la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico, en el nivel de sexto año básico.

El fin último de este trabajo exploratorio, es contribuir a promover la re-significación histórica del período de la Unidad Popular en el Currículo escolar, por años invisibilizada por el Golpe de Estado, y la Dictadura Cívico Militar.

Este estudio se posiciona en la teoría fenomenológica interpretativa; la metodología utilizada en esta investigación es de carácter cualitativo, basada en la revisión de fuentes bibliográficas primarias y secundarias, y la realización de entrevistas en profundidad a tres docentes de la especialidad de Historia y Ciencias Sociales que desempeñan labores en establecimientos educacionales municipales, particulares, y subvencionados.

**Palabras claves :** Unidad Popular; Currículum; Historia del tiempo Presente; Habilidades de Pensamiento Histórico.

**Key Words :** Unidad Popular, Curriculum, Present time history’s, Historical thinking competences education.

# Introducción

El segundo decenio del siglo XXI estuvo profundamente marcado por la revisión de la historia del tiempo presente chileno. Casi como acto de cierre o sanación, la sociedad poco a poco ha permitido la aperturadeespacios para el análisis, discusión y denuncia de los procesos históricos de la Unidad Popular (en adelante UP), el Golpe de Estado y la Dictadura Cívico Militar, todos ellos polémicos, inconclusos, dolorosos y acallados durante años. Si bien esta tendencia de historizar el pasado reciente en nuestro país se viene dando desde 1990 en adelante. Sólo 25 años después de los acontecimientos, es que podemos hablar en clave de derechos humanos en las aulas, participar de espacios de Memoria y DD.HH, ver en la televisión abierta programas críticos a la Dictadura, entre otros.

Como expresión de este síntoma cultural y político, en año 2012 fuimos testigos de los debates a propósito de la recomendación del Consejo Nacional de Educación (CNED)[[1]](#footnote-1) al Ministerio de Educación (MINEDUC), para cambiar la expresión “Dictadura Militar” por “Régimen Militar”, para hacer referencia al periodo transcurrido entre los años 1973 y 1990, en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Dicha acotación sería añadida más tarde a los comentarios de las nuevas bases curriculares del año 2013 y reconocida desde la óptica del consenso por parte del MINEDUC. Este último organismo, decidió con mucha cautela – o falta de rigurosidad, según quién realice la lectura- promover el uso conjunto de términos como “Dictadura” y “régimen militar” en los textos escolares. (Radio U de Chile, 2013)

En medio de este debate, las conmemoraciones de los 40 años del Golpe Cívico Militar se organizaban en diferentes espacios académicos, ciudadanos, gremiales, e incluso castrenses. En la mayoría de ellos llamó la atención que se discutiera sobre la reconstrucción de los procesos posteriores al 11 de septiembre, la persecución política, la resignificación de la lucha particular de los combatientes, perseguidos y detenidos desaparecidos, la memoria del Presidente Salvador Allende, entre otros. Pero escasamente se trajo al presente los pormenores de la génesis de este proceso, que fue el gobierno de la UP; en otras palabras, pobremente se habló del proyecto político, de la revolución cultural y, más importante aún, sobre los ejemplos y lecciones que nos deja este período (más allá del su abrupto cierre) que debemos integrar para el futuro del país.

Los énfasis de discutir ciertas temáticas en desmedro de otras y las tensiones que genera “revivir” un pasado conflictivo, -que pareciera más próximo de lo que realmente es (temporalmente hablando)- son el reflejo de una herida social abierta, de la heterogeneidad de memorias y perspectivas en torno a los hechos, y de la polarización aun presente entre gran parte de los actores académicos y no académicos. Disputas cuyo resultado es (son) plasmados(s) en la historia oficial y en consecuencia en la historia escolar acerca de los procesos de fines de siglo XX chileno.

“el recuerdo está hecho de lo que en cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de la memoria, del recuerdo futuro. Por eso, la memoria colectiva está hecha también de olvidos; de olvido de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado; de olvido de lo que no resulta memorable, por irrelevante, por doloroso o por incómodo (…) Cuando se rememora en comunidad, contribuimos a estrechar los lazos de quienes recuerdan juntos, a sintonizar sus pensamientos y sus sentimientos –aunque eso se haga al precio de convencionalizar los recuerdos– a limar las aristas de lo que puede separar, a traer unas cosas a primer plano y relegar otras al fondo del escenario, hasta poco a poco hacerlas desaparecer.” (Carretero, Rosa, González, & comp., 2006, págs. 21-22)

En ese sentido, las disputas de la memoria nacional de los últimos 40 años pareciera haberse movilizado más hacia ocultar o denunciar (según el sector político) los fenómenos más doloroso de la “Crisis de la Democracia”, es decir el Golpe, y las acciones de Lesa Humanidad cometidos por el Estado chileno y los civiles colaboradores durante la Dictadura. dejando relegada al fondo del escenario -como señala Carretero en la cita anterior - a la memoria de la Unidad Popular en tanto proyecto político y no sólo antecedente de la crisis.

Desde la vereda de la historia escolar -entendida como aquel registro historiográfico vinculada a los libros de textos y al currículum educativo (Carretero, Rosa, González, & comp., 2006, pág. 18)- en los últimos 20 años se ha orientado la resolución del mencionado conflicto de memoria colectiva, hacia la instalación de un lectura que contribuya a la reconciliación nacional y el respeto a los Derechos Humanos. Para Carretero (et. al):

“aproximar a los estudiantes a los Derechos Humanos desde la enseñanza de la historia reciente y las violaciones de estos derechos no es, por cierto, la única forma posible de abordar la educación en Derechos Humanos. Sin embargo, constituye una manera ética que tiene como intención primordial perpetuar la memoria y contribuir al ‘Nunca Más’”. (2006, pág. 144)

Para Leonora Reyes estas decisiones tienen implicancias en alejar a los estudiantes de perspectivas más críticas del fenómeno. En palabras de la autora: “La dimensión ‘futurista’, en la que primarían reglas de sociabilidad como el "respeto a la diversidad", junto a una "toma de conciencia de la identidad nacional" toma un lugar prioritario por sobre una dimensión más presentista del problema. Su discursividad se centra así en la necesidad de respetarlos en todos los ámbitos de la convivencia democrática, pero generando importantes silencios en torno a la dimensión más ‘factual” (…) la paz social vista desde la institucionalidad de la transición democrática, guarda relación con no exaltar conflictos históricos ni de larga, ni de mediana, ni de cercana data. (Reyes Jedlicki, 2002).

Continuando con la idea anterior, el “carta de navegación”[[2]](#footnote-2) que nos propone el currículum a los docentes de historia, nos invita a acelerar la revisión de la Historia del tiempo presente, esto se refleja en que el Ministerio propone la no menos dificultosa labor, de tratar los procesos “bisagra” del siglo XIX y el siglo inmediatamente posterior, y los procesos del siglo XX Chileno en su totalidad, en sólo una unidad. Esto sin duda puede generar repercusiones en que los docentes no tengan la capacidad de destinar suficientes sesiones a cada proceso, y que sobre todo, la revisión de la Historia del Tiempo Presente - en adelante HTP- se subscriba sólo a los últimos contenidos de la unidad. (Gazmuri & Toledo , 2008)

En la actualidad, el período de la Unidad Popular está incluido en el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de sexto año de educación básica y segundo año de educación media. En sexto básico –nivel al que se abocará nuestro estudio- luego de tratar la constitución de la tradición republicana; se propone la unidad denominada: “Historia de Chile (características políticas, sociales y económicas), desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX” (Ministerio de Educación, 2013).

De acuerdo al mencionado marco curricular, el tratamiento de la UP en el aula, es acotado y resumido como un solo gran fenómeno, junto al Golpe Militar, y la Dictadura Cívico Militar, que se explica concatenado, sin abordar las complejidades que cada uno posee. Esto último no se puede explicar por la carencia de fuentes del período (pues tanto la historiografía, como el resto de las ciencias sociales han desarrollado diversos trabajos en este proceso)[[3]](#footnote-3). Más bien, esta inclusión se da por una decisión política intencionada, donde toma protagonismo directo la Institucionalidad Educativa. En palabras de Beatriz Pedrazani y Marisol Martín: “desde una perspectiva política se reconoce que todo proyecto educativo es un proyecto político, en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir acciones dirigidas al logro de ciertos fines”. (2012, pág. 9)

La carrera que propone el currículum de trabajar todos los fenómenos de cierre del siglo XX como un todo, enfocado mayoritariamente al trabajo de Derechos Humanos, deja entrever algunas problemáticas para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje, que permita que los estudiantes puedan formar una noción crítica del período, en la que además de valorar la Democracia y los derechos de las personas, puedan efectivamente comprender las razones económicas, políticas e ideológicas que llevaron al quiebre, y por supuesto la expresión de la hegemonía tras éste.

Lo anterior se expresa en primer lugar, en la insuficiente visibilización de la Unidad Popular, tanto a nivel de contenidos como de propósitos de enseñanza, este período único y destacado a nivel mundial. En consecuencia es escaso el conocimiento de las particularidades de este período, sus reformas y coyunturas. En ese sentido, la memoria de la Unidad Popular -a nuestro juicio- ha pasado a segundo plano en la historia escolar, y por ello las relaciones que nuestros estudiantes puedan establecer respecto a los motivos profundos del quiebre político de 1973, inmediatamente se ven fragmentadas si uno de los períodos -en este caso la UP- es apenas abordado, o es inmediatamente señalado como un mero factor del quiebre político, sin mayores análisis de la características particulares de este proyecto político..

En segundo lugar y continuando la idea anterior, el planteamiento de los Objetivos de Aprendizaje de esta unidad enfocado en los Derechos Humanos, parecieran estar más inclinados a promover el desarrollo de la habilidad de conciencia y empatía histórica[[4]](#footnote-4) por sobre el resto de habilidades de pensamiento histórico. De acuerdo a la teoría de enseñanza-aprendizaje crítica de la historia, para lograr la comprensión de un fenómeno histórico, es preciso además de la empatía con el proceso histórico, también intencionar el empoderamiento de los estudiantes en el proceso de cuestionar históricamente (Bain , 2005), poniendo en práctica a su vez -procesualmente- las habilidades de interpretación, consciencia temporal, explicación multicausal, análisis de fuentes, ritmo histórico, continuidad y cambio, tiempo histórico.

En ese sentido, enfocar la lectura de los procesos históricos de fines del siglo XX en la lectura de los Derechos Humanos y la búsqueda constante de consenso, puede traer consecuencias – que me propongo investigar- en términos de la profundidad del aprendizaje adquirido por parte de los estudiantes para el desarrollo de habilidades para cuestionar el pasado histórico. Según Carretero, “la Historia no sólo se preocupa del uso actual de los recuerdos recibidos, sino que tiene entre sus imperativos no sólo ser verídica (el apoyarse sobre evidencia empírica del pasado), sino también buscar activamente los recuerdos olvidados, el dar cuenta de todo lo sucedido, describirlo y explicarlo.” (2006, pág. 22) , acciones que deberían ser replicadas en la historia escolar.

A partir de estas ideas iniciales se plantea esta investigación, que busca profundizar en el análisis del Currículum de Educación Básica, y su articulación con la historia del tiempo presente, la Unidad Popular en específico, y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, en la enseñanza básica.

Este documento se organiza en siete apartados: El primer capítulo, “Problema de investigación”, presenta la problemática específica, junto al marco teórico e histórico en que éste se introduce, señalando la pregunta de investigación y los objetivos que de ésta última se desprenden.

El segundo capítulo, “Currículum escolar e Historia del tiempo presente”, da cuenta de las transformaciones curriculares de los últimos cincuenta años promovidas por el Estado de Chile, y sus efectos sobre la asignatura de Historia Geografía y Ciencias Sociales, y el tratamiento de la historia reciente de nuestro país.

El tercer capítulo, “Marco curricular y Programas de Estudio, tensiones sobre el tratamiento de la UP en la actualidad”,aborda el currículo implementado en las aulas en la actualidad y el tratamiento específico de selección de contenidos y didácticas sugeridas en los programas de estudios para tratar el período de la Unidad Popular.

El cuarto capítulo, “Habilidades de pensamiento histórico en etapa preoperacional” introduce a las problemáticas implícitas de promover el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes de sexto año básico, de acuerdo a los estilos de enseñanza-aprendizaje y el contexto educacional chileno.

El quinto capítulo, “Metodología”, dará cuenta de la articulación entre la perspectiva teórica y metodológica, abordando la metodología de investigación y análisis, los instrumentos recopilación de datos, y la validez de los mismos.

En el sexto capítulo, “Aspectos positivos y dificultades para abordar la Unidad Popular, con enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico” se indaga a modo exploratorio, cuáles son las opiniones de un grupo de docentes que realizan clases en el nivel señalado, en establecimientos municipales, subvencionados y particulares, respecto del tratamiento de Currículum al período de la Unidad Popular, en la tercera unidad para sexto básico: “Historia de Chile (características políticas, sociales y económicas), desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX”. Y qué consecuencias ellos visualizan en términos de elementos favorables o dificultades, para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en esta unidad.

El sexto capítulo, “Conclusiones preliminares” da cuenta de las reflexiones que se desprenden de los capítulos anteriores, y presenta las nuevas interrogantes que surgen luego de esta investigación.

La metodología empleada es inductiva, y de naturaleza cualitativa, y se basa en el análisis bibliográfico de fuentes primarias y secundarias. Con la realización de tres entrevistas en profundidad a docentes de Historia que desempeñan labores en educación básica en el nivel de sexto año. De este último punto hablaremos más adelante en el apartado “Metodología”.

# Capítulo I: Problema de investigación

Esta investigación tiene su fundamento en el campo de la enseñanza- aprendizaje de la historia en educación escolar, con enfoque fenomenológico interpretativo. En este marco, la problemática que se ha querido destacar es de qué forma estamos abordando en el sistema de educación chileno al tiempo presente, particularmente de la Unidad Popular.

La propuesta, nace de la necesidad de levantar evidencia acerca de cómo se abordan los fenómenos históricos acaecidos en los últimos 45 años; que no tienen una única lectura histórica; no hay una amplia distancia temporal respecto de ellos (hay testimonios vivos de los acontecimientos, provenientes incluso de los apoderados de los estudiantes); y son materia de discusión constante a nivel de planificación curricular.

Cabe destacar que estos contenidos son a la vez fenómenos altamente interesantes para desarrollar habilidades de pensamiento histórico a través de su investigación en sala; por ser fuentes de curiosidad innata de los estudiantes[[5]](#footnote-5), y en ese sentido, citando a Amezola “permite a los alumnos comprender mejor el mundo en el que les había tocado vivir” (2002); por la multiplicidad de relatos que existen sobre sus procesos; debido a que son temas que aún se discuten en los entornos cercanos de los estudiantes (familia, medios de comunicación, redes sociales, entre otros); y también porque aportan -en tanto temas de investigación inconclusos- como fuentes para la compresión histórica, y a la formulación de preguntas históricas atractivas para el estudiantado; finalmente la discusión del pasado reciente invita o presenta la necesidad de tomar posición tanto acerca del pasado, como del presente de los estudiantes.

Destaco deliberadamente a la Unidad Popular por sobre el resto de temáticas- que podrían eventualmente abordarse de la historia del tiempo presente de nuestro país, respondiendo en primer lugar a algunas inquietudes académicas que surgieron al momento planificar este contenido para mis estudiantes[[6]](#footnote-6). En segundo lugar, destaco este proceso en respuesta a mi posicionamiento político como docente, para contribuir a la difusión del único proyecto político socialista del país y también en atención a las inquietudes de mis propios estudiantes, que preocupantemente suelen agrupar a la Unidad Popular y La Dictadura como un todo, que puede ser conceptualizado con el nombre de *“Pinochet”*.

Actualmente la UP es empleada la mayoría de las veces, para explicar la importancia del consenso, desdibujar la oposición entre clases, desalentar la polarización de opiniones y la propia posibilidad en los niños de pensar una historia distinta, sin consecuencias nefastas. Todo lo anterior, en dirección opuesta, al espíritu de “convertir en posible lo imposible”, como aspiraba este proyecto, y como anhelan algunas perspectivas pedagógicas, “si bien las escuelas y liceos cumplen con el rol de reproducir el sistema económico, social, cultural y político imperante, a través del currículo-explícito y oculto- al mismo tiempo, genera condiciones para transformar dicho sistema en la perspectiva de la construcción de una sociedad más humana, justa y democrática. De esta manera se entiende que el sistema escolar puede favorecer la formación de ciudadanos y ciudadanas no sólo para incorporarse a la sociedad sino que también para transformarla” (OPECH, 2007, pág. 4)

Y es que la experiencia política de cambios estructurales por la cual se trabajó durante la Unidad Popular, está sellada -como decía´- por la búsqueda de hacer posible lo impensado, de disputar la hegemonía de frente, y de hallar nuevas maneras de cómo pensarnos social, cultural y políticamente, y de esta forma, escribir la nueva historia con todos los actores sociales sin distinción. Estos elementos, deben ser tratados en un aula, pueden instar a nuestros estudiantes a aproximarse a su historia reciente y situarse también como sujetos relevantes para la construcción histórica.

Aunque desde 1985 el contenido que aborda el período comprendido entre 1969 y 1990, fue incorporado al currículum escolar de educación media, como “Crisis generalizada del sistema y el pronunciamiento de las Fuerzas Armadas y de Orden del 11 de septiembre de 1973” (Ministerio de Educación, 1985) y más tarde como la “Confrontación de visiones políticas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973” (Ministerio de Educación, 2009) es de conocimiento público entre los docentes que instalar estos contenidos en la sala de clase es un tema sensible, pues en el ejercicio de dialogar con los estudiantes, también se conversa con el currículo oculto de los establecimientos educacionales, los apoderados y por supuesto el currículo oficial.

Atendiendo a esta noción común, en el año 2006 Renato Gazmuri y María Isabel Toledo[[7]](#footnote-7) (2008) investigaron cómo se enseña y aprende el Régimen Militar, a través de un estudio cuantitativo en las escuelas chilenas, arrojando que el “60% de los profesores pasa la materia [señalada], un 5% lo hizo al año siguiente y un 35% no la pasó” (Revista Qué Pasa, 2013). Entre las causas de este fenómeno se señalan el exceso de contenidos a abordar durante el año escolar -y en consecuencia- la falta de horas pedagógicas para tratar el contenido, el currículo oculto del establecimiento educacional, y la postura política del docente.

En otro estudio, esta vez de pregrado de la Universidad de Humanismo Cristiano, que investigó cómo se aborda en las aulas de sexto básico la Crisis Democrática y el Régimen Militar, a través de la consulta a docentes de la comuna de Recoleta, concluyó que la mayoría de los profesores tratan el contenido de la Unidad Popular, a través de sus propias experiencias en el proceso, antes de atender a la explicación multicausal del fenómeno, aportando a través de su memoria –reconstruida desde el presente- tanto valiosas experiencias, como también muchos temores y juicios personales. (Aránguiz, 2009)

El desconocimiento específico del período, se refleja también en la población adulta, que no olvidemos aportan desde el hogar, a la empatía histórica de nuestros estudiantes, hijos de la democracia[[8]](#footnote-8). Cuando en nuestro país, se habla del proyecto político de la Unidad Popular -en espacios no académicos- en general se apela –al igual que los docentes- a la memoria testimonial.

En un espacio de conversación por ejemplo, es común escuchar conceptos relacionados con las colas (filas para abastecimiento), trabajos voluntarios, expropiación, tomas, crisis, desabastecimiento, paros, inflación, chancho chino (carne enlatada), entre otros; conceptos que de acuerdo nuestros interlocutores (personas que participan de dichos espacios de conversación), serán articulados, resignificados, tantas veces como activemos ese recuerdo, en tanto memoria activa y dinámica (Moyano, MAPU o la seducción del poder en la juventud. , 2009). De esta manera, son escasas las veces en que el testimonio de un ciudadano común acerca de la UP, se cruza con algún dato aportado desde la historiografía, o cita algún antecedente aprendido en alguna aula de nuestro país.

La Unidad Popular desde la perspectiva del actual currículum escolar, fue un gobierno en construcción, incompleto, impreciso, no legítimo por sí mismo, sino unido a la coyuntura del Golpe Militar y más tarde a la Dictadura, como declara Osandón, “La redacción del CMO que orienta el tratamiento pedagógico sobre los últimos 30 años de vida del país, resulta excesivamente general, y es difícil de observar con claridad aquella (as) intención(es) curricular en el tratamiento de este tema”(Osandón, 2006)

Puntualmente en enseñanza básica, la tercera unidad del subsector de Historia Geografía y Ciencias Sociales para sexto año, presenta dos objetivos de aprendizaje que abarcan los procesos históricos de Unidad Popular, Golpe militar, Dictadura (o régimen) militar y retorno a la democracia como un todo:

* “OA 8: Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o Dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia…” así como promover el respeto por los derechos humanos”.
* “OA 17: Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos”. (Ministerio de Educación, 2013)

De estos objetivos se desprende, a grandes rasgos, una voluntad de parte de la institucionalidad por avanzar en la reconciliación del país, formar estudiantes respetuosos de la sociedad de derecho. Sin embargo, las competencias de: (1) comparación de visiones sobre el fenómeno, (2) comprender y valorar los DD.HH., revelan alcances limitados en lo que respecta a que los estudiantes ejerciten la reflexión crítica, en otras áreas además del respeto a los DD.HH. Áreas tales como; la ideología política, la comparación entre los sistemas económicos a los que adscriben los gobiernos, o los proyectos sociales y culturales, todos ellos temas que propician la apertura hacia preguntas históricas más atingentes a la historia del tiempo presente, y a contenidos más complejos.

A nivel de habilidades de pensamiento, los dos OA de la unidad destacada, intencionan el desarrollo y el trabajo de la habilidades de “consciencia y empatía histórica” por sobre el resto de habilidades asociadas a la comprensión de un fenómeno histórico. Según Santisteban y Pagés (2012), el pensamiento histórico se desarrolla desde tres dimensiones: (1) la actitud histórica (pensamiento crítico, conciencia histórica, conocimiento del valor social de la historia, etc.), (2) el método histórico (habilidad de plantear problemas, habilidad de razonar el problema planteado y habilidad de explicar el problema) y (3) el lenguaje histórico (los hechos, los conceptos y las teorías). Dimensiones que dan lugar a las siguientes habilidades de pensamiento histórico: ubicación tempo espacial, explicación multicausal, indagación histórica mediante el análisis de fuentes, y finalmente la consciencia y significación histórica. Tomando en cuenta lo anterior, las bases curriculares para el contenido de “Historia de Chile (características políticas, sociales y económicas), desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX” (Ministerio de Educación, 2013), sobreponen a la dimensión de actitud histórica[[9]](#footnote-9), por sobre las dimensiones de aprendizaje del método y lenguaje histórico que permiten la profundización de la primera.

En ese sentido, cómo compararemos las diferentes “visiones” del quiebre de la democracia, y motivaremos actitudes consensuales en los estudiantes si no: (1) propiciamos un cuestionamiento profundo de los modelos ideológicos que se enfrentaron, (2) comenzamos un acercamiento temprano a la utilización de los conceptos que corresponden a la materia discutida, tales como ideología (y no *visiones)*, socialismo, neoliberalismo, filosofía, entre otros, (3) motivamos el debate antes del consenso, para así justamente propiciar a través del ensayo/error el respeto[[10]](#footnote-10), (4) promovemos la indagación histórica en sala, para que los estudiantes inicien una construcción propia de los fenómenos del tiempo presente.

El cuestionamiento histórico no es un mecanismo de razonamiento automático, por el contrario, exige el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. Esta tarea no es un proceso que se pueda abordar a partir de cierta unidad o durante un año académico en específico; en coherencia con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, el docente debe desarrollar estrategias didácticas que permitan procesualmente el logro de competencias específicas de la disciplina. De acuerdo a la teoría constructivista, en el subsector de historia, estas estrategias didácticas, deben reproducir los procedimientos de investigación histórica, es decir se debe facilitar de manera gradual el desarrollo de las etapas de investigación, como por ejemplo la formulación de preguntas históricas, hipótesis, analizar fuentes diversas, manifestar conclusiones. Para Pagès, el aprendizaje de contenidos, no se puede dar al margen del propio conocimiento, es decir debe aprenderse a través de la práctica, con los medios y recursos apropiados (2009).

Ahora bien como sabemos, el desarrollo de estrategias didácticas en el aula, debe ser coherente al currículum escolar. Tomando esto en consideración para el currículum de sexto básico, se evidencian importantes vacíos al no considerar Objetivos de Aprendizaje que impliquen un conocimiento más acabado del contenido de la UP, a través del desarrollo de habilidades históricas que involucren más al estudiante con los procedimientos propios de la disciplina.

Estas palabras iniciales retrotraen a interrogantes ligadas a las posibles implicancias de adentrarse en la investigación de la Unidad Popular, desde una perspectiva interpretativa, que pretende situar el trabajo investigativo en un contexto de tensiones, quiebres y limitaciones históricas. ¿Cómo el currículum influye en la forma que se aborda el tiempo presente?, ¿De qué forma el marco curricular aborda temáticas dicotómicas?, ¿Cómo deberíamos los y las docentes acercarnos al estudio de la historia del tiempo presente?, ¿Qué elementos historiográficos de éste serían imprescindibles de analizar en la sala de clases?, ¿Qué sentido tiene discutir con nuestros estudiantes sobre la historia de la UP sino se contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, para pensar otras formas de construir la historia?*.* Interrogantes que nos llevan a formular la siguiente pregunta de investigación:

**¿De qué manera el tratamiento de la Unidad Popular en el Currículum de Educación General Básica propicia y/o dificultan la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico?**

Este proyecto de investigación anhela en parte, poner en valor un momento social y político invisibilizado a las nuevas generaciones, el cual posee una riqueza como modelo explicativo sin parangón, pues permite tratar en el aula la movilización de diversos proyectos por cambios estructurales dentro de un breve período, movimientos que van a la par de un re-pensar de la sociedad entera.

Busca también promover un ejercicio para instalar la discusión sobre la problemática de tratar la historia de un tiempo presente divergente en las salas de clases, desde una postura crítica que implique propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico de carácter complejas.

## Objetivo general

Reconocer la manera en que el Currículum de Educación General Básica aborda el proceso de la “Unidad Popular” en base a sus componentes, y de qué manera propician y/o dificultan la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico.

### Objetivos específicos

1. Conocer cómo se ha integrado el estudio de la historia del tiempo presente en el Currículum Nacional, a través de una revisión histórica global del Marco Curricular Chileno.
2. Reconocer cómo se aborda la historia del tiempo presente específicamente de la Unidad Popular, en el Marco Curricular, y el Programa de Estudios vigentes para sexto año de Educación Básica. A través de la revisión objetivos e indicadores de aprendizaje en estos documentos.
3. Caracterizar el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en estudiantes de 6° año básico, mediante la revisión de los estilos de enseñanza y aprendizaje y de las teorías de desarrollo cognitivo.
4. Evaluar qué elementos del tratamiento del contenido de la Unidad Popular propuesto en el currículum para sexto año de educación básica, propician y/o dificultan el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico.

# Marco teórico

En las próximas páginas analizaremos tres conceptos ejes de nuestra investigación: Currículum, Habilidades de pensamiento histórico (HPH), e Historia del Tiempo presente (HTP). A través de su análisis podremos comprender cómo se articula un marco curricular obligatorio, con el desarrollo de conocimientos, y habilidades, que son específicos para una disciplina con tantas voces como la histórica.

## Currículum: en búsqueda de una definición

El término “currículum” fue utilizado por primera vez por Franklin Bobbit en su libro “How to make a curriculum” en 1924. Bobbit empleaba este término como una herramienta de la escuela moderna, entendiéndola como una gramática que construye subjetividad en el individuo-ciudadano, modificándose según los diferentes contextos históricos y que además se construye conflictivamente a través del tiempo. Por medio de estas acciones, se configuran diversos “códigos disciplinarios” de acuerdo a la estructura de asignaturas que se estiman relevantes para la transmisión del mínimo cultural en las sociedades modernas. Estos códigos se desarrollan en la educación formal, traducida en la escuela.

Currículum, en sentido restringido es “el modo como el conocimiento es seleccionado y organizado en materias y campos con propósitos educativos”. Desde una perspectiva tradicional Elliot Eisner (Bolívar, 2008) define currículum como una serie de eventos planificados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educativas para uno o más estudiantes.

Goodlad (Bolívar, 2008) reconoce que el concepto “permanece en un terreno confuso y su epistemología no está bien definida. [...] Además, no existe un acuerdo generalizado acerca de dónde terminan las materias que conciernen al currículum y dónde empieza el resto de la educación”. No es sorprendente, entonces, que existan definiciones diferentes de lo que es un currículum y de su ámbito de estudio. Por lo tanto, el concepto currículum aún se encuentra en construcción.

Díaz (2003) declara que el término es un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que coexisten opciones diferentes de lo que “deba ser”. Es por esto que Goodlad (Bolívar, 2008) reitera la emergencia y desarrollo discursivo del currículum como campo de estudio, pues se ha visto sometida a diversas influencias en el siglo pasado, ya que si durante la primera mitad del siglo pasado el currículum se basó en la práctica educativa, en la segunda mitad fue un discurso sobre propuestas para la práctica.

A propósito, de la búsqueda del consenso de la definición sobre currículum, tanto Bolivar (2008) como Tomaz Tadeu da Silva (2001) dan cuenta que lo fundamental no es la indagación de la definición, pues ésta no nos revela lo que es esencialmente el currículum. Por lo que para esta investigación, lo primordial son las características en el sistema educacional formal que componen al currículum, como sus objetivos, metodologías, planificación, rol del docente, evaluación y organización el en aula desde un enfoque crítico, en vez de sólo establecer un significado.

### 

### Características del Currículum

En una primera instancia, currículum era catalogado como un plan de contenidos, esto quiere decir que se desarrolla un programa de estudio por cada nivel, para Bolívar (2008) esta acción limitaba a la organización escolarizada. Con el transcurso de los años, la construcción de currículum ha ido ampliando este plan inicial de contenidos, incorporado otros componentes del proceso, y de esta manera extender la planificación controlada del proceso de la enseñanza-aprendizaje, con sus respectivos objetivos, metodología, organización del aula, y previsiones de evaluación.

El plan de contenido, se traduce en la práctica como un “conjunto de”, refiriéndose a las diversas experiencias educativas que tienen los contextos escolares formales, (aula o clase, centro escolar) donde se desarrollan un conjunto de interacciones entre alumnado, profesorado, conocimiento y medio.

Con motivo de la reforma curricular sudamericana, Carlos Cullen (Bolívar, 2008), señala que el currículum da cuenta de las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad, lo que supone que éste desarrolla cierto control social del conocimiento escolar. De la misma manera, Stenhouse (2003) destaca que el currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo.

Esto implica que el currículum, en palabras de Cullen es: a) un modo de relacionarse con el conocimiento (enseñanza-aprendizaje), presuponiendo un modelo deseable de construcción del sujeto social del conocimiento; b) una forma de entender ese conocimiento (contenidos educativos) y, por ello, un inevitable control sobre qué conocimientos deban socialmente circular en la escuela; y c) una manera de configurar las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y prácticas sociales, es decir, sobre los fines sociales del conocimiento. (Bolívar, 2008)

En cuanto a la selección de contenido, Levin (Bolívar, 2008) realiza diversos cuestionamientos, tales como: ¿qué conocimientos/cultura es más valiosa seleccionar para la escolaridad?, ¿de qué modo organizarlos?, ¿qué prácticas de enseñanza - aprendizaje pueden ser más apropiadas?, o ¿qué formas de evaluación pueden captar mejor los efectos de la práctica curricular? Por medio de estas interrogantes, Bolívar afirma que la selección de contenidos se desarrolla en función de las necesidades institucionales del sistema educativo. Esto es, ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, no como un aspecto que corresponda dilucidar a una escuela en particular o, menos aún, a un profesor específico (2008).

Como indica Kliebard en (Bolívar, 2008), las cuestiones curriculares “implican justificar por qué debamos enseñar esto en lugar de aquello cuando planificamos a la escuela. La cuestión central del currículum precisa una toma de decisiones, implicando elegir entre opciones opuestas. Los que desarrollan el currículum no están sólo interesados en modos ‘efectivos’ de enseñar historia, sino “con la cuestión de qué historia merece ser estudiada” (Op. Cit). Además, enfatiza en la idea de que toda conceptualización conlleva un significado político de quién deba tomar las decisiones y cuál deba ser el papel de los agentes. De este modo, las diferencias entre definiciones de currículum provienen de valores, prioridades y opciones distintas.

El currículum se expresa en una realidad multidimensional, pues el análisis de este concepto no puede ser reducido sólo a los contenidos culturales organizados escolarmente, ni tampoco a su dimensión estática, frecuentemente unida a la primera forma de análisis, al tomar a éste como si fuera un objeto cosificado. Por lo tanto, las dos principales dimensiones son según Beauchamp: “La dimensión substantiva y la dimensión procesual. La dimensión substantiva puede ser clasificada como el área del diseño curricular. Esta área abarca todas aquellas potenciales elecciones para la selección del contenido cultural a ser incorporado en el currículum, así como los modos alternativos de organizar dicho contenido cultural (...). La dimensión procesual puede ser catalogada como el área de desarrollo curricular. A pesar de este hecho (…) la teoría del currículum debe explicar ambas dimensiones, hay bastante trabajo teórico tanto en el diseño como en el desarrollo curricular” (Bolívar, 2008).

Si bien, el currículum es un conjunto de procedimientos hipotéticos a desarrollar en clases, abierto a la investigación práctica, y al juicio reflexivo de parte de los enseñantes la clave del currículum está en el propio proceso de desarrollo curricular, revisión y cambio, procesos en que los conocimientos y creencias, habilidades y disposiciones de los participantes desempeñan un papel fundamental. (Stenhouse, 2003)

Siguiendo la misma línea, los especialistas en planes de estudio son conscientes de que los contenidos que se establecen no necesariamente se llevarán a cabo al pie de la letra en un escenario escolar. Es por ello que el currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar.

En su desarrollo práctico, el currículum es algo fluido y dinámico que va siendo reconstruido (moldeado, filtrado) por un conjunto de agentes (profesorado, alumnado) y contextos (centros y aulas), sufriendo –desde los planes a las aulas– un conjunto de fracturas o discontinuidades, no funcionando nunca de forma lineal, sino de modo invertebrado o fragmentario (Bolívar, 2008). Es por ello, que el conjunto de procesos de desarrollo dan lugar precisamente a las distintas configuraciones del currículum: el currículum oficial, percibido, material, operativo y vivido.

Sintetizando, Walker *en* (Bolívar, 2008), destaca que los fenómenos curriculares incluyen “todas aquellas actividades y tareas en que los currículos son planificados, creados, adoptados, presentados, experienciados, criticados, atacados, defendidos, y evaluados; así como todos aquellos objetos que pueden formar parte del currículum, como libros de texto, aparatos y equipos, horarios y guías del profesor, etc.”. Manifestando que el currículum, prácticamente comprende tanto los procesos por los cuales es recreado, reconstruido o vivido en los distintos niveles; como sus “materializaciones” prácticas en objetos como libros, guías, cuadernos.

### Rol del Docente y currículum

El desempeño docente, en la era educativa anterior era el responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza. Sin embargo, en la era curricular el profesor se responsabiliza de conocer y dominar los contenidos establecidos y, en algunos casos, de revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan.

El currículum puede –entonces– contribuir a restablecer la profesionalidad del profesorado, recuperando el control sobre su propio trabajo, al situar la tarea docente en un ejercicio de intelectual comprometido con lo que hace, capaz de decidir sobre lo que conviene hacer.

Jugando con la etimología, dicen Clandinin y Connelly *en* (Bolívar, 2008), el currículum, más que el curso de la carrera, se convierte en un “carruaje” cargado (objetivos, contenidos, materiales, etc.), y los profesores en los conductores de tales vehículos. En este sentido se asocia a “documentos”, donde queda materializado el currículum prescrito a nivel de administración, o planificado a nivel de centro o aula. Y, por ello mismo, también es currículum los libros de texto o materiales, reglados o no, para la enseñanza.

Así mismo, el “conductor” profesor se constituye en un investigador de la propia práctica y en deliberación con otros docentes rediseñan los procesos de desarrollo del currículum. El ámbito de estudio del currículum posibilita pensar y desvelar los contextos sociales, políticos e ideológicos que subyacen en las propuestas curriculares y en las prácticas escolares, en donde se cuestiona su propia legitimidad y quién deba ser la instancia última de decisión. (Stenhouse, 2003)

### 

### Currículum Oficial Versus Currículum Oculto

El currículum oficial (o prescrito), es aquel que es promulgado por la autoridad educativa y publicado en los diarios oficiales, donde se establecen los nuevos planes de estudio para una etapa o curso, y los contenidos (programas) de cada una de las asignaturas / áreas que lo componen. Este currículum oficial se ve completado por los libros de texto oficialmente aprobados, que establecen el currículum de modo accesible para profesores y alumnos. A su vez, cuando hay evaluaciones externas del currículum (por ejemplo, Pruebas de Acceso a la Universidad o Prueba General de Diagnóstico) donde se han fijado las cuestiones que formarán parte del examen, también constituyen o afecta a parte del currículum oficial.

Este currículum oficial suele quedar expresado en documentos escritos, sin embargo en la práctica el currículum oficial también lo constituye las percepciones compartidas por la comunidad educativa de lo que debe ser la escuela. Al respecto, Doyle *en* (Bolívar, 2008) indica, el currículum oficial define el modo cómo se resuelven las tensiones entre escuela y sociedad y el conjunto de normas que regulan la enseñanza, al determinar los propósitos y contenidos de la educación.

Por su parte, el currículo planificado, de acuerdo a las concepciones más *tecnológicas*, consiste básicamente en el diseño de objetivos, contenidos, actividades y previsiones de evaluación, pensando que el desarrollo práctico será una ejecución fiel de lo diseñado.

En cuanto al currículum oculto, Bolívar lo individualiza como aquel conjunto de contenidos, aprendizajes y habilidades que no están presentes (o no lo están de manera suficiente) en los currículos oficiales, pero que constituyen una de las demandas de los alumnos o de la sociedad. Estas omisiones, conscientes o no identificadas por los profesores, pueden responder a determinados intereses ideológicos, aunque en otros casos sean fruto de una decisión entre varias alternativas, o de determinadas lagunas en un campo curricular por el desconocimiento de los diseñadores. Aquello que la escuela no enseña o no atiende a los alumnos, ya sea explícitamente decidido o implícitamente inconsciente, responde o refleja determinadas valoraciones sociales e ideológicas del conocimiento. Su análisis plantea la cuestión de que hay aspectos culturales y sociales que no han entrado en el aula y que quizás fuera necesario que entrasen, dejando de estar excluidos. Los profesores pueden incluir los aspectos identificados como necesarios, complementando –de este modo– el currículo oficial. Este currículum puede estar “ausente” por causas de diverso calado: por omisión (faltan aspectos relevantes), por problemas de tiempo, por preferencia del docente, o por no ser evaluados (2008).

Por lo tanto, el currículum no es una simple decisión de cuestiones técnicas, sino que permite distinguir luchas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. Lejos de ser un producto técnico, racional, imparcial y sintetizador del conocimiento más apreciado, el currículum escolar -desde los planes y programas a los textos- se inscribe en prioridades sociales determinadas por diversos grupos. Lo que hay entonces en este caso es una elección significativa, en el sentido de tomar el presente como horizonte para plantearse y comprender el mundo que nos toca vivir y para elaborar nuestras visiones del pasado, lo que no significa que haya que estudiar exclusivamente historia contemporánea. (Amézola, 2002)

## Historia del Tiempo Presente

Amézola (2002) destaca que cuando se habla de la “historia del tiempo presente” (desde ahora “HTP.”), surgen múltiples concepciones, es más, éste comenta que es un campo relativamente nuevo, puesto que desde fines de la década de 1970 los franceses comenzaron a hablar de HTP. y poco después se creó el Instituto de Historia del Tiempo Presente, cuyo primer presidente fue Francois Bedarida y que desde 1994 dirige Henry Rousso. Existen una diversidad de denominaciones utilizadas para referirse aparentemente a lo mismo: Historia del tiempo presente, Historia inmediata, Historia reciente, entre otras.

Reinhart Koselleck *en* (Amézola G. &., 2008) establece qué se entiende por “presente”, el autor lo denomina en estos términos: “...el ‘presente’ puede indicar aquel punto de intersección en el que el futuro se convierte en pasado, la intersección de tres dimensiones del tiempo, donde el presente está condenado a la desaparición. Sería entonces un punto cero imaginario sobre un eje temporal imaginario... La actualidad se convierte en una nada pensada que siempre nos indica nuestra pertenencia al pasado como al futuro...”. Sin embargo, el autor da cuenta que la idea anterior puede invertirse drásticamente, porque todo tiempo es presente en sentido propio, pues el futuro todavía no es y el pasado ya no es. Sólo hay futuro como futuro presente y pasado como pasado presente. Así por lo tanto, de acuerdo a las premisas presentadas, Koselleck llega a la siguiente conclusión, en donde toda historia fue, es y será historia del tiempo presente.

### Uso de la Memoria en la Historia del Tiempo Presente

La memoria se comprende como un campo que surge desde un proceso dinámico de construcción individual y colectiva, desde el presente hacia el pasado, teniendo mecanismos de re-significación constante, que nacen en y desde la comunidad (Moyano, MAPU o la seducción del poder en la juventud. , 2009). De igual forma, Henry Rousso *en* (Amézola G. &., 2008) entrega un significado adicional al concepto de memoria, para Rousso es un análisis de la evolución de las formas y los usos del pasado sobre un período dado, que es llevado por grupos significativos: familias, partidos políticos, grupos socio – profesionales, naciones.

Amézola, manifiesta que la memoria colectiva, se desarrolla a partir de un “trauma” profundo en la sociedad, y es aquí cuando la HTP. toma significado e importancia, ya que a través de esta construcción (individual – colectiva) se logra formar un relato/testimonio. Luis Alberto Romero *en* (Amézola G. &., 2008) materializa lo dicho anteriormente, a través de un reportaje realizado a principios de 1998 en Argentina, manifestando que: “hay un punto ideológico y político cada vez más fuerte en la sociedad Argentina que es la cuestión de los derechos humanos. Mucha gente siente que el tema de los derechos humanos es una clave para interpretar el pasado y está haciendo un esfuerzo por reconstruir esa memoria”.

### 

### Historia del Tiempo Presente en el Sistema Educativo en Latinoamérica

Ahora bien, con respecto al estudio de la HTP. en Latinoamérica, actualmente se ha brindado una inusual importancia al pasado más reciente, esto se ha materializado en las reformas educativas de los últimos años. En palabras de Amézola, este cambio en el sistema educativo, involucra inadvertidamente a la historia escolar en un debate historiográfico aún vigente.

Al igual que Aróstegui, Amézola señala que la problemática de la HTP se inicia desde el mismo instante que significamos a la palabra “Historia” como una disciplina. Durante el siglo XIX, período en que comienza a tomar forma la historiografía, el positivismo instaló en la sociedad, que la Historia no era otra cosa que “la ciencia del pasado”, concepción que hasta el día de hoy es aceptada de manera consciente o no por muchos. Por lo tanto, la disciplina se asimila a “lo pretérito”, a lo “ya concluido”, en definitiva a lo que “ya no es actual”. Las implicancias de esta concepciones para el estudio del presente, es que disciplinarmente lo distancia de la historiografía, y lo enmarcan como objeto de estudio para disciplina ya legitimadas en este campo de lo contemporáneo, como lo son la sociología, las ciencias políticas o la economía.

Por lo tanto, a partir de lo expuesto se desprende que incorporar la HTP. en el ámbito escolar no es sencillo, debido al debate anteriormente expuesto. Sin embargo, Amézola también destaca la importancia de desarrollar la HTP. en las aulas a través de la disciplina de la historia, mencionando que una mayor dosis de historia cercana (HTP.) permite a los estudiantes comprender su mundo más inmediato.

## Habilidades de Pensamiento Histórico: Construcción de las HPH.

El pensamiento histórico según Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagés comienza con la premisa de que éste se desarrolla en base a un modelo conceptual, que consta de cuatro ejes formativos: empatía histórica; representación de la historia; interpretación histórica y conciencia temporal-histórica. Estos cuatro ejes sistematizan el conjunto de habilidades que son necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico (2012).

Por otra parte, se considera que el pensamiento histórico se desarrolla en base a otros elementos: la comprensión del presente a partir de una toma en consideración y un análisis del pasado; el interés por el carácter específico y original del pasado, por su extrañeza en una perspectiva de reconocimiento del otro y de desconcentración; la complejidad de tiempo y duraciones que implica también la periodización; la cuestión de la memoria colectiva, de prácticas conmemorativas y de lo que las distingue de la historia propiamente dicha; y la crítica de los usos culturales y mediáticos de la historia (Santisteban & Pagés, 2012).

### 

### Habilidades de pensamiento en Contexto Educacional

Entender la enseñanza de la Historia como una dinámica pedagógica abierta, es decir, en la que se plantean preguntas con el objetivo de mantener un debate constante, implica, en concordancia con lo que señala Pagés, que el estudiantado desarrolle la habilidad de saber leer e interpretar la realidad desde una mirada histórica. En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia implica como condición sine qua non, el desarrollo del pensamiento histórico (2009).

De acuerdo a lo planteado por el MINEDUC, una de las habilidades que los estudiantes deben desarrollar es el pensamiento crítico, lo que involucra observar las capacidades para juzgar los discursos y mensajes que circulan y poder discriminar la información relevante. Del mismo modo, el pensamiento crítico implica poder apropiarse significativamente de la información para lograr organizarla y construir nuevo conocimiento.

Por lo demás, existe otro grupo de habilidades que deben ser desarrolladas por los educandos, las cuales se relacionan a habilidades sociales que promueven la comunicación efectiva de posturas propias y valoración de posturas de los otros, acerca de asuntos relevantes en el contexto local, nacional e internacional.

De esta manera, se espera que el estudiante, mediante la valoración de los derechos y deberes ciudadanos, logre desarrollar un conjunto de estrategias que lo conviertan en un “miembro activo, participativo y responsable del microsistema social que le rodea”.

Por consiguiente, se reconoce que “en la dimensión social la persona debe ser competente para participar activamente en la transformación de la sociedad, es decir, comprenderla, valorarla e intervenir en ella de manera crítica y responsable, con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática” (Zavala & Laia , 2007).

### Los ejes formativos

Por otra parte, en cuanto al eje de la representación de la Historia a través de la narración y de la explicación histórica, según Antoni Santistesban, Neus González y Joan Pagés no se puede separar la conciencia histórica, de la representación de la Historia, puesto que la conciencia histórica es temporal respecto a la construcción discursiva, debido a que “la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación” (2012).

De esta forma, el estudiantado requerirá desarrollar una serie de habilidades que le permitan establecer su propio relato histórico, para ello se enfatiza en que el docente fomente procesos en que los estudiantes den origen a explicaciones causales intencionales por medio del análisis de fuentes historiográficas (primarias y secundarias), y al mismo tiempo sean capaces de construir un relato mediante escenarios, personajes y hechos históricos.

En relación al eje de interpretación de la Historia a partir de las fuentes, los autores parten de la base de que al momento de interpretar fuentes históricas, estamos incorporando nuestra propia experiencia histórica. Por lo tanto, se señala la importancia que puede tener el trabajo con fuentes historiográficas para los estudiantes, en tanto ello puede representar un adecuado instrumento de motivación y comprensión.

No obstante, de acuerdo a los autores, el trabajo con fuentes permite el desarrollo del pensamiento histórico a medida que éste se realiza a partir de problemas históricos, “donde el alumnado pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica”. (Santisteban & Pagés, 2012).

De esta forma, para los autores, el trabajo con fuentes históricas conlleva un gran número de ventajas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia; permite conocer la historia más próxima, pero también establecer relaciones con otras realidades, genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible, facilita que el alumnado se sumerja en el contenido problemático de la disciplina; pone en juego el concepto de objetividad frente al manual o al texto historiográfico; permite contemplar aquello que pasó en una especie de “estado natural” y pone en contacto directo al alumnado con el pasado. De esta forma, “facilita el protagonismo y la autonomía del estudiante en su propia reconstrucción de la historia; diversificando el proceso de enseñanza y aprendizaje y favoreciendo la riqueza de las experiencias” (2012).

En relación a lo anterior, se destaca que la utilización de fuentes es fundamental para los propósitos de enseñar la Historia del Tiempo Presente, en tanto permite al estudiante adentrarse en el dinamismo y en los procesos, desde una perspectiva histórica y directa con recursos disciplinares.

Ahora bien, Joan Pagés realiza un análisis sobre la construcción del tiempo histórico o tiempo social, temporalidad que a diferencia del tiempo vivido (tiempo biológico de los seres vivos), se construye de manera dialéctica en la relación de los sujetos con su pasado y presente. Construir una conciencia histórico temporal considerando la existencia de ambas temporalidades “supone adquirir consciencia de la existencia de un tiempo que viene del pasado y se proyecta inevitablemente hacia el futuro, y en el que su vida y su tiempo personal adquieren significación. La interrelación entre tiempo vivido y tiempo social en su triple dimensión de futuro, presente y pasado, es clave para conceptualizar correctamente el tiempo histórico (2009). Lograr articular esta dialéctica de las temporalidades implica el desarrollo de ciertas variables para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia, variables que se describirán a continuación.

La primera variable son Pasado, Presente y Futuro, en donde el tiempo social es por definición histórico ya que se conforma por la dialéctica anteriormente mencionada, comprender y articular la noción del tiempo desde esta matriz permite entender el presente como un puente entre nuestro rescate del pasado para la construcción de un futuro, adquiriendo una responsabilidad clara en este proceso: “El sentido de tiempo que se adquiere a través de la relación dialéctica pasado/presente/futuro ha de permitir entender la experiencia del presente como un puente entre el pasado y el futuro, dentro del *continuum* histórico del que se forma parte. Este *continuum* histórico no sólo consiste en ordenar y clasificar hechos en función de su evolución, sino básicamente en entender las causas y las consecuencias de los hechos, y de las transformaciones habidas o actuales, en relación con otros tiempos, y con el futuro que pretendemos construir”. Propiciar esta concepción e interrelación de temporalidades en los estudiantes permite desarrollar un significado de responsabilidad ciudadana y social en la interpretación de su pasado y la construcción de su futuro (Pagés, 2009).

La segunda variable es el cambio y permanencia (o cambio y continuidad), el tiempo social y/o histórico se vuelve comprensible en la dinámica de cambios que se suceden en cada sociedad, “efectivamente, el tiempo es una relación creada para coordinar y dar sentidos a los cambios producidos en cada sociedad, en cada cultura, en cada civilización”. El tiempo histórico al estar subordinado, como construcción particular, a una determinada sociedad que sufrirá cambios y se articulará en función de las temporalidades de cada sociedad. Por lo tanto el tiempo histórico no es único o monolítico, ya que en este sentido no se puede hablar de la existencia de un único tiempo social, monolítico y homogéneo que vaya más allá de su dimensión cuantitativa, cronológica –los calendarios-, también diferente entre culturas, sino que es necesario considerar la existencia de una pluralidad de tiempos como reflejo de los cambios en los diferentes fenómenos que coexisten en cada sociedad.

Dentro de las particularidades que comprenden el desarrollo del eje de cambio y permanencia, es fundamental entender cómo la "duración" que tengan estos procesos va a permitir la mejor comprensión del tiempo histórico. Desarrollando las ideas de Braudel se establecen tres tipos de duraciones para los procesos históricos, pudiendo ser de corta, mediana o larga duración. La corta duración o el tiempo corto según Braudel se entiende cómo el tiempo en el cual se desarrollan la vida de las personas, siendo periodos de una extensión limitada a esta condición. El tiempo largo es aquel que involucra a las estructuras o las sociedades que escapan de la percepción de los contemporáneos. Finalmente el tiempo mediano será el tiempo de las coyunturas, es decir periodos que incluyen a la temporalidad del sujeto vinculándolo con sus estructuras pero no logrando trascenderlas. (Gamboa Ojeda, 1997)

La última variable son las mediciones y clasificaciones, la cronología y la periodización, es decir, el cómo se medirá y clasificará la temporalidad. La cronología en el sentido de un instrumento técnico y matemático de medida temporal, el que al igual que el tiempo histórico, será representativo de cada sociedad. Dominar la cronología permitirá precisar los procesos o fenómenos históricos, permitiendo la correcta articulación de la triple temporalidad (pasado, presente y futuro). De esta manera la cronología se posiciona como “el soporte necesario e imprescindible del tiempo histórico, pero no se puede confundir con él. Es una condición necesaria para entenderlo, pero no es suficiente”. (Pagés, 2009)

En lo que respecta a la periodización, organiza y secuencia los fenómenos históricos y la evolución de las sociedades, por lo que crea delimitaciones de la cronología en espacios temporales que presentan condiciones y características similares (periodos). El supuesto de la existencia de múltiples tiempos, que representan a cada sociedad, supone problemas al momento de emplear la periodización, ya que es imposible generar o establecer límites comunes a un tiempo que variará según cada grupo humano que lo construya, debiendo existir por parte del historiador o el docente, un especial cuidado al momento de establecer las condiciones que delimitarán el tiempo histórico.

Es dentro de la dimensión de lo cronológico y la periodización, en donde conceptos como ritmo o simultaneidad cobran importancia. En relación al ritmo histórico, constituye una parte fundamental del tiempo histórico o “tempo histórico”, siendo el ritmo el factor de aceleración o desaceleración de los fenómenos históricos.

Por lo tanto, el concepto de ritmo histórico responde a las condiciones históricas y temporales en las que se originan y desenvuelven, desarrollándose a distintas velocidades (en un sentido de avance temporal) o en diferentes intervalos, permitiendo al estudiante distinguir entre los tres tiempos históricos planteados por Braudel, además de evidenciar que cada proceso en su desarrollo temporal se desarrollará a su ritmo, considerando los factores que dan luz al determinado proceso y que pocas veces pueden ser equiparables a otra realidad o proceso histórico (Gamboa Ojeda, 1997).

En relación al eje de empatía histórica y las competencias para contextualizar, parafraseando a Levesque, los autores parten de la consideración de que las personas en el pasado, además de tener distintas formas de vida a las que nosotros podemos conocer en el presente, también tenían sus propias experiencias y actuaban de acuerdo a sus propias normas y sistema de creencias. Por lo tanto, los historiadores, mediante el uso de la comprensión empática y de la contextualización del pasado, han imaginado y recreado las distintas situaciones de vida de las generaciones pasadas (Santisteban & Pagés, 2012).

No obstante, “la empatía histórica es una ilusión que ha tomado fuerza especialmente en la enseñanza de la historia, aunque en realidad es una empresa tan imposible como inútil” (2012), esto porque la empatía histórica requiere de una contextualización que comprende el pasado a partir de nuestras percepciones contemporáneas y juicios morales. Sin embargo, a pesar de que la contextualización y la imaginación del historiador no pueden abstraerse de las subjetividades del presente, no podemos prescindir, tanto en la investigación como en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de la empatía histórica, puesto que ésta es “un concepto procedimental que nos ayuda a imaginar “cómo era” o a comprender las motivaciones de los actores del pasado que ahora nos pueden parecer equivocadas” (2012).

En este sentido, el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la Historia debería entregar a los estudiantes las herramientas mediante las cuales éstos sean capaces de analizar evidencias, contextualizar y crear sus propios juicios respecto a una época o acontecimiento en particular.

# Marco referencial

El periodo de gobierno de la Unidad Popular ha sido estudiado por las humanidades predominando una visión centrada general con grandes omisiones, y desde una lectura derrotista; que se concentra en destacar la efervescencia social del periodo, la herida del posterior golpe cívico-militar y las violaciones a los Derechos Humanos, por sobre el proyecto político que este gobierno aspiró a instalar en nuestra sociedad.

Dicha lectura histórica, es reflejo del devenir histórico ulterior a la Dictadura, que enmarcó la producción historiográfica particularmente en dos momentos. El primero, bajo la Dictadura cívico militar, cuando la monopolización de los medios intelectuales y de comunicación, coartaban la libre expresión y fomentaban un sentimiento de temor y rechazo al marxismo. El segundo, durante la transición a la Democracia, caracterizada por la política de hacer las cosas “en la medida de lo posible” (El Pais, 2012), en resguardo de la unidad nacional y la reconciliación.

Pese a que la Dictadura militar y la revolución capitalista, transformó estructuralmente el país, derribando la obra del gobierno de Salvador Allende, transformando la institucionalidad, e imponiendo una nueva Constitución Política, el rol de la historiografía no debiera mantenerse coaccionado por aquello, permitiendo el ocultamiento de la memoria colectiva de este período. “Se nos mintió sistemáticamente para hacernos creer que nuestro país era otro, pero siempre siendo el mismo. El deber del historiador es ayudarnos a reencontrar ese camino. Entre tantos cientos de preguntas será posible encontrar algunas respuestas” (León, 1999). En otras palabras, no podemos privar a las futuras generaciones de resignificar su propia historia.

A partir de lo anterior y para ofrecer una lectura distinta en el aula, de aquella organizada en Dictadura y en la década de los años 1990 sobre la Unidad Popular, es pertinente no acotar su análisis sólo al periodo en que fue materializado el proyecto (entre 1970 y 1973), pues es probable que esto nos orientaría a tratar una vez más tan sólo los acontecimientos finales del proceso y el quiebre, más que -lo que creemos- se ha ocultado o mostrado muy tenuemente; los antecedentes que definieron a este particular proyecto político, sus consecuencias a nivel de la cultura política, lo social y lo económico.

En los párrafos que siguen se realiza una breve referencia histórica desde un enfoque multicausal, revisando los antecedentes tanto en el ámbito internacional, como aquellas coyunturas locales, que fueron creando las bases para que la fuerza de pobladores, sindicatos y movimientos marxistas, pudieran lograr, luego de tres intentos anteriores, la ascensión de Salvador Allende a la presidencia. Pues “en la perspectiva de la memoria social popular, no cabe, por ejemplo, separar el gobierno de Salvador Allende, de larguísimo período de frustraciones que partió en el siglo XIX, ni las expectativas populares del período 1964- 1973” (Grez & Salazar, 1999).

## Contexto internacional

Luego de terminada la Segunda Guerra Mundial y vencidas las potencias del “EJE” Alemania, Italia y Japón, los países de bloque conocidos como “los aliados” fueron los grandes vencedores. Los principales miembros de este último eran los llamados “tres grandes”, a saber: Estados Unidos, Inglaterra y la Unión Soviética. De ellos, la U.R.S.S. y E.E.U.U. se posicionaron a la cabeza de orden político y económico a nivel global, quedando desplazado Inglaterra afectado por los graves daños y deudas dejadas por la guerra. Con proyectos políticos antagónicos, ambas potencias darían inicio a la llamada “Guerra Fría”. (Memoria Chilena, 2005)

Desde los primeros años de la post-guerra, se evidenció el inicio de este nuevo conflicto que determinaría el devenir histórico de la segunda mitad del siglo XX. Estados Unidos avanzó en su política de difusión y defensa del liberalismo a escala mundial, mientras la Unión Soviética hacía lo propio con el socialismo. “La primera fase de la Guerra Fría abierta comienza en 1947, con la proclamación de la Doctrina Truman y el Plan Marshall por parte de Estados Unidos y el anuncio de la Doctrina Jdanov por parte de La Unión Soviética” (Historia1imagen, 2007). Ambas potencias llevaron adelante ideologías y sistemas económicos, cuyos fortalecimientos y consolidaciones, dependían de su propagación por el resto de los países del globo. Para el primero, esta estrategia se sintetizaba en el concepto de “globalización”, mientras que para el segundo era el “internacionalismo”.

Es así entonces que la propagación del conflicto fue rápida, y las respuestas se hicieron sentir con la misma velocidad en todo el mundo. Para Paul Kennedy una característica importante de la Guerra Fría “fue su continua escalada lateral desde Europa hacia el resto del mundo. Por consiguiente, era sumamente improbable que las disputas de Rusia y Occidente sobre problemas europeos quedasen geográficamente limitados a este continente, especialmente porque los principios que se discutían eran de universal aplicación: autogobierno contra seguridad nacional, liberalismo económico contra planificación socialista, etc” (en Zurita, 2008).

Chile no se mantuvo ajeno a esta realidad y ya en 1948 demostró uno de los primeros síntomas de adhesión al conflicto. En ese año, Gabriel González Videla promulgó la Ley de Defensa Permanente de la Democracia, ley que declaraba ilegal al Partido Comunista de Chile, y que abría las puertas a la persecución directa y exilio de sus militantes. (Correa , Figueroa , Jocelyn-Holt, & Rolle , 2001). El nuevo escenario para los comunistas, expresaba la insipiente integración de un país satélite a un conflicto mayor, a través de la polarización interna de sus fuerzas políticas.

Una década más tarde, Chile volvería a sentir más fuertemente la presión del conflicto a partir de la reacción de Estados Unidos tras la Revolución Cubana de 1959. El país del norte, al ver amenazados sus intereses, desarrolló políticas para detener el avance marxista en Latinoamérica; mediante la Doctrina de Seguridad Nacional implementada en distintos ámbitos, la *Escuela de las Américas* y la *Alianza para el Progreso*. Lo anterior influenció política y económicamente en los gobiernos de Jorge Alessandri Rodríguez y Eduardo Frei Montalva.

Concretamente la Alianza para el Progreso, definió la estrategia de desarrollo económico social latinoamericano, en conformidad con el modelo capitalista. A partir de la Carta de Punta del Este (17 de agosto de 1961), se concretó el asentamiento de este plan. Los Estados firmantes declaraban su compromiso a implementar programas de desarrollo interno a largo plazo, apoyándose en la inversión interna y el financiamiento externo (en especial estadounidense), para luchar “conjuntamente por un crecimiento sustancial y sostenido del ingreso per cápita, a un ritmo que no sea inferior al 2,5% anual (…) y como resultado de ello programar el desarrollo económico y social a largo plazo, y aplicar nuevas políticas que determinen o estimulen una sana y creciente inversión pública o privada”. (García Reynoso, 1961).

Por medio del control económico, Estados Unidos intentó asegurar un apoyo cautivo para el bloque capitalista, haciendo visible la amenaza del marxismo para la región.

“Jamás - en la larga historia de nuestro hemisferio -- ha estado este sueño tan cerca de ser realidad, y jamás ha estado en mayor peligro (…) Sin embargo, en este momento de máxima oportunidad, enfrentamos las mismas fuerzas que han amenazado a América a través de su historia – las fuerzas extrañas que una vez más intentan imponer los despotismos del Viejo Mundo a los pueblos del Nuevo”[[11]](#footnote-11). (Alianza para el Progreso, 1962)

Para O`Brien, la Carta de Punta del Este buscaba frenar el levantamiento marxista, “la carta de Punta del Este, poco realista como fue, aun parece ser radical de avanzada en toda América Latina. Sin embargo, solo cuatro años después de su aprobación el Presidente del Subcomité de Relaciones Exteriores del Senado admitió que la Alianza para el Progreso – se concentra en fortalecer a las clases altas para que de ese modo ellas estén en mejor posición para prevenir cualquier inquietud entre los desposeídos que pudieran entrañar una amenaza real al statu quo” [[12]](#footnote-12) (O'Brien, 1969).

En respaldo a la política económica propuesta por EE.UU y omitiendo los objetivos confidenciales de orientación ideológica que encubría la Alianza para el Progreso, el presidente demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva declaraba sobre este pacto:

“Representó una transformación en el concepto hasta ahora prevaleciente de la asistencia financiera económica otorgada por los Estados Unidos. En el futuro, esta ayuda dejaría de ser otorgada al azar o prestada a este o aquel país, para enfrentar emergencias y no estaría ya destinada a resolver problemas sólo y según la forma determinada por el donante. La ayuda exterior, es sólo parte de un programa de común realización aprobado previamente por los países que subscribieron a la Carta de punta del Este”. Eduardo Frei Montalva *The Alliense that Losts Way. Citado en* (O'Brien)

En paralelo a estos acontecimientos, la fuerza de la izquierda no retrocedía, “si los ecos de la Revolución Cubana resonaron en todo el mundo, su impacto en América Latina fue inconmensurable” (Correa , Figueroa , Jocelyn-Holt, & Rolle , 2001). Entre los partidos y movimientos de izquierda latinoamericanos, poco a poco la vía de la revolución para llegar al poder conseguía más adscripciones que provenían de todas las clases sociales y regiones; “a la luz de los acontecido en 1959, no pocos, impacientes con el reformismo, cuestionaron las credenciales revolucionarias del comunismo prosoviético y sus estrategias electoralistas (…) En la década de 1960, la radio puso a millones de campesinos iletrados de Latinoamérica en conocimiento de la experiencia cubana y, en particular de la reforma agraria. Activistas de diferentes afiliaciones, marxistas o no, se abocaron entonces a la movilización de las masas rurales. (Correa , Figueroa , Jocelyn-Holt, & Rolle ) . Otros movimientos de izquierda relevantes para el fortalecimiento del bloque socialista, se levantaron desde las lejanas Asia y África; “los vietnamitas conquistaban el aprecio y la admiración de la humanidad progresista por su gloriosa resistencia a los invasores yanquis; muchas naciones de Asia y de África, liberadas del colonialismo, tomaban el camino del progreso”. (Corvalán Lépez, 2003)

A pesar de los esfuerzos de los capitalistas por detener el avance de los movimientos sindicales y del marxismo, en 1970 llega a la presidencia por primera vez en la historia mundial, un presidente socialista por la vía democrática, con gran apoyo de los sectores populares, partidos de izquierda y la Central Única de Trabajadores CUT agrupados en el proyecto de la Unidad Popular, dando inicio a los mil días de la vía Chilena al Socialismo (Correa , Figueroa , Jocelyn-Holt, & Rolle , 2001).

“Yo sólo tomo en mis manos la antorcha que encendieron los que antes que nosotros lucharon junto al pueblo y para el pueblo”[[13]](#footnote-13) Salvador Allende (Corvalán Lépez, 2003).

El impacto de este triunfo tuvo eco en todo el mundo; los sectores aliados, el entonces senador Luis Corvalán recuerda “el mismo día de la victoria de Salvador Allende se produjeron manifestaciones callejeras de júbilo en varias capitales latinoamericanas y europeas, diarios que no alcanzaron a publicar la noticia de su triunfo sacaron ediciones extraordinarias” (Corvalán Lépez). En discrepancia con estos festejos el presidente de los Estados Unidos, Richard Nixon reorganizaba su estrategia hasta ese momento fallida de derrocar a la Unidad Popular. “Entre 1970 y 1973 [este gobierno] ordenó a funcionarios estadounidenses impedir los préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo, del Banco Mundial y del Exim Bank a Chile, con el objetivo de dañar la economía chilena y la imagen del presidente Salvador Allende” (CEME, 2005)

“Todo lo que hacemos con el gobierno chileno será observado por otros gobiernos y grupos revolucionarios en América Latina como una señal de que lo que pueden hacer y salirse con la suya. Por lo tanto, tiendo a estar en contra de hacer cualquier cosa por ellos”.[[14]](#footnote-14) Richard Nixon 1971 (Kornbluh, 2010)

Durante el período de la Unidad las tensiones ideológicas fueron en ascenso, en ese sentido, el extracto de la conversación de Nixon (recientemente desclasificado), ratifica sólo el inicio de una segunda parte de la arremetida estadounidense contra el marxismo chileno.

El triunfo de Allende, además de estar asociado al contexto de polarización internacional que esbozamos en los párrafos precedentes, respondió a un proceso local también dinámico y de larga data. A continuación revisaremos algunos de los hitos más destacados en la construcción de escenario político y social local, que permitió que el proyecto marxista chileno adquiriera un tinte único en el mundo.

## Contexto interno

La década de 1930 en Chile, está situada en un contexto determinado por los efectos de la grave crisis económica mundial de 1929, donde cada país implementó reformas para levantar su propia economía, en muchos casos haciendo grandes cambios a sus modelos que venían desarrollando hace décadas.

El contexto en que se encontraba el país a principio del siglo XX, no era favorable para el desarrollo de un crecimiento económico, la dependencia de la minería, el retraso en la industrialización, la falta de mercados, y la baja de los precios de las exportaciones, eran problemas constantes para el gobierno. El período inmediatamente anterior a la crisis del 29, ha sido descrito por autores como Carlos Hurtado, como un ciclo de “crecimiento modesto e irregular” (Hurtado, 1988); en vísperas del *Jueves Negro*, Chile no tenía mercados para permitir la solvencia de la industria, ni podía trabajar en el desarrollo de una nueva, “el desarrollo industrial estuvo limitado esencialmente por la capacidad empresarial disponible en el país, que era reducida, y por el tamaño de los mercados a los que con realismo podríamos aspirar a servir” (Hurtado, 1988).Alrededor del 47% de la industria chilena en 1920 estaba en manos de capitales extranjeros, los cuales además tenían una alta participación en las acciones de sociedades anónimas restantes de ese porcentaje inicial, factores que influenciaron a que una década después la crisis se hiciera sentir con mayor fuerza (Hurtado).

La contracción del comercio exterior, implicó una reducción de su papel en los factores productivos disponibles (fuente de ocupación y demanda), además provocó que esa área no pudiera seguir abasteciendo, a la misma escala de precrisis, los bienes y servicios que se adquirían con el producto de las exportaciones. Esta situación obligó al país a seguir dos políticas, por un lado fortalecer las actividades independientes de la demanda externa, para empleo e ingresos, y por otro lado lograr la provisión nacional de las mercaderías y servicios que ya no se podían traer de extranjero, debido a que bajó la capacidad de importar del país. (Pinto Santa Cruz, 1996)

En atención a esta situación, a principios de la década del 40 Chile comienza a levantarse a través del desarrollo del modelo de industrialización por sustitución de las importaciones (ISI), sistema productivo consolidado por los gobiernos radicales. El hito que marca esta consolidación es la creación de la Corporación de Fomento de la Producción CORFO, en el año 1939, la cual derivó en el surgimiento de múltiples empresas nacionales, como la Empresa Nacional de Electricidad (ENDESA) y la Compañía de Acero del Pacífico (CAP).

El cambio de un desarrollo económico hacia fuera, a uno hacia adentro, requirió de serias modificaciones en la estructura económica del país. Por una parte se alteró la importancia de los distintos sectores productivos en la generación del ingreso, en donde el principal afectado fue el sector de la producción minera. En la otra vereda, se expandió y acrecentó el papel de los sectores de la industria y de los servicios, para así propiciar la expansión de un mercado interno. (Pinto Santa Cruz)

Las estadísticas económicas del período señalaban, que si bien había un crecimiento importante en términos de empleabilidad y producción gracias a la introducción del modelo ISI, esté no siguió en ascenso permanente. Simón Collier y William Sater, destacan que entre 1940 y 1952, es decir la primera etapa de la implementación el ISI.

“la cantidad de chilenos empleados en la industria se disparó casi en un 18%, además para la fábricas dependían de las materias primas locales, por lo tanto la sustitución de importaciones iba por buen camino” (Collier & Sater, 1999, pág. 27).

No obstante, durante la década del 50 comenzaron a demostrarse los primeros problemas de este modelo, a saber: (1) producción industrial poco diversificada; la mayoría de la producción estaba orientada al consumo, con productos como muebles, calzado y textiles; (2) producción poco eficiente; (3) precios de producción local poco competitivos con los productos de importación (Collier & Sater).

No obstante que el crecimiento económico no cumpliera todas las expectativas del período, fue gracias a él que el Estado pudo financiar de manera subsidiaria diferentes programas inclinados al apoyo de los sectores más vulnerables; creando por ejemplo, el Ministerio de la Vivienda, el Servicio Nacional de Salud, entre otras instituciones, esto último con el fin de ayudar a satisfacer las necesidades básicas de la gente, y transferir más protagonismo a dichos sectores, en lo que a participación social se refiere.

Junto al nuevo modelo económico adoptado en el país, destaca en el ámbito político-social, que con la nueva coalición política llamada “Frente Popular” actores que hasta este momento se mantuvieron desplazados por no ser miembros de la oligarquía chilena, ~~se~~ comenzaron a marcar presencia en espacios de poder público.

Sin embargo, en términos de participación política estos cambios se fueron dando lentamente, la población no había cambiado demasiado sus hábitos culturales desde inicios de siglo, si bien el sindicalismo había logrado cambios muy positivos en la cultura política de los sectores más pobres, lo cierto es que el sistema político que acogió a la Unidad Popular era aún muy autoritario, esto se veía reflejado especialmente en el sistema electoral, que mantenía prácticas perjudiciales para la democracia, tales como avalar el control de sufragios por parte de los latifundistas en el campo y permitir implícitamente el derecho a veto de este grupo sobre las políticas que le fuesen perjudiciales a sus intereses. Para Loveman y Lira “no era sólo el sistema electoral el que “protegía” la institucionalidad imperante antes de 1958. Existía una arquitectura constitucional y legislativa autoritaria adaptada de la Constitución de 1833, incorporada en la Constitución de 1925, ampliada en la administración de Arturo Alessandri (1932-38) y reafirmada por su aplicación y extensión desde 1938 hasta 1964. También existía una mentalidad autoritaria, que ha permeado la cultura política y que ha sido antagónica a una democracia igualitaria y participativa” (Loveman & Lira , 1999)

Como fue mencionado anteriormente, otros actores sociales que tomaron fuerza fueron los sindicatos, pues crecían al ritmo de la actividad industrial país. El surgimiento de barrios industriales, significaba a su vez la creación de nuevos sindicatos, los cuales no sólo fortalecían la voz de los trabajadores, sino que además colaboraban en la difusión del sindicalismo y la construcción de un nuevo tejido social. Las universidades también fueron un reflejo de la descentralización de la política, y del creciente protagonismo de las organizaciones de masas en el desarrollo económico. Destacan en lo anterior, aquellos espacios universitarios cercanos a barrios industriales, que fueron un factor relevante en la dinámica político-social de las décadas de 1940 y 1950, tanto por el vínculo que tuvieron con otros movimientos, como por las expresiones de organización y unidad que se crearon en consecuencia y que adquirieron gran protagonismo en las décadas siguientes.

Además de la vinculación entre organizaciones universitarias y sindicales, destaca en este tejido social, la relación sustancial de ellas con las de índole político-institucional, especialmente los partidos populares. Algo que a mediados de la década de 1950, comienza a cambiar cuando irrumpe un nuevo actor, el Partido Demócrata Cristiano (PDC), fundado en 1957.

En momentos en que la derecha se mantiene incapaz de escuchar las demandas de cambios estructurales que pedía la gente y una izquierda con grandes divisiones debido a evidentes incertidumbres, las consecuencias de la llamada “ley maldita” y diferencias de proyectos políticos, incluso dentro de los mismos partidos, socialistas o radicales, surge este nuevo partido con una propuesta de centro, que propone cumplir las demandas de la sociedad de manera democrática y con profundos valores cristianos.

Una explicación para este nuevo protagonismo de los partidos de “centro” es que continuaron una parte de la herencia Frente Popular acogiendo ciertas demandas populares, en equilibrio con el sistema capitalista, y priorizando el consenso en las políticas públicas, esta ventaja los posicionaba sobre las alternativas de izquierda y derecha existentes a la fecha. En palabras de Paul Drake “El movimiento marxista, que se había movilizado en la década de los 30 e institucionalizado parcialmente a comienzos de la década de los 40, estaba casi moribundo a comienzo de los años 50’. En la década posterior a la muerte de Pedro Aguirre Cerda, el Partido Radical continúo en el Gobierno mediante innumerables coaliciones en las que frecuentemente se incluía a los marxistas. A pesar de que el Frente Popular formal nunca revivió, persistieron los patrones políticos frutos de esa experiencia” (Socialismo y populismo en Chile, 1936-1973, 1992)

De esta forma, la nueva alternativa política irrumpió con fuerza en el conjunto del país, incluyendo los sectores populares agrícolas que se mantenían en condiciones casi inamovibles desde tiempos coloniales, y que vieron en la reforma agraria, punto programático central del PDC, la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida. Fue así como en un tiempo breve, siete años después de su creación, este nuevo partido llegó a la presidencia de la república con uno de sus militantes fundadores, Eduardo Frei Montalva, con el 56% contra el 39% de su contendor más próximo, Salvador Allende. (Biblioteca Nacional, s.f.)

Este período de gobierno se desarrolló entre los años 1964 y 1970, donde se observan una gran cantidad de procesos que lo sitúan como antecedente directo de la Unidad Popular, existiendo visiblemente elementos comunes entre ambos períodos, como la polarización de fuerzas, (Drake , 1992).

Como cada proceso histórico, la Unidad Popular no se genera se manera espontánea, sino que responde a una serie de elementos iniciados durante el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, además de movilizaciones por derechos sociales, organización del tejido social en auge y un clima de transformaciones profundas que venían madurando hace décadas, que habían logrado ser contenidos por los conservadores hasta la elección del presidente Demócrata Cristiano, y que Salvador Allende les dio continuidad. Entre estos elementos, lo más recordados son la Reforma Agraria y la Nacionalización del Cobre.

El historiador Luis Ortega enfatiza que estos dos cambios estructurales son en gran medida los responsables de nuestra economía medianamente estable “ambos procesos fueron iniciados y completados durante los gobiernos de los Presidentes Eduardo Frei y Salvador Allende, con el sistema democrático en pleno funcionamiento y la aquiescencia de legisladores debidamente elegidos en votaciones secretas e informadas y con plena vigencia de las libertades públicas. Ambos gobiernos se autocalificaron como "revolucionarios"; el primero "en libertad", el segundo simplemente "popular". Pero ambos tuvieron la gran virtud de destrabar los bloqueos que por décadas habían obstaculizado el desarrollo económico; ello en forma especial, aunque no exclusivamente, en el campo” (Ortega Martínez, 1996) . Por lo tanto, es importante señalar que el proceso de la Unidad Popular asume una construcción histórica que no comienza en las elecciones de 1970, ni termina con el golpe cívico militar del 11 de septiembre de 1973.

## El proyecto de la Unidad Popular

Situado en un momento álgido de movimientos sociales, surge el proyecto de la Unidad Popular, como fruto de las demandas de las organizaciones populares, con un programa de gobierno cuyo objetivo central es acabar con las contradicciones sociales, a través de transformaciones estructurales que crearan un cambio profundo institucional y una nueva economía, en nuestro país. A este conjunto de medidas (40 en total) se le conoce como la “Vía Chilena hacia el Socialismo”, un proyecto tendiente a la estatización de las empresas estratégicas, la gran minería y una socialización de la economía agraria.

“Chile vive una crisis profunda que se manifiesta en el estancamiento económico y social, en la pobreza generalizada y en las postergaciones de todo orden que sufren los obreros, campesinos y demás capas explotadas, así como en las crecientes dificultades que enfrentan empleados, profesionales, empresarios pequeños y medianos y en las mínimas oportunidades de que disponen la mujer y la juventud. Los problemas en Chile se pueden resolver. Nuestro país cuenta con grandes riquezas como el cobre y otros minerales, un gran potencial hidroeléctrico, vastas extensiones de bosques, un largo litoral rico en especies marinas, una superficie agrícola más que suficiente, etc.; cuenta, además, con la voluntad de trabajo y progreso de los chilenos, junto con su capacidad técnica y profesional. ¿Qué es entonces lo qué ha fallado?” Programa de la Unidad Popular[[15]](#footnote-15) (Unidad Popular, 1969)

Mediante el logro de las reformas mencionadas el Estado tendría los fondos suficientes para dar solución a los problemas históricos que sufría nuestra sociedad y que no fueron solucionados por el gobierno de la Democracia Cristiana. La propia Unidad Popular reconocía que “En Chile las recetas "reformistas" y "desarrollistas" que impulsó la Alianza para el Progreso e hizo suyas el gobierno de Frei no han logrado alterar nada importante” (Loveman & Lira , 1999), en otras palabras no supo responder a las reivindicaciones de fondo que el pueblo demandaba como el denominado “problema agrario”.

En este sentido, la *Vía Chilena al Socialismo* propuso que sus transformaciones tendrían como base un diálogo entre elementos económicos y humanos, sustentado en un núcleo social fuerte y popular, integrado por sindicatos, federaciones de estudiantes, movimientos de pobladores y otros.

“Junto a todo el pueblo, movilizando a todos aquellos que no están comprometidos con el poder de los intereses reaccionarios, nacionales y extranjeros, o sea, mediante la acción unitaria y combativa de la inmensa mayoría de los chilenos, podrán romper las actuales estructuras y avanzar en la tarea de su liberación”. (Unidad Popular, 1969)

Es en la vía de esta planificación donde se busca poner fin a las malas condiciones de vida de los oprimidos acarreadas por siglos, pero que a su vez han sido el motor de la producción, también terminar con los monopolios y la explotación del hombre por el hombre.

Es así como la Unidad Popular se constituye como un proyecto nunca visto en la historia republicana, dispuesto a transformar Chile, pero dentro de los márgenes de la institucionalidad, es decir, erigir una patria socialista dentro de los márgenes de la democracia burguesa. Esta característica del proyecto chileno, causaba tanto suspicacias, como apoyo de diferentes sectores En Junio de 1971 El Mercurio reproducía un reportaje publicado en “The New York Times” que destacaba el respeto por la institucionalidad que tenía el proyecto político chileno, el reportaje se titulaba “Estilo de Marxismo que No Amenaza la Democracia”. (O´Leary, 1971)

Llegado el 4 de septiembre y luego de un largo día de incertidumbre, los resultados daban por triunfador al candidato Salvador Allende con 1.075.616 votos (36.3 %), siguiéndolo con un estrecho estaba Alessandri con 1.036.278 votos (34.9 %), por último Tomic que obtuvo 824.849 votos (27.8 %). (Biblioteca Nacional de Chile, s.f.).

La reacción de los grupos conservadores pertenecientes a la oligarquía chilena fue inmediata. Hicieron público su malestar y llevaron a cabo diferentes acciones. Algunos optaron por irse del país y escapar del “cáncer marxista”. Así mismo la reacción del bloque capitalista no se hizo esperar, desde el mismo día en que se confirmó la elección, se inició una gran fuga de capitales y surgieron fuertes críticas, en especial de Estados Unidos, en donde el mismo Kissinger - director de la CIA- calificó este triunfo como “una sorpresa aturdidora” (Corvalán Lépez, 2003).

En el ámbito privado, se comenzó a gestar una nueva fase en la política de intervención estadounidense, por una parte junto a los privados chilenos y estadounidenses presionaron a la DC, para que en la votación del Congreso Pleno, no ratificaran el triunfo de Allende y votaran por Alessandri. En paralelo a la intervención del senado, se articulaba un plan de sedición, gestándose en dicho marco el asesinato de Comandante en Jefe del Ejército René Schneider, promovido por las acciones de la CIA. (Correa , Figueroa , Jocelyn-Holt, & Rolle , 2001)

En contraste a lo anterior, la acogida y apoyo de la clase trabajadora, luego de la aprobación legítima del nuevo presidente en el Congreso Pleno el 24 de octubre de octubre, tanto del campo como de la ciudad, fue amplia y consciente. Este apoyo popular se consolidó, cuando se hizo evidente la participación de los gremios y la Central Única de Trabajadores en el gobierno desde un comienzo. Específicamente esto se expresó, en un gabinete ministerial que integraba entre sus principales áreas a obreros, algo hasta ese momento inédito en nuestro país, estos eran: Américo Zorrilla, en Hacienda; José Oyarce, en Trabajo y Previsión Social; Pascual Barraza, en obras Públicas; y Carlos Cortés, en Vivienda – militantes del Partido Comunista los tres primeros y el último del Partido Socialista. De esta forma, “los trabajadores empezaron a tener arte y parte en el presente y en futuro del país. La clase obrera (…) asumió posiciones de poder junto a las otras clases y capas sociales interesadas en el progreso social, en el desarrollo cultural y en la justicia y la libertad verdaderas” (Corvalán Lépez, págs. 20-22)

La puesta en práctica de estas reformas, Nacionalización del Cobre (1971), Reforma Agraria (1972) y la constitución de una propiedad social de las empresas en el sistema económico, también suscitó la reacción de grupos conservadores y burgueses, puesto que sus intereses estaban siendo afectados de una forma sin precedentes en Chile. De acuerdo a las transcripciones de las cintas desclasificadas de las conversaciones de Richard Nixon, la nacionalización de las empresas fue la gota que rebalsó el vaso. Según Peter Kornbluh, director del National Security Archive's Chile Documentation Project[[16]](#footnote-16):

“nada parece haber molestado tanto a Richard Nixon como la decisión del gobierno de Allende de iniciar la nacionalización de las empresas estadounidenses que habían dominado la economía chilena por décadas. Nixon creía que la respuesta de Estados Unidos debía ser cortar a Chile todos los créditos bilaterales, incluyendo los préstamos bancarios para exportaciones e importaciones, bloquear los créditos multilaterales y evitar que Chile renegociara su deuda externa”. (Kornbluh, 2010)

Junto a las presiones del bloque capitalista, por ser éste un proyecto de “socialismo a la chilena”, es decir un proyecto de “transición pacífica”, la Unidad Popular también recibía presiones desde movimientos sociales y partidos de izquierda, como el MIR, facciones del PS, entre otros que marchaban también exigiendo radicalizar los procesos. Específicamente desde el movimiento universitario en 1965 nace el Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR), partido que inicialmente reunía a estudiantes de la clase media de la ciudad de Concepción, y que más tarde alcanzó notoriedad nacional. Este conglomerado se identificaba con la tradición revolucionaria de la izquierda chilena de los años `20 y `30, y además con el ejemplo político de la Revolución Cubana, elementos que determinarían el ethos de la organización partidista, y que más tarde jugarían un rol importante, a la hora de tomar posición respecto de los mecanismos para llevar a cabo el proyecto de la UP. Para el MIR el camino para concretar el proyecto socialista era la “Lucha Armada”. (Palieraki, 2014)

Continuando con la descripción del proyecto de la Unidad Popular, otras transformaciones relevantes para este período fueron: (1) el aumento masivo de sueldos, que favorecía en especial a los más pobres, (2) el aumento del gasto fiscal en el sistema de salud y educación, (3) el control de precios y distribución de los productos esenciales por medio de la organización popular de Juntas de Abastecimiento y Precios (JAP), (4) el control del sector financiero que pasaba al Área de Propiedad Social (APS), (5) y por supuesto, la distribución de leche gratuita para escolares.

El desarrollo industrial que pretendía la UP, se veía obstaculizado por los capitales extranjeros insertos en la gran Minería, como los de las mineras Kennecott y Anaconda, los cuales colaboraban con la gran fuga de los recursos naturales del país. Para dar término a este dispositivo económico (aceptado ampliamente por las clases dominantes), el gobierno comunicó la compra de acciones a los privados norteamericanos, logrando así la Nacionalización de minería. Proyecto que fue aprobado por el Congreso en una votación unánime en julio de 1971 (Collier & Sater, pág. 287). Este gran paso fue llamado por el presidente como “La segunda independencia, la independencia económica de Chile”[[17]](#footnote-17) (Le Monde Diplomatique edición chilena, s.f.).

Otro avance, como ya fue mencionado, fue la Reforma Agraria, cuyo proceso se acelera durante la Unidad Popular; “se expropiaron casi tantos fundos en el primer año como en el total del período del Gobierno del PDC (…)” (Angell, 2009, pág. 205) Las transformaciones que se iban haciendo eran apreciables en todas perspectivas, y como dijera el propio presidente:

“la reforma agraria no es una transformación aislada que se caracteriza por algunas medidas inconexas, sino que es un complejo proceso que se inserta en el total de las transformaciones que tienden a revolucionar el tradicional medio en que se han desarrollado los chilenos” (Instituto de Desarrollo Agropecuario INDAP, 1972, pág. 12)

Esta fue una de las reformas más controversiales puesto que atacaba a la estructura agraria tradicional es decir “predios o haciendas que sus dueños dejaron en manos de administradores, los que tuvieron bajo su mando cientos de [inquilinos](http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-96272.html) y peones agrícolas, conformando una sociedad tradicional caracterizada por la falta de oportunidades de educación, salud y progreso para el campesinado”. (Instituto de Desarrollo Agropecuario INDAP, 1972).Debido a esto, es que el objetivoprincipal de la Reforma fue la redistribución de la tierra y la sindicalización campesina, expropiando terrenos de latifundistas, para luego traspasarlos al Estado, y que éste a su vez constituyera cooperativas agrícolas o asentamientos campesinos, “logrando en mil días confiscar 4.409 predios” (Biblioteca Nacional, s.f.).

En continuidad con la obra del presidente Frei, el gobierno tomo atención a la ineficiencia de la producción agrícola del momento, debido al abandono y poca producción de grandes hectáreas. El proyecto planteaba la expropiación y redistribución de tierras para la producción, la rearticulación de los canales de regadío, junto a ello, la entrega de los instrumentos básicos para la producción a los campesinos -como los celebrados 10 mil tractores procedentes de la Unión Soviética, Rumania y Checoslovaquia- y también capacitación técnica. “Completar la reforma y elevar y modernizar la producción agrícola fueron dos de las más grandes tareas, vitales y apremiantes, que encaró con firmeza y celeridad el gobierno de Allende. Sólo en los primeros 5 meses de su gestión expropió 350 fundos con más de 1 millón 50 mil hectáreas. Puso fin al latifundio en 1972 luego de haber expropiado 5 millones 355 mil 223 hectáreas, casi el doble de lo que había expropiado el gobierno anterior” (Corvalán Lépez, 2003)

La utilización de estas tierras improductivas tenía como objetivo mejorar la economía del país. No obstante, la aceleración de la reforma en 1972 trajo consigo dos grandes problemáticas, por un lado, un incremento de tomas de terreno lideradas ideológicamente por el MIR (más de 2000 en total), en paralelo a las que realizaba el gobierno. Por otro lado, se intensificaba la oposición de los grupos reaccionarios, como plantean claramente Moulian y Garretón:

“el gobierno estaba sometido a una triple presión, la presión de la DC a través de la tesis de la autoridad sobrepasada, la de los gremios patronales que buscaban un espacio para la iniciativa privada en la agricultura y la de los campesinos movilizados tras la tierra” (Garretón & Tomas, 1983, pág. 53)

En otro ámbito, para dar un impulso al crecimiento de la demanda y en consecuencia, la productividad económica en receso, se aplicó una política de redistribución del ingreso, ley que permitiría repartir en la sociedad las ganancias de la producción y subir el salario de las grandes masas de trabajadores. Se esperaba con esta medida levantar la economía en crisis, agudizada por la fuerte reducción de la inversión privada.

Además de los procesos ya señalados, el gobierno popular inició una integración de los trabajadores en las decisiones de Estado, “la participación de los trabajadores fue estimulada por dos vías principales: la creación de órganos sectoriales, regionales o nacionales, implantados directamente por el gobierno, y el establecimiento de normas de participación acordadas entre representantes de los trabajadores y del gobierno a nivel de fábricas, minas y asentamiento agrarios” (Bitar, 1979) .Este punto caracteriza también al proceso de la Unidad Popular como un hito en la historia, debido a la gran intervención que comenzaron a tener los gremios, agrupados en sindicatos, federaciones de estudiantes, pero también el desarrollo de organizaciones territoriales, como las juntas de vecinos, centros de madres y otras organizaciones sociales.

El proceso de expropiación no sólo se daba en el campo, sino que también en la industria, con la estatización de grandes, pequeñas y medianas empresas. Los principales afectados eran los grupos acomodados. De esta manera, la sedición y el boicot económico fueron elementos constantes del período. Un ejemplo de amplio alcance de estas prácticas, fue el financiamiento del paro de camioneros por parte de los grupos económicos en colaboración con la CIA.

“La CIA fue autorizada a gastar US$8 millones de dólares para procurar el derrocamiento de Allende; y se le dio al mercado negro, un monto probablemente de cerca de US$40 millones” (Angell, 2009, pág. 213)

No obstante, a las dificultades de esta gran movilización del gremio de los camioneros, y otras acciones en contra de la UP, el gobierno de Allende también recibió un espaldarazo de parte del movimiento de masas conocido como el “poder popular”. Los comandos comunales y campesinos, cordones industriales, trabajos voluntarios estudiantiles y de las juventudes gremiales y políticas, se esforzaron en apoyar la producción y las reformas en vías de frenar el boicot económico y dar un respaldo al proceso.

Dentro de lo institucional, desde el primer día de gobierno se presentó la obstaculización al programa de gobierno por parte del Poder Legislativo. Problema acarreado desde mediados de la década de 1950 cuando el escenario político se dividió en los tres ejes antes nombrados, la derecha conservadora, la izquierda marxista y el centro político. En este escenario, la constitución de mayorías parlamentarias era prácticamente imposible, dado que las diferencias ideológicas dificultaban la articulación de alianzas o coaliciones de gobierno.

En este nuevo panorama político, la Democracia Cristiana jugó un rol fundamental, debido a las características de su propuesta distinta a lo clásico de un partido de centro, un proyecto político centrista y de características reformistas. Dentro este proyecto las principales líneas de trabajo fueron; “En el campo sociopolítico, la transformación más importante que se proyectaba era la construcción de una sociedad más integrada con una diferente estructura de poder. Hacia el cumplimiento de este objetivo tendían la reforma agraria; el programa de promoción popular, la ampliación de las organizaciones sindicales en especial las campesinas, la formación de cooperativas y empresas de trabajadores y la reforma educacional”. (Molina, 1972)

Esta política independiente de la DC, imposibilitó algún tipo de alianza -que pudiera cultivarse con plena confianza en el tiempo- con la UP, originando mayor polarización como tercer sector fuerte y alternativo a derecha e izquierda. De esta manera, ninguno de los bloques políticos pudo mantener pactos a largo plazo y debieron enfocarse hacia la concretización de pactos con otros actores alternativos pero no menos importantes, como las fuerzas armadas y de orden.

El gobierno popular en especial el presidente Salvador Allende, confiaron plenamente en la lealtad de los altos mandos de las Fuerzas Armadas. En ese contexto el respeto por la institucionalidad por parte de los militares era indiscutida. Incluso los grupos más radicales, aquellos que abogaban por la lucha armada y la creación de ejércitos civiles que protegieran el proceso, confiaban en que al menos parte del ejército sería fiel a la institucionalidad. Dicha confianza se representa en la revista de orientación marxista Punto Final, en el ya convulsionado Julio de 1973:

“Es el tiempo de la Dictadura popular, pero de una Dictadura basada en las organizaciones de masas de la clase trabajadora apoyada en los sectores patrióticos de las fuerzas armadas. A esta Dictadura popular, así integrada debe corresponder crear una nueva institucionalidad, una institucionalidad revolucionaria” (Revista Punto Final , 1973)

En 1972, procurando el resguardo del orden social, el gobierno define como estrategia integrar a miembros de las FF.AA al gabinete, y como plantea Armando de Ramón, esto fue un arma de doble filo pues permitió validar las opciones de intervención militar como solución a los problemas civiles (De Ramón, 2003, pág. 86) . La medida del gobierno no evitó que sectores de las fuerzas armadas no se manifestaran en oposición, así quedó claro con el denominado “Tanquetazo”, que evidenció la voluntad golpista de los sectores más conservadores de esta institución. Este suceso que conmocionó a la opinión pública, recordó sucesos con resultados poco afortunados para el gobierno, como el “Ruido de Sables” en 1924, y el acuartelamiento en el Regimiento Tacna en 1969, por el General Viux.

En todo lo señalado se desprende el inacabado esfuerzo de la derecha política por boicotear el gobierno de Salvador Allende y la influencia de Estados Unidos quien en un contexto de Guerra Fría quería impedir el avance del socialismo, para resguardar sus intereses. Ya en 1972 la efervescencia social era insostenible, surge el mercado negro, la inflación, el desabastecimiento y acaparamiento de mercadería por parte de la burguesía.

La derecha agrupada en el Partido Nacional, la Democracia Cristiana y los sectores derechistas del Partido Radical se sustentaron en estos puntos críticos y planearon destituir al presidente por la vía institucional, para este cometido necesitaban dos tercios de la cámara, así que sus esfuerzos se concentraron en las elecciones parlamentarias de 1973, pero obtuvieron sólo el 56% de las votaciones.

“La oposición cifró todas sus esperanzas en las elecciones parlamentarias de marzo de 1973, confiada en que la crisis económica, social y política en que estaba sumido el país le permitiría obtener más de los dos tercios necesarios en el Congreso para acusar constitucionalmente al Presidente Allende. Aunque los candidatos de la Unidad Popular estuvieron lejos de alcanzar la mayoría, lograron obtener el 43,3 por ciento de la votación, muy por encima del 36,3 por ciento obtenido por Salvador Allende en las elecciones presidenciales de 1970. Interpretados como una significativa victoria por unos y como fraude electoral por otros, lo cierto es que los resultados permitieron consolidar una nueva estrategia en la oposición: el golpe militar.” (Biblioteca Nacional , s.f.)

Al no lograr su objetivo por canales institucionales sumado a la influencia de Estados Unidos, el próximo plan sería el Golpe de Estado, el cual logra derrocar definitivamente al gobierno de la Unidad Popular a través de la fuerza militar el 11 de septiembre de 1973.

# Capítulo II: Currículum escolar e historia del tiempo presente

En este capítulo realizaremos una revisión de las reformas educacionales desarrolladas en Chile en los últimos 50 años (1964-2012), con el fin de identificar cómo se ha transformado el currículum escolar, en paralelo a los cambios políticos y sociales del país.

La formación escolar, además de un rol educativo, cumple una función política, pues convierte y adapta su currículo a los cambios y las vicisitudes que ésta esfera pueda sufrir. Con el correr del tiempo, y a propósito del transcurso de la historia nacional; y el surgimiento de nuevas perspectivas a nivel epistémico y metodológico; resulta ser que no solo los cambios políticos son impulsores de relecturas en el sistema educativo, sino que son múltiples los factores que influyen en éstas. Tal como lo explica Cox:

“El currículo escolar ha sido objeto de cambios importantes, que buscan responder tanto al impacto de procesos seculares, como a la revolución de las tecnologías de información y comunicaciones, y la globalización, como específicos a la historia política reciente del país y sus desafíos de crecimiento económico, integración social y desarrollo democrático” (2011)

En este capítulo haremos una revisión de las reformas educacionales y curriculares que ha vivido nuestro sistema educacional, para luego analizar cómo estos cambios hacen presente u disimulan el enfoque de Historia del Tiempo Presente y el estudio del periodo de la Unidad Popular en la enseñanza Básica.

## Reformas Educacionales y Reformas Curriculares

El concepto de “Reforma” agrupa múltiples expresiones orientadas al cambio, en el ámbito de la educación, éstas dan cuenta de una transformación significativa de la estructura que lo contiene. Es decir, las reformas que se ejecuten en el área de educación son un reflejo de los cambios socio-políticos vividos en un país. En palabras de Popkewitz “una reforma educativa implica una mejoría respecto de la situación inicial, involucrando la dimensión estructural, histórica y epistemológica.” (2006).

### Reforma de Extensión y Cobertura 1964-1970

La reforma llevada a cabo durante el Gobierno de Eduardo Frei Montalva fue marcada principalmente por los principios de extender y generar un mayor nivel de cobertura educacional a nivel nacional, así como movilizar cambios que reestructuraron los niveles del sistema escolar. Previo a estas medidas, la educación general tenía una duración de 9 años, con la reforma, la organización del período escolar cambiará a un nivel básico fundamental de 4 años de enseñanza globalizada y otros 4 años en el que se enfatizaría la exploración vocacional, y para finalizar el periodo escolar, la educación media se encargaría de atender a la población general que concluyera la educación básica, completando un ciclo educacional de 12 años en dos modalidades, científico-humanista y técnico-profesional.

El nuevo sistema comenzó su implantación gradual en 1966, en 1° y 2° año de educación básica, en educación media, se inició a contar de 1968 en el nivel de 1° medio este proceso concluyó en el 1971. Otra medida relevante del período fue aquella que estableció la promoción automática en 1° y 2° año básico.

En conjunto a esta restructuración, también se plantearon cambios en lo que respecta a la evaluación de los estudiantes en su proceso formativo, considerando que no solo se debería medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes, sino que también los procesos realizados para alcanzar estos resultados. De esta manera tanto en los ciclos de básica como de media, se trataba de dar a los estudiantes una perspectiva de largo plazo, que auspiciara el desarrollo personal, y ayudara a dar coherencia al pensamiento, a razonar críticamente y a generar valores acorde a la época y la cultura propia en la que se vive.

Todos los ajustes nombrados fueron promotores de un cambio a nivel de perspectiva educacional. En un plazo relativamente corto de tiempo se pasó de un modelo de carácter conductista, predominante hasta la década de los 50, a uno en donde el aprendizaje se considerara parte de un proceso de construcción de significado individual de los sujetos, y donde la búsqueda formativa impulsara la educación de un estudiante autónomo, autorregulado, que fuese capaz de descubrir sus propios procesos cognitivos, que tuviera en sus manos el control del aprendizaje y no se limitara a adquirir conocimientos, sino que los construyera en lo posible, usando la experiencia previa para comprender y dar forma al nuevo aprendizaje.

Esta reforma tuvo éxito en sus aspectos técnicos-pedagógicos en conjunto a los cambios curriculares, su resultado fue integral, y logró una cobertura relevante para el período. Gracias a ella, Chile avanzó de una matrícula de 1.725.302 estudiantes en todos los niveles del sistema educativo en 1964, a una de 2.477.254 alumnos en 1970 (Celis Muñoz, 2004), Mediante este impulso, se lograron grandes avances en la expansión de las oportunidades educativas, superando rápidamente los fenómenos de baja escolarización, analfabetismo y deserción escolar.

### La reforma curricular de los 90´

El concepto de “currículum” en Chile, cuya inspiración y origen se encuentra en los modelos Alemanes, se entendió desde el último tercio del siglo XX como:

“El conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos” (Cox, 2011).

Más tarde este concepto fue profundamente reformado al término de la Dictadura cívico militar que gobernó al país de 1973 hasta 1990, al realizar como última medida del mandato, la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, la cual fue derogada hace pocos años.

La LOCE estableció los primeros grandes cambios en materia curricular, separando y haciendo una distinción entre el Marco Curricular y los Planes y Programas de Estudio. Esta distinción de instrumentos curriculares tenía como fin una descentralización del control que el Ministerio de Educación poseía de los Planes de estudio, de esta manera, cada institución educacional podría decidir si adoptar los planes propuestos por el gobierno o elaborar los propios. Adicionalmente a estas medidas, la nueva normativa curricular creó un organismo público independiente del Ministerio de Educación, nos referimos al Consejo Superior de Educación, organismo que desde ese instante tendría la autoridad final sobre el currículum del sistema escolar.

Estas reformas entregaron un mayor nivel de flexibilidad a las instituciones educacionales para diseñar sus propios Planes de Estudio, como se mencionaba con anterioridad, siempre y cuando se cumpliera con los objetivos mínimos presentes en el Marco Curricular. El trasfondo de esta reforma consistía en poder desligar el currículum escolar de los cambios que pudiesen darse en el futuro con la introducción de un sistema democrático, intentando dar una mayor continuidad a las acciones educativas ligadas a la Dictadura, sin embargo en la práctica solo un pequeño porcentaje de las instituciones elaboro programas distintos de los ministeriales.

### El ajuste curricular 1999. La revolución de los 90´.

Durante las últimas dos décadas, el currículum escolar sufrió transformaciones y ajustes enmarcados en la evolución de la reforma iniciada en los años noventa. Cabe recordar que este tipo de procesos son de aplicación a largo plazo, a la vez modificables según las condiciones socio-políticas del país.

Entre los ajustes se cuentan los planes de mejoramiento e innovación pedagógica, la implementación de jornada escolar completa para todos los establecimientos educacionales, y los programas de perfeccionamiento docente para asegurar la calidad de la educación. Como lo expresa Olga Espinoza “En términos generales, estos ajustes curriculares obedecieron al propósito de otorgar mayor consistencia interna a la propuesta curricular nacional, propendiendo a una mayor articulación entre niveles” (Espinoza, 2014)

En el marco de esta modificación del modelo curricular, en 1996 se implementó el primer “currículum moderno”[[18]](#footnote-18) para la Educación Básica, el cual además de fijar los niveles y las cargas horarias semanales, planteaba Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a seguir por cada subsector. En términos generales estos elementos fueron formulados según el decreto 40, procurando responder a tres tipos de requerimientos:

1° El imperativo de readecuarse a las normas sobre objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica, indicados en La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

2° La necesidad de encuadrarse en los propósitos de las políticas educacionales de Estado que impulsa el Gobierno de Chile, y en los planteamientos de la Comisión Nacional para la modernización de la educación, en orden mejorar la calidad de la educación, asegurar su equidad y comprometer, en las tareas anteriores, la participación de la comunidad nacional.

3° La conveniencia de poner al día la enseñanza que imparte el sistema, en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país, y la resolución de los grandes desafíos de índole económica, social y cultural que enfrenta la sociedad chilena en la proximidad del tercer milenio (Ministerio de Educación, 1996).

En relación a los objetivos fundamentales transversales, y el propósito que este currículum persigue, se entiende que este:

“Debe ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana, y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, y el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones” (Ministerio de Educación, 1996).

Estos principios se mantendrían en la enseñanza Básica sufriendo sus primeros grandes ajustes durante 1999, a partir la modificación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de entre los niveles de 5° a 8° año básico. Posteriormente en el año 2002, se reajustaron completamente los Planes de Estudio, frente a la necesidad de enfrentar los deficientes resultados obtenidos en el SIMCE aplicado en 1999, finalmente estos Objetivos Fundamentales fueron actualizados nuevamente durante el 2009, mediante el Decreto Número 256.[[19]](#footnote-19)

Para los expertos, los ajustes realizados durante estas décadas, tanto en Enseñanza Básica como en Enseñanza Media, buscan la articulación del aprendizaje a través de una matriz común, en palabras de Espinoza:

“tienen como foco reafirmar la opción del currículum nacional por la centralidad de los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes; estos aprendizajes son concebidos como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes” (Espinoza, 2014)

De esta manera, podemos observar que el gran avance que planteaba el ajuste curricular desarrollado hasta el 2009, siguió dos grandes lineamientos; en primer lugar fue dar una mayor continuidad y coherencia a los ciclos Básicos y Media, y en segundo lugar la adecuación a las dinámicas macro y micro que implicaban un cambio o ajuste curricular. Según Gysling, durante este período:

“se comienza a instalar desde la política pública una visión más dinámica y compleja de los procesos de diseño y desarrollo curricular, en que los cambios del currículo se entienden como procesos cíclicos que se actualizan a la luz de las evidencias de la implementación, de la investigación educativa y de las demandas del contexto, local y global” (Gysling, 2007)

### La “Revolución pingüina” y La Reforma Curricular 2012

En paralelo al proceso de diseño del ajuste curricular 2009 la agenda política y social se veía copada por las manifestaciones del movimiento estudiantil secundario, hito que sería recordado por considerarse el renacer de los movimientos sociales, pero además por generar un acuerdo político al derogar la L.O.C.E, siendo necesario elaborar e implementar un nuevo marco legal e institucional para la educación Chilena, hablamos de la Ley General de Educación, en adelante L.G.E., que se implementó partir del 2009. Esta nueva normativa contempló nuevos organismos como la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación, organismos que se encargarían de velar por la calidad de la educación en los niveles de educación parvularia, básica y media.

En conjunto a la creación de esta nueva institucionalidad otro hito importante en la implementación de la L.G.E es la modificación curricular que transforma la estructura de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, a Bases Curriculares en las que se definen Objetivos de Aprendizaje, este cambio estuvo orientado a fortalecer una estructura curricular que permitiría una mayor especificación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

A nivel de Educación Básica, la elaboración de las nuevas bases curriculares se inició en el año 2010 y logro su aprobación el 2011; durante el año 2012 se generaron planes y programas de estudio para todas las asignaturas del nivel, programas que deberían implementarse en su totalidad durante el año 2013. Los cambios que estas nuevas Bases Curriculares traerían a la Educación Básica, implicaban entre los puntos más importantes, una nueva organización de Objetivos transversales, en los que se incorporan nuevas dimensiones a desarrollar en los estudiantes, tales como: la dimensión moral, espiritual, de proactividad y trabajo, entre otras.

## El currículum de Historia a través de las reformas

Ya teniendo un nivel de claridad sobre las principales reformas, y las implicancias que éstas han tenido sobre el sistema educativo chileno, debemos reflexionar de qué manera el currículum de educación básica ha sufrido modificaciones tanto en su organización general como en el sector de Historia a lo largo de la discusión de estas reformas, centrándonos en cómo estos cambios han tenido efectos en el tratamiento de la historia del tiempo presente de nuestro país. Esta revisión la realizaremos considerando las reformas y/o ajustes curriculares realizados desde el año 2002 al 2012, por ser éstas las últimas reformas en ejecución en el sistema educativo nacional. Tomaremos en cuenta principalmente en identificar el nivel de integración que la historia reciente tiene en los niveles de educación básica, centrándonos finalmente en el nivel de 6º básico, año en el que la revisión de la historia nacional se extiende hasta el presente.

Antes de iniciar esta revisión, debemos recordar las diferencias entre los modelos curriculares desarrollados en los años 2002, 2009 y 2012. Para el caso del Marco Curricular 2002 y el posterior ajuste del 2009, encontraremos Objetivos Fundamentales que son los que definen lo que deben ser capaces de hacer los estudiantes al final del curso, y Contenidos Mínimos Obligatorios, que establecen las materias que deben ser discutidas por los estudiantes para lograr el propósito de cada Objetivo Fundamental. Observaremos en las Bases curriculares del año 2012, que ambos conceptos estarán condensados en los Objetivos de Aprendizaje, los que resumen en una sola redacción el aprendizaje a lograr y el contenido a tratar.

El marco curricular implementado el año 2002, mediante el decreto 232, pretendía modernizar el sistema educativo chileno, conjugando este proceso con los propios esfuerzos de modernizar el país en el inicio del tercer milenio. Este proceso de renovación educacional inscribiría nuevos lineamientos tanto para los contenidos como para los objetivos planteados en el currículum, centrándose estos en potenciar dos principios complementarios: El desarrollo de sujetos plenos potenciando al máximo sus capacidades y el desarrollo sustentable, equitativo y eficiente del país.

La modernización presente en esta actualización curricular también alterara la forma en la que se organiza el ciclo básico, de esta manera se podrán identificar dos ciclos. El primer ciclo de desarrollo de aprendizaje cubre objetivos y contenidos desde 1° a 4° básico, subdividiéndose a su vez en NB1 (nivel básico 1) que abarca los niveles de 1°- 2° básico y NB2 (nivel básico 2) que cubre los niveles 3°- 4° básico. El segundo ciclo de sistematización de aprendizajes transcurre de 5° a 8° básico.

Bajo esta articulación curricular los contenidos de Historia y Geografía se inscriben como un subsector integrado en el sector de Ciencias, denominándose como Estudio y Comprensión de la Sociedad, subsector que se desarrolla desde 5° a 8° básico. Al revisar los contenidos podemos apreciar que la integración de temáticas asociados a la Historia Contemporánea es prácticamente nula, tanto en objetivos como en contenidos. Al hacer una revisión del Nivel Básico 4, correspondiente a 6° básico, encontramos solo dos contenidos (de seis existentes) que desde el eje histórico extienden su análisis hasta el presente, sin embargo no centran su desarrollo o aprendizaje en lo contemporáneo, si no que se enfocan en el Chile Republicano y en la revisión panorámica de la historia de Chile desde una perspectiva económica.

Esta organización curricular se mantendrá hasta el año 2009, momento en el cual por medio del decreto 256, entraría en vigencia la nueva actualización. El currículum 2009, mantendrá el interés de formar sujetos que desarrollen de manera plena sus habilidades, conocimientos y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad.

Esta nueva actualización cambia la articulación del subsector de historia, el cual ya no estará inserto dentro del sector de ciencias, si no que se articulara como un subsector autónomo durante todo el desarrollo de la educación básica. El nuevo Marco Curricular mantendrá la organización de los niveles educativos en el primer ciclo básico (NB1, NB2) y renovará la organización del segundo ciclo básico abordando los dos últimos niveles como instancia de transición a la educación media ligando sus contenidos y objetivos a este ciclo.

Al dar cuenta de la integración de contenidos relacionados a la Historia del Tiempo Presente en esta nueva actualización curricular, nuevamente encontramos que no existe un desarrollo de contenidos que puedan ser entendidos como contemporáneos, ya que de los 8 niveles presentes en la educación básica, solo en 6° básico se realiza una revisión panorámica de la Historia de Chile incluyendo contenidos de Dictadura y Recuperación de la democracia en el siglo XX, pero nuevamente esta revisión no se entiende como una unidad autónoma, sino más bien sólo como un subtema inscrito en una unidad que trata de manera panorámica la historia del país centrándose en el origen republicano de esta.

La última actualización curricular correspondiente al año 2012, al igual que sus predecesoras continúa en la línea de formar sujetos plenos en el desarrollo de sus habilidades y capacidades, pero además profundiza e incentiva sentimientos de identidad y de pertenencia a la sociedad en la cual viven. Para lograr este cometido, el currículum reestructurara tanto las habilidades a desarrollar como los contenidos, designando 4 categorías o líneas de desarrollo para las habilidades y tres ejes temáticos para los contenidos.

Nuevamente al realizar una revisión de los contenidos por niveles en pos de identificar la presencia o integración de temáticas de Historia Contemporánea, nos encontramos con que no existe una mayor presencia de estos en el ciclo básico, desarrollándose solamente en 6° básico como una unidad inscrita dentro del eje de Historia. Si bien en esta actualización, los contenidos referidos a los acontecimientos del S. XX, que podemos considerar contemporáneos, ocupan una unidad autónoma, la Historia del Tiempo Presente solo se considera dentro de un objetivo (siendo el único en toda la educación básica), donde además no concentran su desarrollo en trabajar habilidades de pensamiento histórico, sino más bien se trabajan desde una comparación de visiones y posturas en torno al quiebre de la democracia y la recuperación de esta.

Como podemos apreciar tras la revisión de las tres últimas actualizaciones curriculares, es en el nivel de 6° básico donde se desarrollan contenidos que podemos identificar como contemporáneos dentro de la Historia Nacional. Es por esto que realizaremos una revisión de los objetivos planteados en este nivel para reforzar el análisis sobre el grado de integración de la Historia del Tiempo Presente en el currículum escolar de enseñanza básica.

A nivel de objetivos, el marco curricular planteado durante el 2002 solo dedica un objetivo, de seis existentes, al conocimiento y la revisión de las etapas y grandes hitos de la evolución política y económica de la Historia de Chile hasta el presente. Dentro de este objetivo los contenidos ligados a la Historia del Tiempo Presente son introducidos como un subtema al concluir esta unidad que no centra su análisis en el periodo contemporáneo, si no que en la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

La actualización del 2009 presentara semejanzas con su predecesora en lo que refiere a contenidos, existiendo solo una unidad (de cinco existentes) que desarrolla una revisión histórica hasta el presente, donde nuevamente la Historia del Tiempo Presente se incluye solo como un subtema al final del desarrollo de la unidad. Los objetivos planteados para este nivel, en términos de aprendizajes esperados por parte de los estudiantes (dos de diez existentes) solo buscan desarrollar habilidades de reconocimiento y valoración, tanto de la importancia del conocimiento de la Historia de Chile para la comprensión del presente, como de la valoración de la democracia como una forma de organización.

Finalmente será la actualización del 2012 en la que encontraremos una unidad completa de historia contemporánea, cuyos contenidos pueden inscribirse dentro de la Historia del Tiempo Presente, pese a la inclusión y mayor presencia de estos contenidos, no existe un desarrollo concordante de habilidades para tratar estas temáticas de manera más profunda limitándose a solo una dentro de los cinco ejes existentes (Pensamiento temporal y espacial; Análisis y trabajo con fuentes; Pensamiento crítico; Comunicación) la cual se limita a desarrollar la capacidad de comparación de distintos puntos de vista para poder valorar las posturas existentes.

Finalizando la presente revisión podemos apreciar como en la enseñanza básica los contenidos y temáticas que trabaja la Historia del Tiempo Presente, y en particular el desarrollo de la Unidad Popular, tema atingente en esta tesis, se encuentran prácticamente disimulados, situación que se evidencia en la poca integración que estos contenidos presentan en los distintos niveles educacionales, limitándose solamente a ser subtemas de unidades mayores o desarrollándose desde habilidades poco complejas como la comparación y la apreciación.

Es de este modo como nos percatamos que si bien la mayoría de las reformas y ajustes que ha sufrido el currículum nacional se plantearon en pos de responder a las transformaciones sociales, política y culturales, formando de esta manera a un estudiante capaz de adquirir una postura crítica frente a su realidad desde los niveles iniciales de enseñanza, no se ve plasmado en la realidad para el estudio y análisis de la Unidad Popular, teniendo como herramienta el desarrollo de la Historia del Tiempo Presente. En conclusión, desde lo analizado hasta ahora podríamos deducir que, aún pese a los ajustes realizados, se hace necesaria una implementación de esta visión de la Historia para la enseñanza ya que de esta manera el currículum podría profundizar en los análisis históricos y reflejar finalmente:

“lo que la generación adulta, en su pluralidad, define como valioso para la formación de la generación que es su heredera”. (Cox, 2001)

# Capítulo III: Marco curricular y Programas de Estudio, tensiones sobre el tratamiento de la UP en la actualidad

## Marco Curricular e Historia del Tiempo Presente

Para analizar el tratamiento del estudio de la Unidad Popular en el Currículum Escolar Chileno, estudiaremos en primera instancia su presencia en las Bases Curriculares y en los programas de estudio actuales.

Como ha sido tratado en el capítulo precedente, con las últimas reformas, el punto nodal de la enseñanza-aprendizaje del sistema educativo chileno son las Bases Curriculares, pues traducen los objetivos de desarrollo del Estado, y la orientación cultural nacional respecto de la selección de conocimientos y habilidades que debieran poseer las nuevas generaciones.

Profundizando lo visto anteriormente, a partir de las Bases Curriculares, el Ministerio de Educación desarrolla *Programas de Estudio*, para todos los subsectores, los cuales definen una organización anual de los Objetivos de Aprendizaje para que sean aplicados en las escuelas. En la actualidad, los Programas de estudio no son obligatorios, sino que tienen un carácter sugerido para los establecimientos. Con la implementación de la LOCE, en materia curricular “cada institución escolar debía definir si tener planes y programas propios, o aplicar los definidos por el Ministerio” (Cox, 2011), pues se esperaba que fuesen “lo suficientemente flexibles para adaptarse a las múltiples realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país” (Ministerio de Educación, 2012); desde ese momento, cada establecimiento tuvo la libertad de desarrollar su propio programa de estudios, siempre y cuando éste se orientara al logro de los Objetivos de Aprendizaje definidos por el Ministerio.

Los Objetivos de Aprendizaje, en adelante “OA”, según las palabras del Ministerio. “definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza”. Es decir, señalan los aprendizajes comunes que debieran adquirir todo niño o niña en las escuelas del país. También indican que estos “integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2012).

En el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los Objetivos de Aprendizaje se organizan en tres ejes temáticos disciplinares, a saber: Historia, Geografía y Formación Ciudadana. Para poder identificar la presencia del estudio del tiempo presente, específicamente aquella relacionada con la Historia de Chile durante el proceso de la Unidad Popular, será necesario concentrarse el eje de “Historia”.

## Bases curriculares y UP

Con el eje de Historia se pretende despertar en el estudiante el interés por el estudio de la historia, para la reflexión sobre el propio ser humano y su devenir en el tiempo, promoviendo el pensamiento crítico e histórico. Este eje se trabaja desde primero básico, pero desde cuarto básico, se inicia un estudio más cronológico de la historia.

Se espera que desde cuarto básico los estudiantes puedan comprender que cada proceso histórico responde a múltiples causas pero que a su vez transcurre en un periodo temporal específico. Los contenidos a trabajar en este nivel son las grandes civilizaciones del continente americano de origen prehispánico.

En quinto básico se inicia el estudio de la historia local, trabajando los períodos de Conquista de América y Chile, posteriormente el Período Colonial del país. En sexto básico se culmina con el estudio de la historia de Chile, empezando con el proceso de Independencia, para luego abordar toda la trayectoria republicana hasta nuestros días. Dentro de esto último, se ubica el objetivo correspondiente al período de Unidad Popular.

El OA que media los contenidos relacionados con Unidad Popular es: “Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el Régimen o Dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia”. (2012)

En primera instancia, al realizar una lectura sin mayor análisis, resalta el hecho que no se menciona explícitamente el proceso del Gobierno de la Unidad Popular, sino que únicamente se señala la coyuntura del quiebre de la democracia, lo cual no implica directamente tratar los diversos pasajes del gobierno de Salvador Allende.

Siguiendo con el análisis de este objetivo, tomando en cuenta los aspectos que se mencionan para ser tomados en cuenta “los distintos actores, experiencias, puntos de vista y consenso actual respecto al valor de la democracia”, llama la atención que no señalan conceptos relacionados a “ideologías” o “modelos económicos”. A continuación ahondaremos en esto último.

El conflicto medular durante la Unidad Popular, dentro de la institucionalidad como en la efervescencia social, podríamos considerarlo como profundamente ideológico. Si entendemos ideología como:

“Concepciones del mundo que penetran en la vida práctica de los hombres y son capaces de animar e inspirar su praxis social. Desde este punto de vista, las ideologías suministran a los hombres un horizonte simbólico para comprender el mundo y una regla de conducta moral para guiar sus prácticas. A través de ellas, los hombres toman conciencia de sus conflictos vitales y luchan por resolverlos. Lo que caracteriza a las ideologías, atendiendo a su función práctica, es que son estructuras asimiladas de una manera inconsciente por los hombres y reproducidas constantemente en la praxis cotidiana” (Castro-Gómez, 2000).

Ahora reforzando sobre la importancia de la ideología en todo orden social y sus movimientos “se observa (en toda sociedad), bajo formas a veces muy paradójicas, la existencia de una actividad económica de base, de una organización política y de formas de ideología (religión, moral, filosofía, etc.). Por lo tanto la ideología forma parte orgánicamente, como tal, de toda totalidad social”. (Althusser, 1967).

Ergo, lo que se evidencia en el conflicto social durante la UP, no es una simple competencia entre oposición y oficialismo, sino que, una confrontación de ideologías, una de corte capitalista y otra socialista.

Tal como se presentan los objetivos, no se enuncia la comparativa entre los sistemas económicos que representa cada sector político. Sin esto, la comprensión de la génesis del conflicto se dificulta aún más, al no poder asimilar el antagonismo entre cada sistema, reconociendo cómo cada uno responde a los problemas centrales de la economía, el Qué, Cómo y Para quién se producen los bienes.

En el mismo sentido, existen otras omisiones igual de relevantes al momento de comprender dicho proceso. Entre ellas destacan las principales reformas de gobierno. Por su carácter histórico de una experiencia inédita en el país, en la profundidad de los cambios y la ideología que las construye. Además, cada una irrumpió con fuerza y generó impactos decidores en las coyunturas que se presentaron hasta el Golpe de Estado.

Otro punto a tomar en cuenta es que la habilidad a trabajar en los estudiantes señalada por el objetivo es *“comparar”.* Lo cual reduce y limita el espectro de habilidades a desarrollar con estos contenidos, que generan marcadas y diversas opiniones, así como gran interés. El historiador y premio nacional de historia, Gabriel Salazar, en una entrevista a CNN, señala que:

“Hoy existe una explosión de la memoria social y colectiva. Durante los años de la Dictadura, era una minoría quienes teníamos la verdad acerca de lo que estaba ocurriendo. Si comparamos esos años con hoy día (2013), cuando los canales muestran todo, es una memoria social que se ha ido desarrollando”. (Salazar, 2013).

En razón de esto, desde la conmemoración de los 40 años del Golpe Militar, que el “proceso de quiebre de la democracia” es un tema de conocimiento en las familias, debido a los números reportajes, noticias o series que se han dado en medios masivos de comunicación. Por lo tanto los niños receptores pasivos o activos de esa información, tienen mucho que decir y en clases manifiestan su curiosidad por la temática. En consecuencia, además de “comparar” visiones, ellos podrían elaborar opiniones, análisis y reflexiones.

## Programa de Estudio y UP

Resulta relevante a la hora de llevar a cabo nuestra investigación el estudiar el Programa de Estudio de Historia, Geografía y Cs. Sociales para sexto Básico, del Ministerio de Educación junto a sus indicadores de logro, pues pese a que el carácter de estos programas sea sugerido a los establecimientos como lo señalamos anteriormente, la gran mayoría de los establecimientos del país los aplican “Es un complemento que el ministerio, por ley, está obligado a entregar a los docentes y que usan más del 86% de los establecimientos del país. Sólo aquellos colegios particulares y con grandes recursos elaboran sus propios programas. El resto se guía por los que entrega el Ministerio de Educación” (Peña & Foillioux, 2010). De ahí la importancia de analizar específicamente que nos propone el ministerio para trabajar la Unidad Popular en las aulas.

Al analizar el programa de estudio, lo primero a destacar es lo que indica textualmente sobre su propósito en la enseñanza del período de la Unidad Popular:

“En cuanto al período que se inicia en la década de 1970, se espera que conozcan distintas visiones sobre el proceso de quiebre de la democracia, que dio lugar, con el Golpe de Estado de 1973, a un Régimen o Dictadura militar, y que comprendan los distintos elementos que influyeron en este resultado” (Ministerio de Educación, 2012)

En vista de lo indicado y tomando en cuenta que el nivel de exigencia debe ser adecuado para el nivel, el ministerio espera que los estudiantes conozcan en forma general el proceso que “se inicia en 1970” a través de la comparación de visiones sobre este período, solo enfatizando en el quiebre de la democracia (sin señalar textualmente al gobierno de Allende). Además, la forma de trabajar el contenido, es a través de la comparación, que si bien es útil, no puede ser presentada como objetivo, ya que reduce la comprensión del proceso, omitiendo aspectos relevantes e históricos durante el gobierno de la Unidad Popular, dando énfasis al Golpe de Estado como consecuencia, dejando a la época de nuestro interés tan sólo como la fase introductoria.

En contraste, el análisis de medidas impulsadas por la Dictadura militar está señalado en forma textual por los indicadores, “Analizan las principales transformaciones impulsadas por el régimen o Dictadura militar, tales como la redacción de una nueva Constitución y el establecimiento de un nuevo sistema económico basado en el libre mercado”. Por lo tanto, este contenido independiente de la ideología del profesor o del establecimiento, es ineludible a la hora de cumplir con dichos indicadores.

Si bien, se entiende lo fundamental que es el estudio de las medidas políticas y económicas de la Dictadura de Augusto Pinochet, tomando en cuenta que la base de nuestra democracia y sistema económico fueron establecidos en este período, la ausencia de contenidos sobre las medidas del gobierno de la UP impide, en efecto, realizar un contraste y comparación entre distintos proyectos político-económicos que ha tenido Chile, y con ello, dificulta un aprendizaje significativo en torno a la lucha ideológica del período, donde izquierda y derecha política planteaban proyecciones para Chile totalmente distintas.

También llama la atención que la Unidad Popular es señalada como un proceso de Quiebre de la Democracia, dando paso a interpretaciones erróneas o que escapan los de los consensos establecidos.

## Síntesis

Los vacíos u omisiones señalados, condicionan un tratamiento del período de la Unidad Popular ausente en contenido y en gran medida superficial. No basta con distinguir visiones distintas como lo enuncia el objetivo, si no se comprenden, al menos en un plano general, la filosofía que subyace en ellas. Resulta difícil poder concebir la magnitud de esta confrontación ideológica que llevó a un desenlace tan violento, si no se caracteriza al menos en un grado general las bases de las posturas de izquierda y derecha, Marxismo y Liberalismo respectivamente, como esencialmente antagónicas.

“Al analizar los hechos ocurridos en Chile en los últimos setenta años, salta a la vista el rol determinante de los partidos políticos. Lo interesante de este análisis, es la observación que la ideología de cada grupo partidista fue un elemento, si no el más importante, el que estuvo presente en forma permanente en cada resolución, declaración y acción de los partidos en todos los momentos del quehacer político” (Aubá, 1979)

Lo anterior dificulta la idea de insertar este conflicto interno en un contexto global. A nivel internacional en ese entonces, se vivía la llamada “Guerra Fría”, donde a diferencia del resto de luchas de poder hegemónico entre dos súper potencias que ha tenido la historia, esta fue una disputa entre dos ideologías con sistemas económicos contrapuestos, en el cual el gobierno de la Unidad Popular se sitúa como uno más dentro del internacionalismo marxista, liderado por la Unión Soviética, y en la contraparte, la derecha chilena, aliada de Estados Unidos. Debido a esto, además se impide entender una causa fundamental de la participación del país norteamericano en el proceso interno.

Esta forma de presentar los objetivos, con las omisiones ya señaladas, deja en disposición del docente captar dichas ausencias e incluirlas en su planificación, pero principalmente quedan sujetas al filtro de la ideología del profesor o de la escuela al no ser una tarea exigida explícitamente por el currículum, por lo tanto fácil de evadir.

La habilidad presentada en el objetivo “comparar”, puede ser de utilidad al ser sugerida como indicador de aprendizaje, pero insuficiente como competencia para profundizar en el contenido. Como ya hemos mencionado capítulos atrás, a la edad en que un alumno/a cursa sexto básico, se ubica en un período de transición en términos de desarrollo cognitivo, desde lo concreto a lo abstracto. De esta forma, creemos que además de comparar un estudiante del nivel de sexto año puede trabajar habilidades más complejas, en el tratamiento de los hechos acontecidos entre 1970 y 1973, siendo capaces de hacer relaciones de hechos, causas y consecuencias, continuidad y cambio, entre otros. Las cuales se sitúan en un rango superior de progreso cognitivo, ampliando el rango de oportunidades para desarrollar significativamente el pensamiento crítico, la comunicación o el uso de fuentes.

Ampliando un poco el espectro de análisis, de lo particular a lo general, el modo en que el currículum trabaja los contenidos y procesos históricos, es a través de un criterio cronológico Esto implica que desde el inicio del año escolar en la asignatura, comienzan a suceder distintos acontecimientos en orden cronológico de la Historia de Chile, ergo, la HTP es desplazada a instancias finales del ciclo anual de enseñanza, siendo los últimos objetivos por tratar, etapa del año en la cual existe una confrontación de situaciones y obligaciones impuestas al docente, entre ellas, plazos de informes, notas, atraso en los contenidos, etc. que terminan por acelerar o disminuir el tiempo destinado a los procesos del tiempo presente en nuestro país.

Sumado a lo anterior, este modo en que el ministerio indica trabajar el período, no implica necesariamente un vínculo con nuestro presente, algo básico en el entendimiento del pasado o bien dicho de nuestro presente, como señala Reinhart Koselleck (De Amézola & Cerri, 2008) “El llamado ser del futuro o del pasado no son otra cosa que su presente en el que se expresan” concluyendo “Toda historia fue, es y será historia del tiempo presente”.

Otra ausencia, algo generalizada también dentro del currículum, es la nula vinculación de los procesos nacionales con los de otros países de la región, obedeciendo no necesariamente a una falta de voluntad si no a “una natural timidez para pronunciarse responsablemente sobre realidades menos conocidas o contextos que no se manejan en toda su matizada complejidad” (Palma, Pinto, Donoso, & Pizarro, 2015), solo es posible visualizar aisladamente esta perspectiva en la comprensión del proceso de independencia de Chile desde el “explicar los principales antecedentes de la Independencia de las colonias americanas y reconocer que la Independencia de Chile se enmarca en un proceso continental” (2012). En este sentido, por qué no dar una visión continental entre la experiencia socialista vivida en Chile con otros procesos de izquierda latinoamericanos, donde la gran mayoría de ellos fueron interrumpidos violentamente por golpes militares y dictaduras que persiguieron a sus militantes y además cimentaron las sociedades latinas actuales.

Finalmente destacando la importancia que tiene el tratamiento de la HTP en la escuela en cuanto al desarrollo de la memoria colectiva de un pueblo. Creemos, luego de todo este análisis que existe una intencionada manera de cómo manejar la memoria y el recuerdo colectivo sobre nuestra historia como humanidad y sobre todo como país. En este sentido, en el modo en que se propone trabajar el proceso de la Unidad Popular no existe una falta de memoria u olvidos, de parte del currículum, sino una forma de construir memoria en las futuras generaciones del país inclinada hacía la mirada de algunos.

Al plantear el uso de la historia como construcción de memoria, es decir como plantea Henry Rousso en (De Amézola & Cerri, 2008, pág. 6) “un análisis de la evolución de las formas y los usos del pasado sobre un período dado, tal como es llevado por grupos significativos (familias, partidos políticos, grupos socio – profesionales, naciones, etc.)”, se manifiesta además una forma de entender la comprensión de la historia con una proyección hacia el presente y futuro. “...el pasado como motor de la acción para el presente y el futuro.” Así se desprende que bajo toda forma de trabajo de la historia y la memoria colectiva subyace una intención política.

# Capítulo IV: Habilidades de pensamiento histórico en etapa preoperacional

## La enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico en la educación básica.

En palabras de Amy Von Heyking la historia no es la historia del pasado, pues no es un registro de eventos que sucedieron hace mucho tiempo; más bien es una forma de investigación que ayuda a construir nuestra propia vida (individual y colectiva) en el tiempo. La historia es una disciplina interpretativa, la cual requiere que los estudiantes sean capaces de dominar las habilidades del pensamiento histórico. Por ejemplo, Amy menciona que los estudiantes sean capaces de determinar la validez y credibilidad de las pruebas o evidencias (fuentes primarias); de que disponen; con el fin de analizar, construir y reconstruir las narraciones sobre personas, acontecimientos e ideas del pasado. (2011, pág. 3)

Ahora bien, con respecto al término “tiempo”, Pagés y Santisteban (2010) lo definen como un concepto complejo, que se comprende a partir de un análisis amplio y transdisciplinario. Según los autores, cuando se enseña historia a los niños se debe considerar esa complejidad, remitiéndose por lo tanto, a nuevas representaciones del tiempo histórico. Cabe destacar que el tiempo y espacio son dos conceptos que no se pueden separar, es decir, son indisolubles. Cada territorio, cada lugar, acumula elementos que explican las transiciones y las rupturas, los conflictos de cada generación. Por lo que la enseñanza del tiempo histórico debe hacerse teniendo en cuenta estas relaciones.

A pesar de ello, en la actualidad se enseña en las aulas una visión lineal del curso de la historia, caracterizada como una repetición de fechas, lugares, héroes y villanos; además de la recitación de acontecimientos al pie de la letra, a partir de cuestionarios, resúmenes, y líneas del tiempo, contribuyen a la falta de sentido e interpretación de los contenidos históricos.

Un espacio de discusión sobre estas temáticas, fue el primer Congreso Internacional de Educación en México (Ronquillo, Rivera, & Gandarilla, 2015) en donde se expusieron investigaciones sobre las habilidades del pensamiento histórico en la educación primaria. Los conceptos estudiados en esta convocatoria fueron: empatía, relevancia, cambio y continuidad, causalidad y evidencias históricas. Ante la falta de fuentes que nos hablen de experiencias similares en el contexto particular chileno, resulta pertinente para la presente investigación, exponer algunas conclusiones de este Congreso, pues en él se discutieron las principales problemáticas que se dan al momento establecer acciones para el logro de las habilidades de pensamiento histórico. En la investigación se utilizaron las guías proporcionadas por la Comunidad Normalista para la Educación Histórica, a través de éstas se establecieron los siguientes resultados:

**a) Empatía:** Se llegó a la conclusión que éste es uno de los conceptos donde los estudiantes han experimentado mayor dificultad, debido a que cuando intentan ponerse en el lugar de algún personaje del pasado, reconstruyen la escena como si estuviera sucediendo en la actualidad: con los servicios, transportes y comodidades de ahora. Uno de los ejemplos más ilustrativos, se dio cuando se trabajó el tema de los medios de transporte durante el siglo XIX; los estudiantes no lograban comprender por qué la gente al viajar, tardaba mucho tiempo en su recorrido, y tampoco explicaban las causas de que los caminos fueran peligrosos. Cuando se trabajó el tema histórico del Porfiriato, también se les dificultó dimensionar lo referente a las tiendas de raya, y a la situación de miseria que vivían los campesinos y jornaleros; los estudiantes daban vida a los personajes sin considerar la atmósfera que se vivió durante aquel periodo.

**b) Relevancia:** en este segundo concepto, también los resultados no fueron exitosos, los alumnos/as demostraron dificultades para comprender la información de las diversas fuentes analizadas. Los criterios de importancia tuvieron que ser explicados mediante varios ejemplos, sin embargo, las dudas persistieron casi en su mayoría.

**c) Cambio y continuidad**: Al poner en práctica este concepto que se caracteriza por la comparación y el análisis de documentos, en donde tienen que reconocer lo que permanece o continúa, los alumnos/as demuestran tener mayor manejo de esta habilidad, pero sólo cuando la información resulta ser explícita, como por ejemplo con datos estadísticos. Sin embargo, resulta de mayor complejidad cuando el análisis debe ser bajo lectura de discursos.

**d) Causalidad:** Se llegó a la conclusión que al analizar un acontecimiento, los alumnos/as saben que hay causas y consecuencias, sin embargo no siempre pueden enlazar cada antecedente con su consecuente. Lo más difícil ocurre cuando enfrentan la tarea de confrontar varias causas, porque la mayoría, piensa que todas son iguales de importantes. Es un número muy reducido de alumnos/as/as, los que comparan las implicaciones que tuvo cada acción para desencadenar algún suceso.

**e) Evidencias históricas**: Este tipo de habilidad resultó ser el que tuvo mayor evolución en los alumnos/as. Si bien en un principio los alumnos/as manifestaron su creencia de que los corridos, fotografías, testimonios escritos y murales, se habían hecho apenas hace unos años. Sin embargo, luego de que se hizo la aclaración, puntualizando que se trata de las evidencias originales, los alumnos/as comenzaron a valorarlos más, y poco a poco han ido agudizando su capacidad de observación. De acuerdo a lo expuesto por estos autores en el Congreso, los estudiantes demostraron un cambio en esa habilidad, puesto que luego demostraron mayor motivación por el trabajo con evidencias, esto se manifestó en el esfuerzo por relacionarlas directamente con los acontecimientos. Un tipo de evidencia que fue especialmente atractiva para los estudiantes de este caso, fueron los corridos históricos.

Las principales conclusiones de la anterior investigación (expuesta en el Congreso), se orientan a destacar lo siguiente:

(1) Cuando los estudiantes revisan un acontecimiento histórico tienen dificultades para ubicarlo en el tiempo en que ocurrió.

(2) Frecuentemente confunden el contexto del hecho con el contexto actual.

(3) Aunque pueden distinguir las causas de los acontecimientos históricos, no es igualmente posible realizar la jerarquización de las mismas atendiendo a su importancia; puesto que para establecer este orden requieren de mayor profundidad en el dominio del tema.

(4) A los alumnos/as se les dificulta entender la multicausalidad de los acontecimientos históricos, y poder determinar la relación que existe entre causas y consecuencias específicas.

Entre las conclusiones, un aspecto positivo a destacar fue que la administración de evidencias históricas durante la sesión, demostró atraer y despertar el interés por la Historia en los niños. Al trabajar las evidencias históricas, se desarrolla también la capacidad para observar en detalle, e imaginar a partir de lo que están observando. Otro aspecto favorable en el trabajo con fuentes históricas con niños, es su contribución a que los estudiantes imaginen cómo era la vida en el pasado, iniciando el desarrollo de la competencia *comprensión del tiempo y del espacio histórico.*

Finalmente, en términos de superación de las problemáticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, se destaca que las dificultades de los alumnos/as para comprender los procesos, se pueden afrontar a partir de la elaboración de mapas mentales y del trabajo con guías. (Ronquillo, Rivera, & Gandarilla, 2015)

### Investigaciones del desarrollo cognitivo en los niños de Educación básica.

Con respecto al estudio de las habilidades cognitivas durante las fases de desarrollo en la infancia, los autores Jean Piaget y Lev Vigotsky, entregaron los primeros aportes para vincular estos fenómenos a la educación formal.

En el año 1978, Piaget publica la primera obra sobre la percepción del tiempo, y la construcción de las nociones temporales en la infancia. En términos generales, este autor organizó por primera vez una teoría global del desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano; a partir de tres estadios, correspondientes al tiempo vivido, tiempo percibido y tiempo concebido, que también se han interpretado como tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico. (Pagès & Santisteban, 2010)

En el rango de 7 y 11 años de edad, el autor plantea que los niños resuelven problemas concretos de forma activa, es decir, de manera lógica. Pueden además clasificar y establecer leyes. Posteriormente, las operaciones formales se desarrollan en el siguiente rango de 11 a 15 años de edad, en este estadio los niños y jóvenes pueden resolver problemas abstractos y de manera lógica.

Desde el punto de vista histórico, las operaciones formales suponen principalmente la capacidad de crear y comprobar hipótesis; relacionar dos o más elementos, y aplicar estrategias inductivas y deductivas. Esto último es aplicable por ejemplo, cuando se deben buscar las causas de un acontecimiento, que tienen un nivel elevado de abstracción, ya sea por los conceptos o el método historiográfico en sí.

Amy von Heyking destaca que para Piaget, la historia como investigación, análisis e interpretación está más allá de la capacidad de los niños de escuela primaria. (Von Heyking, 2011). Otros investigadores como R.N. Hallam (1970), influenciados por la teoría de los estadios piagetianos de desarrollo cognitivo, concordaron con la existencia de condiciones del tipo cognitivo que dificultan el aprendizaje histórico durante la niñez y adolescencia, según Hallan cuando los estudiantes se enfrentaban a tareas que requerían pensar históricamente, como por ejemplo, lidiar con conceptos abstractos, formular hipótesis, analizar cuestiones situadas más allá de lo evidente, o analizar y sistematizar fuentes históricas primarias, éstos estudiantes menores de dieciséis años, no podían razonablemente desarrollar sus propios conocimientos.

Vygotsky en tanto, desarrolló el concepto «intersubjetividad» como una posibilidad de aprendizaje, que surge de la interacción entre estudiantes, o bien, entre estudiantes y adultos, proceso que se asimila al concepto de «andamiaje» de Bruner. Según la tesis de Nasly Rodríguez (2013), que construyó una investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la realidad de las aulas de Bogotá (Colombia), las prácticas pedagógicas mejorarían mucho dentro del aula si el aprendizaje se apoyara en el intercambio de conocimientos como plantea Vygotsky. En palabras del autor:

“El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”. (Rodríguez Hernández, 2013)

Para Vygotsky el aprendizaje y el desarrollo mental de los niños y las niñas se encuentra favorecido por la construcción social de lo que él denomina la “Zona de desarrollo próximo”. Según Anita Woolfolk (Rodríguez Hernández, 2013), refiriéndose a la teoría vygotskiana, el niño primero aprende de manera social en la relación con las otras personas (nivel interpsicológico), y luego dentro del niño (intrapsicológico), es decir, que su primer contacto de aprendizaje está determinado por las interacciones sociales y por la ayuda de otros, y luego es interiorizado por el niño para resolver por sí mismo los problemas, preguntas e interrogantes que se le plantean.

Existe un punto del ser humano donde necesita relacionarse con otros para crecer y madurar. Cuando los estudiantes observan la forma en que sus compañeros más adelantados aprenden, cómo se expresan, comunican sus ideas, o en el contacto con el profesor, les nace una inquietud por intercambiar ideas, y por aprender de ellos, esto genera la zona de desarrollo próximo.

Parafraseando a Vygotsky, la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, o en colaboración con otro compañero más capaz. Es pertinente emplear el concepto de “zona de desarrollo próximo” en este estudio, puesto que concordamos con que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje es un proceso social, en donde el adulto (profesor) guía el aprendizaje del niño (estudiante) y este a su vez con sus compañeros/as de clase. Esto permitiría a nuestro juicio, contribuir a completar procesos de enseñanza aprendizaje histórico mucho más profundos, de lo que estima la teoría piagetana durante la enseñanza temprana.

Concordando con la teoría vygotskiana, el profesor es el encargado de acercar al estudiante al aprendizaje de las diferentes disciplinas del conocimiento, teniendo en cuenta su potencial de desarrollo, donde el maestro organiza las actividades más adecuadas, para que no estén por debajo del umbral mínimo del aprendizaje del niño. En ese sentido, ese umbral no puede estar determinado únicamente desde el punto de vista teórico, sino establecerse en la práctica docente en el contexto particular del aula.

Vygotsky destaca que entre más corta edad se empiece a implementar el trabajo entre pares, más fácil se desarrollarán las habilidades como la comunicación, expresión y argumentación de ideas, solidaridad y trabajo en equipo, es decir, potenciar el desarrollo del aprendizaje social de los niños y niñas. Además en ese intercambio permanente; en ese “feedback” constante; se puede observar y analizar con profundidad la relación que se presenta entre estos agentes del salón de clase.

### Investigaciones contemporáneas acerca del desarrollo cognitivo.

Los investigadores actuales han rechazado en gran medida las teorías universales del desarrollo cognitivo. Dado que los estudiantes utilizan sus estructuras mentales previas, cuando se enfrentan a algo nuevo en el campo de una disciplina. Esto último, en materia de enseñanza aprendizaje histórico durante la enseñanza básica, significa que los docentes deben colaborar a que los estudiantes desarrollen un amplio bagaje de conocimientos previos, para desarrollar su pensamiento histórico particular, y no esperar a que lleguen a cierto nivel de desarrollo cognitivo para poder avanzar en el aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico. El desarrollo de competencias históricas, permite avanzar a la autonomía para formar un juicio personal sobre la historia, el cual sólo es posible de manera gradual, sistemática y con permanentes interacciones. (Von Heyking, 2011)

Diversos estudios apoyan la afirmación de que los niños de básica y los adolescentes pueden desarrollar habilidades históricas, mediante el uso análisis e interpretación de fuentes históricas primarias y versiones alternativas de la historia.

El manejo de conocimientos previos y amplias experiencias sobre el dominio particular del conocimiento histórico, impactan significativamente en la reestructuración del conocimiento y la construcción de pensamiento abstracto en los niños más pequeños. Bajo esta lógica, los educadores deben pensar cuidadosamente acerca de cómo facilitar este proceso. (Von Heyking, 2011)

Siguiendo con la idea anterior, Pagés y Santisteban (2010) también destacan la existencia de otros grandes números de trabajos que se han destinado a establecer la edad de adquisición de la cronología, sin embargo existe poco conocimiento acerca de las relaciones entre las vivencias sobre la temporalidad y el aprendizaje del tiempo histórico. Por ejemplo los autores mencionan que hay algunos trabajos que han demostrado que los niños y niñas de siete años ya pueden dominar determinadas categorías temporales, como ordenar la secuencia de las edades de los miembros de su familia.

Otras investigaciones muestran la importancia que da el profesorado a la cronología, como un aspecto fundamental de la enseñanza de la historia, pero al final de la enseñanza escolar obligatoria, el alumnado no la domina. En general, el profesorado considera que el aprendizaje de la cronología es difícil, sin embargo, algunas investigaciones reconocen la capacidad del alumnado para identificar o explicar los cambios. (Pagès & Santisteban, 2010)

Pagès y Santisteban, entregaron una lista de consideraciones (tanto de la escuela como de sus docentes) para que las habilidades de pensamiento histórico logren desarrollarse plenamente, y de manera integrada. A continuación se nombran algunas de ellas:

a) La escuela debe superar la enseñanza de una historia de museo, que representa el tiempo histórico como una acumulación de datos y fechas.

b) El aprendizaje del tiempo histórico debe basarse en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel personal y social.

c) La enseñanza de la historia ha de partir del tiempo presente y de los problemas del alumnado, para poder formar en valores democráticos.

d) Se deben cuestionar las categorías temporales que se presentan como categorías naturales, cuando son construcciones sociales.

e) No sólo debemos enseñar una determinada periodización, sino que también debemos enseñar a periodizar.

f) La cronología debe enseñarse relacionada con una serie de conceptos temporales básicos, como el cambio, la duración, la sucesión, los ritmos temporales o las cualidades del tiempo histórico.

g) Los conceptos temporales actúan como organizadores cognitivos, tanto en los acontecimientos de la vida cotidiana como en el proceso de comprensión de la historia.

h) El pensamiento temporal está formado por una red de relaciones conceptuales, donde se sitúan los hechos personales o históricos de manera más o menos estructurada.

## Propuestas metodológicas

En la actualidad las enseñanzas basadas en una racionalidad positivista y en una concepción lineal del tiempo histórico aún predominan en las aulas de clase. Para superar esta visión epistemológica, Hilary Cooper propone trabajar los siguientes aspectos del tiempo histórico para la educación infantil y primaria: (1) la medida del paso del tiempo; (2) las secuencias cronológicas; (3) la duración; (4) las causas y las consecuencias de los cambios; (5) las diferencias y las semejanzas entre el pasado y el presente; (6) el lenguaje del tiempo; por último, (7) el concepto de tiempo que los niños y niñas están construyendo (Ronquillo, Rivera, & Gandarilla, 2015)

La enseñanza de la historia en la escuela ha de mostrar a los niños que el tiempo está presente en todas nuestras acciones o experiencias, en nuestro pensamiento, en nuestro lenguaje y en nuestras narraciones. La construcción de la temporalidad, a pesar de que se realiza durante toda la vida, es en la escuela donde se puede ayudar a que los alumnos/as formen estructuras temporales cada vez más ricas y funcionales. En la educación básica se establecen las bases del conocimiento histórico como conocimiento de la temporalidad, de la comprensión de los antecedentes, del pasado, que ayudan a comprender el presente y que, inevitablemente, ayudan a proyectar el futuro. (Pagès & Santisteban, 2010)

Cuando se pretende que el alumnado desarrolle su pensamiento sobre el tiempo, las fuentes históricas se convierten en elementos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las razones que permiten comprender el valor educativo de las fuentes históricas, en relación con la construcción de la conciencia temporal, es que ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto a partir de actividades sobre la historia familiar y local, y de procedimientos para relacionar pasado y presente. Permitiendo conocer la historia más próxima, y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades, **generando un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible**, producido en el tiempo y facilitan el protagonismo del estudiante en su propia reconstrucción de la historia.

En el aprendizaje de la temporalidad, las fuentes audiovisuales contemporáneas, especialmente las imágenes fotográficas, son de fácil reproducción y manipulación, aunque las imágenes cinematográficas o los documentos sonoros, por ejemplo de la radio, pueden ser fuentes históricas complementarias. Las fotografías tanto como fuente primaria o secundaria, tienen un gran potencial educativo que está unido a sus propias características, como por ejemplo no es un indicio, sino una señal creada para conservarse como vestigio, para conservar y transmitir un mensaje, para ser memoria. Además representa la popularización del retrato y del sentimiento para conservar la identidad; en donde en las clases populares, la fotografía substituyó a la memoria oral.

## Currículum en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile y habilidades de pensamiento histórico

Se debe resaltar la importancia del estudio sobre el pasado histórico a través del desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, ya que a través de ellas es posible, una mejor comprensión del presente en la sociedad, favoreciendo el desarrollo de una plena conciencia ciudadana con profundo sentido crítico; contribuyendo al desarrollo de las facultades cognitivas; desarrollando un sentido de identidad nacional y cultural; abriendo paso al estudio de otras culturas y realidades sociales; además, enriqueciendo las facultades de análisis, síntesis e inferencia. (Ronquillo, Rivera, & Gandarilla, 2015)

Ahora bien, el currículo de actual de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sin lugar a dudas declara buscar el desarrollo del pensamiento histórico, lo cual puede observarse en las habilidades que exige en los procesos de enseñanza aprendizaje, a saber: pensamiento temporal/espacial, análisis y trabajo de fuentes, pensamiento crítico, y comunicación oral y escrita de los resultados que haya encontrado en sus estudios.

Estas habilidades se encuentran plasmadas en las cuatro unidades que componen las bases curriculares de esta asignatura, en las cuales el alumno debe adquirir ciertas competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que le permiten pensar históricamente (Rocha, 2012).

Rocha menciona lo relevante que dan las bases curriculares al pensamiento crítico, ya que el alumno no tan sólo debe evaluar argumentos y evidencias que sustentan una opinión o visión de un hecho, sino que además, debe en este nivel identificar las causas de los procesos estudiados y dar ejemplos que reflejen su carácter multicausal (Ministerio de Educación, 2012). Sin embargo, se desarrolla un problema clave para lograr la realización de las habilidades del pensamiento histórico, puesto que no existen evidencias que indiquen cómo los docentes enseñan a pensar históricamente, dificultando la creación de estrategias que permitan a los profesores realizar clases efectivas en base al despliegue de estas habilidades en los educandos.

# Capítulo V: Marco metodológico

Ya expuesto el análisis general de la problemática a través de la bibliografía dedicada al tema, y las fuentes contemporáneas, es preciso para esta investigación conocer cómo se manifiesta ésta de manera particular en las aulas, a través de algunos de sus protagonistas, es decir, los y las docentes de educación básica. Sobre esta etapa del proceso investigativo Roberto Hernández Sampieri señala:

“Algunos autores consideran que para plantear el problema no se debe efectuar una revisión de la literatura; para otros sí, pero en tal caso, el papel de esta es únicamente de apoyo. La investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis de los datos”. (Hernandez, Sampieri, Fernández, Collao, & Baptista, Lucio, 2006, pág. 550)

La metodología en que se basa esta investigación es de carácter cualitativo, pues se concibe el fenómeno como parte de una realidad socialmente construida, e imposible de objetivar por parte del investigador, también docente. De esta manera, como señala Manuel Canales:

“se abandona la pretensión de objetividad, como propiedad de una observación desde afuera, por ejemplo, para indicar al objeto con el dedo índice, lo que está allá afuera, y se asume el postulado de la subjetividad como condición y modalidad constituyente del objeto, que observa desde sus propias distinciones y esquemas cognitivos y morales.” (Canales(coord.), y otros, 2006, pág. 21)

Dada la versatilidad del problema que he estado discutiendo~~,~~ interactúan factores de origen colectivo -como nuestra forma de entender la educación, la relación que tenemos con la memoria, la percepción general sobre la historia del tiempo presente-; y factores particulares -como aquellas consideraciones y percepciones propias del sujeto, que nacen a partir de su historia personal, su formación profesional, política y su vínculo con la Unidad Popular, entre otros- es pertinente ajustar una propuesta metodológica que fije su mirada en el contexto global de la problemática, y a su vez, sea capaz de incorporar la importancia de los sujetos -docentes, actores sociales- en la construcción del fenómeno.

Considerando, los requisitos enunciados, y en coherencia a la perspectiva histórica desde la que he planteado este estudio, el enfoque metodológico de la investigación será de carácter fenomenológico-interpretativo.

Buscando la interpretación de los fenómenos, a partir de los significados transferidos desde los propios sujetos de estudio, la investigación interpretativa recoge los significados del otro, las opiniones, creencias y anhelos, que configuran su realidad particular. Para Uwe Flick (2004), aquellas categorías que definimos tanto como investigadores, y como sujetos estudiados, contienen niveles de construcción de realidad diversos en tanto:

“los sujetos con sus visiones sobre cierto fenómeno construyen una parte de su realidad; en las conversaciones y los discursos, se producen interactivamente fenómenos y, así, se construye la realidad; las estructuras latentes de sentido y las reglas relacionadas contribuyen a la construcción de las situaciones sociales con las actividades que generan. Por tanto, la realidad estudiada por la investigación cualitativa no es una realidad dada” (2004, pág. 41).

En ese sentido, continuando la idea anterior, los sujetos van aportando a la construcción de la realidad de manera dinámica, e histórica, por tanto la elección metodológica para esta investigación también debe considerar, el movimiento propio de tiempo histórico en el que conviven los sujetos investigados. Como sujetos históricos nuestra memoria es un entramado que está en constante construcción, cada fenómeno que interpretamos, es reintrepretado a partir del filtro de nuestro contexto presente (Moyano, MAPU o la seducción del poder en la juventud. , 2009). En este escenario el investigador se sitúa como un observador más de la realidad, sujeto a la misma condición discontinua de su memoria e interpretaciones.

## Justificación metodológica

Bajo la premisa “la realidad que observamos si cambia por las observaciones y la recolección de datos” (Hernandez, Sampieri, Fernández, Collao, & Baptista, Lucio, 2006) que proyectemos; la metodología de investigación que se trazó para trabajar esta problemática, es de carácter cualitativo fenomenológico, y busca alcances a nivel exploratorio.

Según Hernández Sampieri, los estudios exploratorios “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (2006, pág. 141). Considerando la escasez de bibliografía específica, acerca de la enseñanza de la Unidad Popular en las aulas, y también de la investigación acerca del desarrollo de habilidades de pensamiento histórico para el contexto chileno, el concepto de “alcances exploratorios” de Hernández Sampieri, señalado inicialmente para los estudios cuantitativos, es también pertinente a este estudio cualitativo.

Para esta investigación, los conceptos clave o variables promisorias, están identificadas en el problema de investigación, a saber: Currículum, Habilidades de Pensamiento Histórico, Historia del tiempo presente y Unidad Popular como parte de este tiempo histórico, la propuesta forma parte del ejercicio exploratorio de este documento. En relación a la identificación de conceptos claves, Hernández Sampieri señala: “los conceptos son tentativos, puesto que estamos trabajando dentro de un tema o área no estudiada o con antecedentes mínimos”. (2006, pág. 113)

En base a la limpieza de los conceptos clave (nombrados en el párrafo anterior) la estrategia de construcción de la unidad de análisis, se basó en el modelo fenomenológico de muestra de “casos-tipo”. Este ejemplo de unidad de análisis, al igual que otros métodos cualitativos, es no probabilística[[20]](#footnote-20), y persigue la representación de aquellos casos que permitan la observación de las variables seleccionadas. Acerca de la estrategia de “casos tipo”, Hernández Sampieri señala:

“Se utiliza en estudios cuantitativos exploratorios y en investigaciones detipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no lacantidad ni la estandarización. En estudios con perspectiva fenomenológica, donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social” (2006, pág. 601)

Según Latorrre (1996, Citado en Bisquerra Alzina) en la investigación educativa, el estudio de casos es apropiado para la realización de investigaciones a escala pequeña, que considera alcances, tiempo y recursos limitados. Así mismo, el autor añade a las ventajas de este tipo de metodología, que “para el profesorado que participa en la investigación, favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar; además, contribuye al desarrollo profesional.” (Bisquerra Alzina, 2009, pág. 312)

En esta investigación, se trabajará en base a un *único caso,* que es la interpretación de docentes sobre la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico en relación a la Unidad Popular. Para Robert Stake: “el caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales”, lo esencial del *único caso,* no es generalizar, aunque puede haber más casos similares, sólo nos enfocaremos en ese único caso o experiencia”. (2007, pág. 13).

Siendo fiel al criterio de *máxima rentabilidad* Robert Stake, quien define a éste como la selección de casos más fáciles de abordar y que a la vez ayuden al cumplimiento de los objetivos del estudio, se priorizó trabajar con un grupo reducido de actores o informantes. La selección de la muestra fue de carácter dirigido a través de voluntarios (Hernandez, Sampieri, Fernández, Collao, & Baptista, Lucio, 2006), los criterios de elección de los mismos, fueron la cercanía con el tema investigado, la proximidad de su formación docente con la del investigador, y la participación laboral en contextos educativos diferentes entre sí. En tanto “si es posible debemos escoger casos que sean fáciles de abordar (…) y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales. (Stake , 2007, pág. 17)

## Los actores participantes del estudio

Para esta investigación, es sumamente valioso conocer las apreciaciones de docentes que enseñen en la educación básica, específicamente en nivel de sexto, y que a su vez puedan dar cuenta de diferentes realidades educativas. Es por ello que se invitó a participar a docentes que desempeñaran labores en establecimientos particulares, subvencionados y municipales. En base a este criterio se seleccionó a tres docentes, cada uno representante de un tipo de establecimiento.

Para ~~el~~ completar el criterio de proximidad de la formación docente entre los tres profesores participantes del estudio, se pidió exclusivamente la colaboración de personas que hayan sido formadas en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (en adelante UMCE), en la especialidad de historia. Este requisito se consideró, debido a la necesidad de que el investigador estuviese familiarizado con el estilo de formación de pregrado de los entrevistados, y la matriz teórico-metodológica representativa de su casa de estudios, para así establecer más fluidamente tópicos de discusión, categorías y códigos para construir instrumentos de investigación.

De esta forma, la ruta de selección de los tres participantes del estudio, comenzó buscando docentes de la especialidad de historia, cuya formación de pregrado se hubiera realizado en la UMCE; luego que tuvieran un tiempo de experiencia realizando clases en el nivel de sexto año, de al menos 1 año y por último, que cada participante trabajara en uno de los tres tipos de dependencia. Respecto de esta ruta de selección Mertens[[21]](#footnote-21) señala que en el muestreo cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos”. (Hernandez, Sampieri, Fernández, Collao, & Baptista, Lucio, 2006, pág. 564)

Finalmente en relación al establecimiento de este tipo de criterios Hernández Sampieri advierte: “La elección de los elementos o casos, no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características de la investigación o de quien realiza la muestra” (2006, pág. 262).

A modo de presentación, el primer participante José López es un docente de 25 años, titulado de Pedagogía General Básica con Mención en Historia, que actualmente trabaja en el Colegio Verde Valle de Maipú de dependencia subvencionada y realiza clases entre los niveles de tercero básico y octavo.

La segunda docente, Romina Muñoz Tapia es una profesora de 26 años, titulada de Pedagogía General Básica con Mención en Historia, que lleva ejerciendo 3 años y actualmente trabaja en el establecimiento “Colegio de Asis” de dependencia particular. La docente realiza clases desde cuarto a octavo. De los tres entrevistados esta es la única docente que cuenta con un grado académico de Magister.

Finalmente el tercer participante, Eduardo Huenchunao Lobos es un profesor de 37 años, que ejerció tres años sin finalizar su proceso de formación docente, y lleva diez años ejerciendo ya titulado. Este docente, estudió el pregrado de Historia y Geografía, y Educación Cívica en la UMCE y hace dos años se tituló de profesor de Educación General Básica en la Universidad Central. Actualmente imparte clases de quinto a octavo en el Colegio Base del Bosque, de dependencia municipal.

## Metodología de recolección de la información

La unidad de análisis a partir de las cual se examinaron las apreciaciones de los docentes, respecto de los temas discutidos en esta investigación, es esencialmente una: el *significado.* Entenderé el concepto de *significado* de acuerdo a la definición de John Lofland (1995, en Hernández Sampieri), quien destaca:

“Son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta y se describen, interpretan y justifican.” (2006, pág. 583)

Al tratarse de una investigación interpretativa, es relevante la elaboración de un instrumento que auxilie a la recopilación de información, y que sea capaz de dar cuenta de los significados que los sujetos atribuyen a la problemática tratada, así como las “imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en lenguaje de los participantes…” (Hernandez, Sampieri, Fernández, Collao, & Baptista, Lucio, 2006, pág. 514).

Mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se intentó indagar en cuáles son los atributos de la historia del tiempo presente, y de la Unidad Popular (como parte de este tiempo histórico), y su relación con el currículum de educación básica, para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, según los significados e imaginarios presentes en los discursos de los tres docentes de educación básica que forman la muestra.

Por otra parte, se intentará conocer cuáles son las estrategias que los docentes utilizan para sortear las dificultades de abordar estos contenidos y desarrollo habilidades, y también los aspectos positivos que pueden potenciar un mejor trabajo en el aula con los estudiantes.

Sobre la técnica de la entrevista, Valerie Janesick (1998, en Hernández Sampieri, pág. 597) afirma, que ésta se basa en una construcción conjunta de significados del investigador y entrevistado sobre un tema. En concordancia con estas afirmaciones, Sergio Martinic (2006, en Canales) define a la entrevista ante todo como una construcción que da sentido a las representaciones de los entrevistados, en palabras del autor las entrevistas son:

“Sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos. No son un mero reflejo del exterior sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado" (Canales(coord.), y otros, 2006, pág. 300)

Siguiendo la propuesta de Hernández Sampieri, en esta investigación en particular, la entrevista será comprendida como un medio auxiliar para acercarnos a los significados, no como el instrumento en sí, pues el medio de obtención de datos en la praxis de la investigación cualitativa siempre será el investigador.

“Si, el investigador es quien mediante diversos métodos o técnicas recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No solo analiza, sino que es el medio de obtención de los datos.” (2006, pág. 583)

La entrevista como técnica permite captar los discursos de los propios actores del fenómeno. Para la presente investigación, la entrevista de tipo semi estructurada será un medio adecuado para recoger las interpretaciones de los entrevistados, a través de una pauta basada en las variables de investigación. Sobre esta última se indica:

“Las entrevistas semiestructuradas; se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están determinadas). (Hernandez, Sampieri, Fernández, Collao, & Baptista, Lucio, 2006, pág. 597)

A continuación se presentan en las tablas (1) y (2) la operacionalización de las variables para la construcción de la entrevista semi estructurada, y la pauta de entrevista respectivamente. Según éste propósito, se definieron dimensiones de los temas a discutir (basadas en las variables de los objetivos de investigación), junto a ellas se establecieron algunos indicadores generales de los elementos a observar y finalmente las preguntas asociadas a cada uno de éstos.

Tabla 1 Operacionalización

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Operacionalización** | | | |
| **Variable** | **Dimensiones** | **Indicadores de observación** | **Preguntas asociadas** |
| **Historia del tiempo Presente** | Concepción del estudio de la historia. | Percepción del docente sobre el estudio histórico y su posición epistemológica respecto al mismo; estudio objetivo de los fenómenos del pasado, o construcción interpretativa y subjetiva de los fenómenos históricos. | B1 |
| Propósito de la enseñanza de la historia. | Percepción del docente sobre cuál o cuáles es/son el/los propósito/s de la enseñanza de la historia durante la educación básica. | B2 |
| Legitimidad del tiempo reciente como temporalidad relevante para el estudio histórico.[[22]](#footnote-22) | Percepción del docente acerca del tiempo reciente, como campo de estudio histórico legítimo y pertinente a la historiografía. Posición frente al debate historiográfico atingente a este tema. | B3 |
| Importancia de la enseñanza de la historia del tiempo presente. | Importancia que le atribuye el docente a la enseñanza del tiempo presente en la educación básica. | B3 |
| **Habilidades de Pensamiento Histórico** | Utilidad de la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico. | Percepción del docente sobre cuál es la utilidad de la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico durante la educación básica. | C1 |
| Estrategias didácticas para el fomento del aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico. | Estrategias didácticas declaradas por el docente, que implementa para fomentar el aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico en el nivel de sexto básico. | C2 |
| Factores favorables y desfavorables para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico. | Evaluación del docente respecto a las problemáticas o facilitadores del ambiente interno y externo del aula para la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico durante la enseñanza básica. | C3 |
| **Currículum** | Integración de la historia reciente chilena en el Currículum de Educación Básica. | Evaluación del docente respecto a manera en que se ha integrado la historia reciente chilena en el currículum de Educación Básica. | D.1 |
| Componentes del Objetivo de Aprendizaje (8) de la tercera unidad para sexto básico. | Percepción del docente sobre los alcances de OA8 de la tercera unidad para sexto básico, “Historia de Chile (características políticas, sociales y económicas), desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX” para la enseñanza del período de la Unidad Popular. | D.2 |
| Evaluación del docente sobre las fortalezas y debilidades del OA8 expresado en el currículum para la enseñanza integral del período de Unidad Popular. | D.3 D.4 |
| **Unidad Popular** | Rol e importancia del período de Unidad Popular en la historia reciente del país. | Percepción del docente sobre el rol e importancia de la Unidad Popular en nuestra historia reciente. | E1. E.2 |
| Opinión y sugerencias del docente acerca del actual tratamiento histórico de la Unidad Popular en la educación chilena. | D.3 |
| Estrategias didácticas y Unidad Popular. | Estrategias didácticas declaradas por el docente, que utiliza para abordar el contenido de la Unidad Popular, en el nivel de sexto básico y sus resultados. | E3, E4 |
| Elementos favorables y desfavorables, internos y externos a la realidad escolar, para tratar el período de la Unidad Popular en el aula por el docente entrevistado. | E.6 |
| Percepción del docente sobre la profundidad de su conocimiento sobre la Unidad Popular y desempeño abordando este proceso en clases. | E.8 |
| Desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y la Unidad Popular. | Evaluación del docente acerca de la factibilidad de fomentar el desarrollo habilidades de pensamiento histórico, mediante el tratamiento del contenido de la Unidad Popular expresado en el OA8 para sexto básico. | E.7 |
| Percepción del docente sobre los potenciales del tratamiento del período de Unidad Popular para fomento de habilidades de pensamiento histórico. |

Tabla 2 Pauta entrevista

|  |  |
| --- | --- |
| **Cod.** | **Pregunta** |
| **A. Identificación del entrevistado/a** | |
| A.1 | ¿Cuál es su nombre? |
| A.2 | ¿Qué edad tiene? |
| A.3 | ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo la profesión de docente? |
| A.4 | ¿Cuál es el nombre del colegio donde ejerce actualmente, dónde se ubica éste, y a qué tipo de dependencia está adscrito (público, subvencionado, privado)? |
| A.5 | ¿En qué niveles realiza clases? |
| **B.**  **Sobre la Historia del tiempo Presente** | |
| **B.1** | Acerca de su concepción epistemológica de la historia, ¿usted concibe la construcción de relatos históricos, cómo un estudio objetivo del pasado en base a fuentes históricas, o más bien como una construcción interpretativa y subjetiva de múltiples relatos y fuentes? ¿Por qué? |
| B.2 | A su juicio, ¿cuál o cuáles es/son el/los propósito/s de la enseñanza de la historia durante la educación básica? |
| B.3 | ¿Considera que la historia reciente es un tema que debe ser abordado en la enseñanza escolar? ¿Qué importancia le atribuye a discutir este tiempo histórico en la enseñanza básica? |
| **C. Sobre las Habilidades de Pensamiento Histórico** | |
| C.1 | Considerando como habilidades de pensamiento histórico a: (1) la ubicación tempo espacial, (2) la explicación multicausal, (3) la indagación histórica mediante el análisis de fuentes, (3) y a la consciencia y significación histórica (pensamiento crítico, conocimiento del valor social de la historia). ¿Cuál es la utilidad de enseñar habilidades de pensamiento histórico durante la educación básica? |
| C.2 | ¿Qué estrategias didácticas utiliza más frecuentemente para fomentar el aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico en el nivel de sexto año? |
| C.3 | ¿Qué problemática o facilitadores encuentra en el ambiente interno (contexto del curso, estilo de enseñanza del colegio, dirección de UTP, exigencias curriculares) y externo del colegio (familia, condiciones socio económicas, contexto social) para el aprendizaje efectivo de habilidades de pensamiento histórico de los estudiantes? |
| **D. Sobre el Currículum** | |
| D. 1 | ¿Es el estudio de la historia reciente chilena un tema relevante en el currículum de Educación Básica? ¿Qué sugerencias usted haría al tratamiento de ésta en el currículum de sexto básico? |
| D.2 | Cuál es su opinión sobre la propuesta curricular del Ministerio para trabajar la unidad “Historia de Chile (características políticas, sociales y económicas), desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX” en sexto básico. |
| D.3 | Qué fortalezas y/o debilidades usted identifica en la propuesta curricular de Ministerio para abordar el período de la Unidad Popular en sexto básico, en relación al *OA establecido, la profundización de los temas de este período, las horas pedagógicas dedicadas a su tratamiento, las estrategias didácticas sugeridas,* entre otras. |
| D.4 | ¿Qué sugerencias usted haría para mejorar la propuesta curricular para abordar la enseñanza de la UP? |
| **E. Sobre la Unidad Popular** | |
| E.1 | Considera importante el período de gobierno de la Unidad Popular en nuestra historia reciente ¿Por qué? |
| E.2 | Desmarcándose de los procesos posteriores a la Unidad Popular (Golpe y Dictadura Militar. ¿Qué elemento/s distintivo/s de la UP usted considera relevantes de enseñar y aprender? |
| E.3 | ¿Qué estrategias didácticas utiliza para la enseñanza del contenido que comprende el OA 8 de la tercera unidad para sexto básico, que trata los contenidos sobre Unidad popular quiebre de la democracia y Dictadura militar? |
| E.4 | ¿Qué tratamiento didáctico específico le da al proceso de la Unidad Popular durante sus clases? |
| E.5 | ¿Qué elementos favorables y desfavorables, internos o externos a la realidad escolar, usted identifica que potencia o dificultan el trabajar específicamente el período de la Unidad Popular en su aula? |
| E.7 | Vinculando el aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico, con el tratamiento de la historia reciente en el aula. ¿Considera que enseñar la historia reciente del país, como el período de Unidad Popular, puede fomentar una mayor conexión con el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico? ¿Por qué? |
| E.8 | Teniendo las preguntas anteriores ¿cómo evalúa el resultado de sus clases, en términos de alcance de los objetivos aprendizajes esperados, y respuesta de los estudiantes? ¿Qué mejoraría? |

### Técnicas y estrategias de análisis

El análisis de la información aportada por la entrevistas, se basó en los aspectos más significativos de la técnica de *Análisis Estructural de Discurso*, para ello nos apoyamos en la propuesta de Sergio Martinic Valencia. El enfoque del análisis estructural, ofrece un instrumento metodológico muy útil para conocer las estructuras simbólicas de las conversaciones y representaciones de la realidad; su potencial se basa en la propuesta de organización de los datos a través de unidades de análisis (segmentos, códigos, categorías, etc.), que contribuyen a conocer la relación de éstas con la acción y su incidencia sobre su propia estructura. (Canales(coord.), y otros, 2006, pág. 317). Según el mismo autor:

“El método se inspira en la semántica estructural desarrollada por A. Greimas (1996) y propone reglas y procedimientos para definir los principios, que organizan las representaciones de los sujetos sobre problemas y prácticas específicas. A través de las categorías se transforman los datos y el texto se reduce a unidades que puedan ser relacionadas, comparadas y agregadas a unidades mayores.”

(2006, pág. 301)

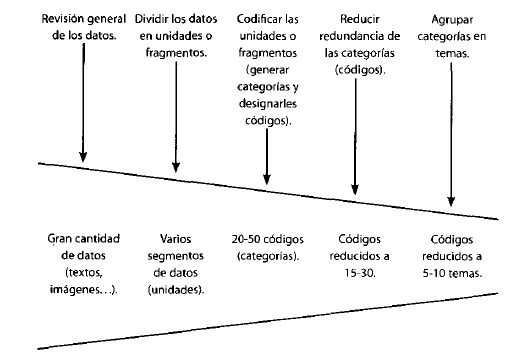
Para esta metodología de análisis, las representaciones adquieren la propiedad de organizar cognitiva y afectivamente, las realidades cercanas a las experiencias de los sujetos. Entenderemos por representaciones a los:

“Sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existen entre ellos. No son un mero reflejo del exterior sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado”. (Canales(coord.), y otros, 2006, pág. 301)

Autores como Serge Moscovici (1961, en Canales) y Martinic señalan que cada representación contiene al menos tres dimensiones básicas, a saber: (1) Contenido informacional, (2) Orden interno o estructura de representación, (3) Dimensión ética normativa. La primera dimensión “informacional”, se trata de los conceptos y términos que se utilizan en el discurso, con las que se da sentido a las representaciones. La segunda dimensión de estructura, jerarquiza las representaciones y otorga sentido a las relaciones entre categorías. Finalmente, la dimensión ética-normativa, delimita lo que se significa como positivo o negativo para el sujeto, y asocia estas consideraciones a una determinada forma discursiva o prácticas sociales. (Canales(coord.), y otros, 2006, pág. 301)

Considerando estas dimensiones, se analizará cada segmento o unidad de los discursos de los tres docentes, y se les asignará un *código* representativo, los cuales serán más tarde serán agrupados y reducidos de acuerdo a las ideas centrales que manifiesten. A este tipo de codificación se le denomina *abierta* (Esterberg 2002, en Hernández Sampieri, pág. 636), a continuación se presenta un esquema - tipo del proceso de codificación:

Diagrama 1 Reducción de códigos a través del proceso de codificación completo. Hernández Sampieri (2006), pág 653



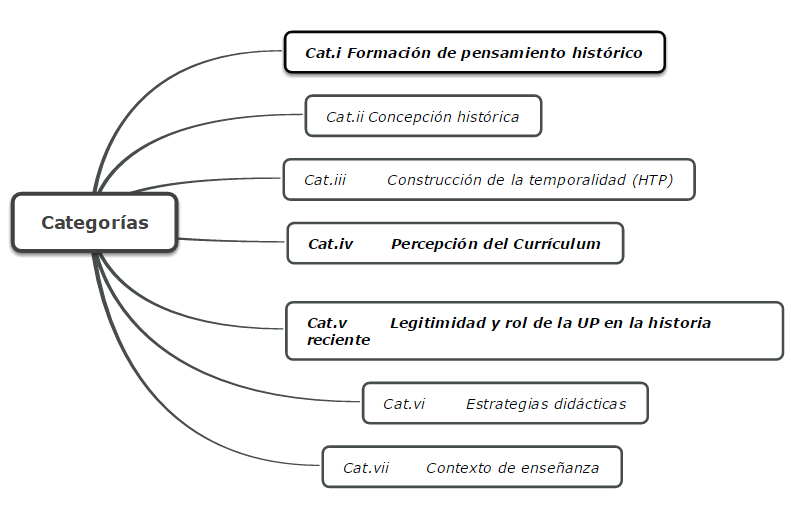
Se entiende por *código* a las unidades mínimas de sentidos que permitan clasificar los contenidos que se enuncian en los discursos. Según Martinic éstos pueden ser “palabras, secuencias de palabras; verbos, gestos, disposiciones de objetos, etc. que actúan, de un modo explícito o implícito, en la organización del sentido de un discurso”. (Canales(coord.), y otros, 2006, pág. 306)

Como se señaló anteriormente, mediante la codificación abierta, se le asignarán código*s* a los conceptos e ideas centrales más relevantes destacadas por los docentes, estos códigos serán confrontados y relacionados entre las entrevistas. A partir de este ejercicio, se establecerán *categorías* de análisis que las agrupen. De acuerdo a la propuesta de Kristin G. Esterberg (2002, en Hernández Sampieri, pág. 639), no se limitarán las categorías emergentes que puedan ir surgiendo a lo largo de la entrevista, y que inicialmente no estuvieran contempladas en la planificación de la misma, por otra parte también se pondrá atención a aquellas categorías que están en desarrollo y que han sido definidas solo parcialmente por los entrevistados.

Para la exposición de la codificación, cada entrevista se identificará por las siglas “ENT.1”, “ENT.2” y “ENT.3”. Las preguntas fueron ordenadas de acuerdo a cinco ejes, a saber: A. Identificación del entrevistado, B. Sobre la historia del tiempo presente, C. Sobre habilidades de pensamiento histórico, D. Sobre el currículum y finalmente E. Sobre la Unidad Popular.

En base a los ejes expuestos, cada pregunta será identificada con la letra mayúscula que identifica el eje y un número por pregunta, por ejemplo “C.2”. La codificación de la entrevista considerará para cada respuesta uno o más códigos, los que serán identificados con la letra “c” minúscula más un número correlativo (c.1, c.2, c.3). De esta manera la cita de la entrevista se presentará de la siguiente manera (ENT.1: c.10). La agrupación de códigos afines, que aborden el mismo tema se realizará por medio de “categorías” que el investigador debe relevar de acuerdo al objetivo de investigación. Estás últimas serán la base para ordenar el análisis de la entrevista, se presenta a continuación un esquema las categorías desarrolladas, se destacan en negrita aquellas categorías que abarcan más ampliamente la problemática de investigación.

Diagrama 2 Categorías de análisis de la entrevista



Es importante aclarar, antes de pasar al análisis de las entrevistas, que la definición de categorías es un ejercicio por sobre todo subjetivo, puesto que surge a partir de los objetivos trazados por el investigador; de esta manera la codificación y la creación de categorías implican una decisiones teóricas. En concordancia con lo dicho, Hernández Sampieri señala:

“La codificación implica, además de identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de que piezas "embonan" entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas, para conformar los patrones

que serán empleados con el fin de interpretar los datos”. (2006, pág. 668)

### Confiabilidad y validez

Las debilidades en la confiabilidad de una investigación cualitativa, se deben, entre otras cosas, a las subjetividades y la experticia investigativa del investigador a la hora de organizar el estudio, tanto en lo teórico como en lo práctico, un erro común se puede dar por ejemplo, al seleccionar correctamente las fuentes de información.

Para superar estas limitaciones y tomando en cuenta las recomendaciones de Coleman y Uurau (2005, en Hernández Sampieri), se procuró durante el estudio: (a) proporcionar detalles específicos sobre el tipo de metodología y fuentes con las cuales diseñamos el estudio; (b) señalar en forma clara los criterios de selección establecidos para escoger cada entrevistado, el campo de estudio, las herramientas para la recolección de información; y finalmente, (c) describir el rol del investigador y los métodos de análisis empleados, como la codificación, el desarrollo de categorías, entre otros.

Por otra parte, se intentó abordar la problemática de investigación, combinando un exhaustivo análisis bibliográfico, con una investigación práctica, basada en la técnica de la entrevista semiestructurada.

La entrevista como técnica posee límites en cuanto a la recolección de información, estos están dados por la pertinencia en la selección de la muestra por parte del investigador. Para superar algunos de estos límites se aplicó de manera simplificada, la triangulación de datos, a través del *subtipo* *personas.* Trabajando con distintos discursos, es decir seleccionando al menos tres entrevistados diferentes, que respondieran a contextos distintos de enseñanza.

“La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Benavides, 2005).

# Capítulo VI: Análisis de las entrevistas, aspectos positivos y dificultades para abordar la Unidad Popular, con enfoque en el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico

En las próximas líneas se expondrá de manera acotada, el análisis de las entrevistas desarrolladas gracias a la colaboración de tres docentes, que actualmente realizan clases en el nivel de sexto básico. La presentación de los temas mediante títulos breves, enunciarán las problemáticas y conclusiones globales que se pudieron extraer de las conversaciones con los entrevistados. Cada enunciado responderá a una, o algunas de las categorías de análisis que se establecieron en el estudio de las entrevistas; para apoyar esta exposición, se presentarán cuatro diagramas con los que se busca extractar la relación primaria establecida entre, categorías y códigos de esta parte de la investigación.

En esta ruta investigativa, la pregunta que nos planteamos inicialmente -*¿Qué componentes en el tratamiento del contenido Unidad Popular, propician y/o dificultan la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico en Educación General Básica?-*  proponía la complejidad de indagar en la manera en que el tratamiento pedagógico de un período histórico en particular, pudiese reflejar barreras y/o alternativas propicias, para producir situaciones de enseñanza aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico.

Sin embargo, con el correr de los días y los meses de investigación, las fuentes chilenas y latinoamericanas, iban contando sobre la problemática de seguir abordando la historia del tiempo presente, tal y como se acostumbraba tratar temas emblemáticos de la llamada “Historia Universal” eurocéntrica. Es decir, como contenido fijo, transmitido por instrucción verbal, sin estudiantes partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, estas mismas experiencias de investigación, reflejaban el tremendo potencial de discutir en el aula la HTP, para avanzar en la práctica y desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico.

Por ejemplo, los contenidos que abordan la “historia fracturada” de procesos como las Dictaduras en Latinoamérica, son temas aún controversiales entra la ciudanía, y cercanos para el niño o niña acostumbrado/a a oír de la televisión, o de sus familias, algún comentario que haga referencia a las causas o consecuencias de estos procesos.

En el caso de la presente experiencia de investigación, la recolección de testimonios y apreciaciones de profesores, manifestó que estas problemáticas emergían muy rápidamente cuando la discusión giraba hacia la enseñanza del período de la UP. Un proceso que recordemos: ha sido sistemáticamente ocultado en los Objetivos de Aprendizaje del Currículum escolar chileno, bajo el marco la Dictadura y Transición Democrática; que tiene docentes que reclaman la falta de tiempo para profundizar el tema y que, permeados por el contexto de *temor a la controversia* de las aulas chilenas, se conforman con que al menos ahora -luego de 43 años- el Ministerio de Educación permite un espacio para discutir el proceso en aula.

Todos estos temas intentaré esclarecerlos en los siguientes apartados.

## Enseñar a pensar históricamente: desafíos a la enseñanza tradicional

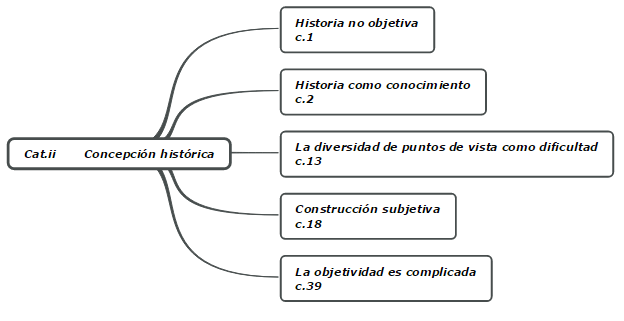
No es un misterio para los docentes de historia, que aquello que entendemos por *historia*, influirá en la forma en que examinemos los fenómenos, y los énfasis que otorgaremos a cada objetivo de aprendizaje en el aula.

La enseñanza - aprendizaje del pensamiento histórico, a través de habilidades procedimentales de la metodología historiográfica sabemos, no es algo que se discuta la mayoría de los sextos básicos en Chile. Por lo tanto, un primera oportunidad para pensar un mejor trabajo de la historia del tiempo presente y en específico de la Unidad Popular, está en la posibilidad de esclarecer cómo funciona a nivel micro la decisión de implementar / o no, experiencias de enseñanza que impulsen el desarrollo de habilidades históricas.

### a.1 Concepción histórica

Qué entienden nuestros profesores por *historia* y qué función se le otorga a que los niños de educación básica participen de estos conocimientos, constituye un antecedente a nivel epistémico y metodológico, para indagar cómo el docente comprende los procesos de enseñanza aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico.

Diagrama 3 Cat. II “ Concepción histórica" y conceptos asociados en las entrevistas



En el diagrama 3, se observa una tendencia por parte de los entrevistados, a declarar que la historia por sobre todo es subjetiva (c.1, c.18).

“Desde mi punto de vista la historia no puede ser objetiva, porque un hecho puede ser mirado de dos formas, por ejemplo, puede ser escrita por Sergio Villalobos o Gabriel Salazar, entonces dos miradas totalmente diferentes de un mismo hecho. Siempre va a ser subjetiva, depende de la persona que la observe y escriba el hecho” (ENT.1/ B.1: c.1)

Sin embargo luego de la lectura de la totalidad de las entrevistas, se observa que existen incongruencias en la explicación de los entrevistados, entre el discurso de lo que piensan inicialmente sobre la calidad subjetiva de la historia y lo que ellos comentan de su trabajo de aula.

“pero desde mi punto vista hay que ser lo más objetivo posible para que el niño construya su propia percepción del período de la UP, sea buena o mala, tiene la libertad de pensar lo que él quiera” (ENT.1: c.13)

Para un mismo entrevistado (ver las dos citas anteriores) la historia corresponde a una construcción subjetiva de la realidad. No obstante, cuando es consultado sobre el tratamiento de la historia del tiempo presente en aula, y en específico sobre la enseñanza de un período como la Unidad Popular -en donde se expresan más fuertemente la diversidad de opiniones- el docente con cautela señala, no solo que la objetividad es importante, sino que también es necesaria de que ser establecida por parte del maestro, de esta manera, la interpretación libre del tema corre sólo por cuenta del estudiante.

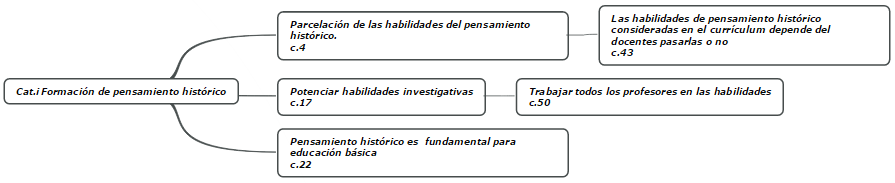
En ese sentido, se establece en algún grado, que en el proceso de selección de fuentes, preparación del material pedagógico y en las decisiones relativas a la propuesta didáctica, es posible abstraernos de nuestra subjetividad como seres humanos y ser un docente “lo más objetivo posible”.

Considerando el punto anterior, se presume que existe una historia verídica, pero no absoluta, que dialoga con diferentes verdades, sin embargo es una complicado trabajar con ella en el aula.

“Sin desmerecer que la historia es una ciencia que busca la verdad, es complicado llegar a una verdad absoluta. Y si tiene que haber discusión para… no sé si llegar a acuerdos, pero hacerla lo más verídica posible. Pero absoluta, es complicado” (ENT.2: c.39)

### a.2 Formación de pensamiento histórico

La enseñanza de habilidades de pensamiento histórico dependiendo del enfoque considerará o no, la posibilidad de que sean los estudiantes quienes puedan indagar en la historia a través de procedimientos propios de la disciplina.

Diagrama 4 Cat. I “Formación de pensamiento histórico” y *conceptos* asociados en las entrevistas

En el diagrama 4 los docentes exponen como ideas centrales acerca de la formación de habilidades de pensamiento histórico, lo siguiente: (1) que es necesario potenciarlas a nivel de educación básica, (2) en la actualidad hay una tendencia a que su enseñanza dependa del profesor más que del currículum, y (3) que es necesario potenciar sobre todo las habilidades investigativas.

A lo largo de las entrevistas, los temas arriba señalados aparecieron en varias ocasiones, sin embargo pese a la importancia que ellos /a (los docentes) le atribuían a la enseñanza de habilidades de pensamiento histórico fue escasa su exposición cuando fueron consultados sobre la importancia del aprendizaje de habilidades concretas, para los estudiantes y sobre cuáles son sus estrategias didácticas en relación a estas. Así también llamó la atención, que al enunciar el propósito de enseñar historia en educación básica, no se tocara el punto de la comprensión y dominio de las habilidades de pensamiento en ninguna de las entrevistas.

**Acerca del propósito de la enseñanza de la historia:**

“principalmente es enseñar la base de la historia, porque más profundamente no se enseñan las cosas, sobre todo en el ámbito de historia de Chile no se profundiza mucho, solamente en un nivel es donde se pasa la información. Entonces yo creo que más apunta a adquirir conocimientos básicos y después los alumnos van ahondando de forma autónoma y luego en la media ya los profesores de media. Ese es el objetivo de la historia en básica.” (ENT.1/ B.2 : c.2)

El docente señala que el propósito de enseñar historia en educación básica, es que los estudiantes conozcan una *base* de contenidos, los cuales se irán *ahondando* en los siguientes niveles de educación.

En el subsector de historia, el Ministerio de Educación ha privilegiado el aprendizaje de contenidos por sobre habilidades de pensamiento. El proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, es influenciado por los requerimientos del currículum nacional, las evaluaciones estandarizadas y las exigencias provenientes de la administración de los colegios. Los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE (independiente de las características individuales de las escuelas) siguen siendo determinantes a la hora trazar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es por este motivo que en general, el enfoque de las sesiones de historia tiene por tendencia, buscar el aprendizaje receptivo memorístico y conceptual, es decir, se busca transmitir conocimientos *objetivos* y específicos, para que estos más tarde sean replicados en las evaluaciones.

Dolores Quinquer (en Benejam y Pagès) señala sobre los docentes que: “la forma principal de transferir conocimientos, se fundamentan en la creencia que los estudiantes aprenderán, si el docente organiza los contenidos adecuadamente, según la lógica de la disciplina, y los expone de manera clara y ordenada” (Benejam & Pagés, 1997, pág. 114). En ese sentido, es lógico que el consuelo de muchos docentes –dado el contexto de los establecimientos chilenos- sea poder entregar conocimientos que ubiquen al estudiante en el mar cronológico de la historia universal o la *base*  de la historia.

Otro entrevistado señala sobre las habilidades de pensamiento histórico, que ha tratado que los estudiantes internalicen algunos procedimientos, para que sean ellos quienes identifiquen la importancia de estudiar historia según su contexto.

“he tratado de elevar un poquito más el contenido, elevarlo en el sentido de… estas habilidades tratar que los niños las puedan internalizar, para que ellos puedan entender un poquito más que la importancia que tiene la historia, del punto de vista del contexto en el cual ellos viven”. (ENT.3/ C.1: c.44)

En otro caso, se acepta que el aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico es relevante para el currículum al menos en el papel, sin embargo no se puede afirmar lo mismo de que en la práctica esto se impulse de igual forma.

“es lo que plantea las bases curriculares, generar habilidades de aprendizaje del tipo de relacionar, de que el estudiante sea capaz de ubicar, de la temporalidad sobre todo el tema de la temporalidad en el estudiante, la historia es bastante lineal como la plantea elcurrículum, pero yo creo que en el fondo, el currículum busca eso, el ciudadano crítico consiente, reflexivo, eso por lo menos está en el papel, ahora, en la praxis si se logra o no, no te podría decir.” (ENT.2/ B.2: c.1a)

Para propiciar el aprendizaje de habilidades de pensamiento histórico, el principal objetivo de la enseñanza y aprendizaje de la historia en la escuela, debería ser que sus estudiantes desarrollen un pensamiento histórico que les permita a su vez manejar los procedimientos propios de la disciplina, independiente del contenido que sea abordado. El énfasis del desarrollo de competencias, equilibrado a los contenidos, puede no solo contribuir a la enseñanza de la historia, sino que también al proceso formativo del estudiante en general. En concordancia con lo planteado, Pilar Benejam señala:

“trabajar los procedimientos o habilidades implica situarnos en el ámbito del saber hacer, de manera que suponen referirse a la actuación, a la dimensión ejecutiva de las respuestas humanas para resolver ciertas tareas. Entender los conocimientos como contenidos significa que lo que se debe ser aprendido son formas de actuación, determinadas maneras de obrar, rendimientos, y no conocimientos abstractos, ideas o conceptos” (Benejam & Pagés, 1997)

## Historia del tiempo presente: legitimidad parcelada

Desde la perspectiva de esta memoria, el tratamiento de un determinado tiempo histórico en el aula, exige la planificación recursos que promuevan el aprendizaje de contenidos a través del ejercicio de habilidades de pensamiento histórico.

Cuando, este período se trata del pasado reciente, para los docentes entrevistados - y tal vez para muchos docentes más- el trabajo de planificar no es sencillo, pues en el caso chileno, para preparar este período se debe considerar la escasa cantidad de objetivos ligados a su tratamiento en sala, el corto tiempo que se tiene para abordarlo, y la tremenda observación que recae sobre ellos de parte de los establecimientos y apoderados, por tratarse de un período eminentemente conflictivo.

### b.1 Construcción de la temporalidad (HTP)

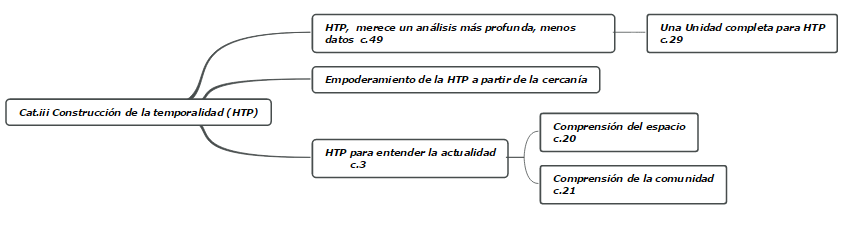
La categoría propuesta para abordar este tema fue “Construcción de la temporalidad”, referida a la HTP o Historia del tiempo presente. Se eligió esta combinación de palabras, pues se considera en esta investigación, que el trabajo de abordar la historia reciente en el aula, es un ejercicio de construcción y deconstrucción constante, entre el docente, los estudiantes, y por supuesto la comunidad educativa.

Este ejercicio en el que se involucra nuestra perspectiva histórica como docentes (¿historia subjetiva u objetiva?), qué propósitos guían nuestra enseñanza, y qué resultados de aprendizaje esperamos de nuestros estudiantes. Así mismo, la propuesta didáctica desde dónde posicionamos nuestro que hacer docente (¿énfasis en los datos o en habilidades?), entre otros.

Alicia Funes explica que en los espacios escolares y no académicos, convivimos y activamos un conjunto de significados de la realidad. Cada uno de ellos puede servir de puente o barrera, para comprender nuevos fenómenos históricos, espacios y actores sociales. Si en nuestra educación básica y secundaria, limitamos deliberadamente el tratar fenómenos controvertidos de la historia reciente, los puentes o herramientas para comprender nuestro presente inmediato se ven limitados, así mismo nuestra capacidad para percibirnos a nosotros mismos y a nuestra comunidad como sujetos históricos.

“En la vida cotidiana de las aulas, los alumnos y profesores, al igual que el resto de las personas, ponen en acción un conjunto de concepciones sobre la realidad social y sobre la realidad escolar en particular.   Estas perspectivas son al mismo tiempo "herramientas" para poder interpretar la realidad y conducirse a través de ellas, y "barreras" que impiden adoptar perspectivas y cursos de acción diferentes.” (Funes, 2006)

Diagrama 5 Cat. III “ Construcción de la temporalidad de Historia del Tiempo Presente" y conceptos asociados en las entrevistas



Durante las entrevista los docentes destacaron tres temas fundamentalmente sobre la Historia del Tiempo Presente (ver diagrama 5). En primer lugar la necesidad de extender los objetivos de aprendizaje destinados a observar la historia del tiempo presente, por otra parte la necesidad de extender el tiempo destinado a su discusión en aula para poder explotar didácticas menos enfocadas al aprendizaje de datos históricos, finalmente, la importancia de mejorar los dos aspectos antes señalados, para favorecer la comprensión del espacio geográfico y de la comunidad con que los estudiantes conviven.

“Es fundamental que los niños realicen una constante mirada de la historia sobre procesos actuales que ellos viven, la historia reciente de Chile permite a los estudiantes la comprensión de su espacio y comunidad.” (ENT2/ B.3: c.20 c.21)

Tomando las palabras de la entrevistada, la comprensión de la comunidad y el espacio, permitiría que el estudiante se conciba como un sujeto histórico y político, al igual que sus familias, que participaron de los procesos que está estudiando.

Si comprendemos el tiempo histórico como cronológico y constituido por hechos objetivamente observables, es muy posible que el acercamiento a la historia del tiempo presente, sea a través de datos fragmentados, que no den permiso a la interpretación.

El tiempo reciente es un tiempo socio histórico, que está en constante delimitación por los actores que participan de la sociedad.

“Yo cuando estudie historia, siempre nos planteaban que era muy complicado poder hacer historia del presente, porque muchas veces uno mismo está sesgado por las vivencias que uno tiene. El hecho de uno vivir en una comuna popular, de repente estoy más cercano a una tendencia, por todas las problemáticas que uno tiene, en contra de los grupos de poder. Y al hacer historia a lo mejor uno va a estar empapado de eso y va a perder objetividad en el tema que uno quiere tratar. Creo que es importante. Creo que es importante, porque va a permitir tener una mirada crítica de esta historia actual que uno quiere hacer” (ENT 3 / B.3: c.41)

De esta manera, es importante la comprensión del presente como una categoría dinámica y móvil, que tiene directo vínculo con quienes lo están interpretando. De acuerdo a la cita de arriba, el docente expresa nuevamente su temor a perder la objetividad en la mirada global del proceso, no obstante estima necesaria darle de todas formas una mirada crítica para construir “la historia actual que uno quiere hacer”.

Así, el hecho de que los procesos sean abiertos, en otras palabras inacabados, abre la puerta a que los sujetos puedan cuestionarse y crear nuevos significados. En este caso, al analizar la Unidad Popular en el marco de la historia del tiempo presente, es posible también visualizar la continuidad del proceso político, no solo como un fracaso.

“Porque a pesar que es reciente para nosotros al estudiante le cuesta entender que esta historia reciente, ojo ahí porque igual lo ven como algo muy pasado. Entonces yo creo que igual uno aterriza a los estudiantes a una historia más reciente, pero los aterriza también llevándolos a la actualidad, a lo que pasa hoy (…) el estudio de esta historia le permite al estudiante entender el desarrollo de la sociedad chilena actual, entender hasta bandos políticos, entender por qué existen bandos políticos, en el fondo el estudio de esa historia nos permite que el estudiante que ya está en sexto básico, que ya es más reflexivo, que ya genera más cuestionamientos el entender el desarrollo de su sociedad.” (ENT.2 /E7: c.35)

## c. Unidad Popular: un período tenue

El proceso de enseñanza aprendizaje de la Unidad Popular, ha estado marcado por la invisibilización por parte de la Dictadura Cívico Militar del proyecto político de la izquierda chilena, y por el temor a losfantasmas de la controversia, por parte de los gobiernos ulteriores.

Cuando analizamos el currículum, la Unidad Popular aparece tenue en los objetivos. La *Batalla de la Memoria* en Chile (Moyano, El Mostrador , 2012), se ha manifestado quitándole gran parte del contenido y coyunturas que se vivieron durante este gobierno.

De esa manera, la memoria emblemática de la derecha chilena, y la izquierda consensual, ha limitado las oportunidades en que nuestros estudiantes se enteran de la apuesta política de la Unidad Popular, al margen del trauma de la Dictadura. Como señala Cristina Moyano:

“Durante el inicio de la dictadura la memoria hegemónica o dominante fue la memoria del “golpe como salvación” y puso a los militares como los garantes de la democracia, de la estabilidad y de haber impedido que Chile entrara en un campo de destrucción masiva de su tejido social. Esa memoria se instaló tanto por la vía del manejo irrestricto de los medios de comunicación, la represión y la institucionalidad de la Junta que fue dando sentido a varias memorias sueltas que provenientes de la Unidad Popular, se articularon en torno a los recuerdos del desabastecimiento, la movilización social y el no respeto a la propiedad privada. Los militares instalaron la idea de que vinieron a salvarnos del caos marxista y sus obras se enmarcaron en esa discursividad legitimadora” (Moyano, El Mostrador , 2012)

### c.1 Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente

En las entrevistas al hablar de este contenido, los docentes valoraron que el tema al menos estuviera en la actualidad asociado a un objetivo de aprendizaje de enseñanza básica. Sin embargo, manifestaron (nuevamente) que la falta de tiempo, hacía imposible abordar la gran cantidad de coyunturas vividas en el período, las transformaciones sociales, y el proyecto en sí. Por otra parte, se resaltó la relevancia del período y el reconocimiento de la necesidad legítima de tratar el contenido en la enseñanza escolar.

“Yo creo que hay elementos muy importantes, como es la primera experiencia en el mundo que un socialista llegaba al poder en forma democrática, la chilenización del cobre, de hecho hay medidas que las inició Allende pero que se le atribuyen a Pinochet, que los dueños de empresas escondían comida para que se hicieran colas y se generara caos y así la gente se vaya en contra del gobierno. Hay hartos aspectos que son relevantes.” (ENT.3 /E2:51)

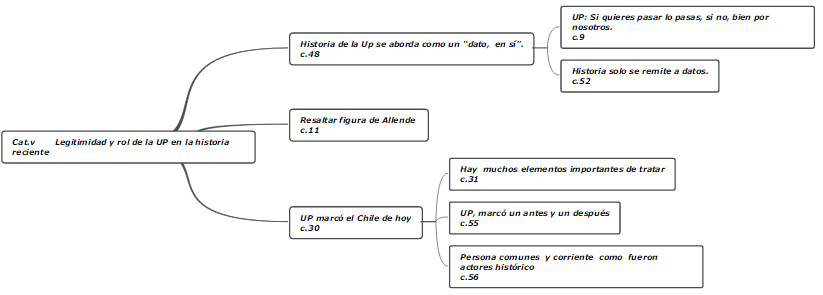


Diagrama 6 Cat. v “ Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente" y conceptos asociados en la entrevistas

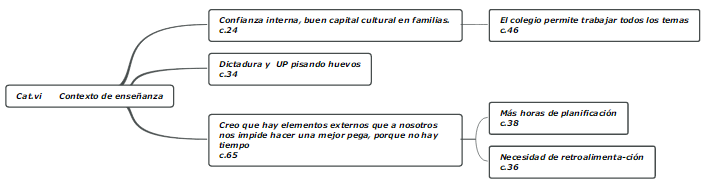
De esta manera, la categoría de *Legitimidad y rol de la UP* en la historia reciente, intenta dar cuenta precisamente del cambio que se proyecta a través de los docentes entrevistados, en el nivel de discusión sobre el tratamiento de la Unidad Popular. Actualmente la discusión ya no queda atrapada en que *si la UP debe o no ser pasada en clases*, si no que se discute sobre, cómo el marco curricular puede mejorar para darle un mayor espacio a temática en las aulas.

“En las fortaleza podríamos tomar que te dan tiempo para pasarla, en educación básica más que todo. Esa es “la” fortaleza que le encuentro, personalmente soy bien crítico, yo no le voy a encontrar muchas cosas buenas, pero al menos dejan y está dentro del currículum, porque podrían fácilmente obviarlo y dejarlo para educación media, pero no dejan un tiempo, tampoco te encierran mucho, te dicen que hay que pasar historia reciente, sobre todo lo de Unidad Popular y no te ponen muchas casillas en eso, te lo dicen y te dejan en libre albedrío, si quieres pasar lo pasas, si no bien por nosotros.” (ENT1/ D3:c.9)

### c.2 Contexto de enseñanza

Al ser consultados sobre el contexto de enseñanza para trabajar la Unidad Popular, los docentes comentan, que si bien existe una mayor apertura para trabajar con más independencia pedagógica el tema, persiste en la cultura escolar la noción que es un tema delicado, y que no es un terreno firme de pisar con los apoderados.

**Diagrama 7 Cat. VI “ Contexto de enseñanza" y conceptos asociados en las entrevistas**



Los entrevistados han manifestado, la relevancia del contexto de enseñanza para poder abordar con tranquilidad la unidad de “Historia de Chile (características políticas, sociales y económicas), desde las últimas décadas del siglo XIX hasta finales del siglo XX”.

“Porque lo mejor en la actualidad se pueden trabajar sin mayor problema todo los temas que sucedieron en aquellos años, porque a lo mejor hay un gobierno que es más cercano la izquierda entre comillas, centro-izquierda, pero se puede trabajar” (ENT3./ D3:c.52)

“Mira, en el ambiente interno debo agradecer que no tengo problemas, por un lado el colegio a pesar que tienen una ideología contraria, confían en mi y no se meten en mis clases. Yo creo que esto se debe a que les he respondido bien y he salido bien evaluada. Por otra parte los chicos son súper responsables y sus papás los apoyan harto…” (ENT.2 / E2: c.24)

Es relevante en este apartado recordar que la práctica de construcción de la memoria, siempre está en vigilancia, (Moyano, El Mostrador , 2012). Nuestros proceso de construcción de memoria, dialogan con la hegemonía y relatan nuestra posición en el presente respecto del pasado. Por lo tanto, el escenario de los profesores enseñando los procesos de fines del siglo XX chileno, difícilmente podría cambiar a una indiferencia absoluta por el tema.

“Los niños ya algo saben de hecho una vez me preguntaron si yo era de izquierda. También creo que es algo que debería ser profundizado en el currículum, porque marcaron el país hasta hoy, uno lo ve en jóvenes donde la figura de Allende sigue siendo como un ejemplo o estandarte, y donde sigue existiendo una derecha e izquierda bien claras. Son temas que se mantienen contingentes, a pesar que para algunos sea sensible y lo quisieran dejar atrás, pero hay que verlos por lo que ya dije y porque explican en muchos aspectos al Chile de hoy.” (ENT.2/E1: c.30)

La conformación de un actor o sujeto histórico, se enmarca en el amplio proceso de la construcción de un discurso común de la sociedad frente a un determinado tema. Los procesos de enseñanza aprendizaje del pasado reciente, en ese sentido interpelan a los estudiantes interesados, para que al menos conozcan la posibilidad de crear su propio discurso frente a un fenómeno.

Cuando se trata la Unidad Popular, pese al escaso tiempo que se cuenta para abordarlo, los docentes corren con un elemento a favor que es el interés casi innato en la mayoría de los estudiantes, y el conocimiento previo de éstos. Cada estudiante hijo de la tecnología, maneja una gran cantidad de imágenes y construcciones simbólicas de sus familias y las diversas manifestaciones culturales respecto del período de la UP.

“quizás lo único que encuentro como debilidad son los planes y programas del ministerio, pero eso, e internamente todo ha facilitado el aprendizaje, como la mayoría de los padres maneja un buen capital cultural, los niños ya tienen ideas acerca de ciertos sucesos y opinan y reflexionan. Los padres me tienen confianza y el colegio, por eso igual intento ser lo más objetiva posible, aunque igual me cachan que me inclino más hacia la izquierda.” (ENT.2/E1: c.30)

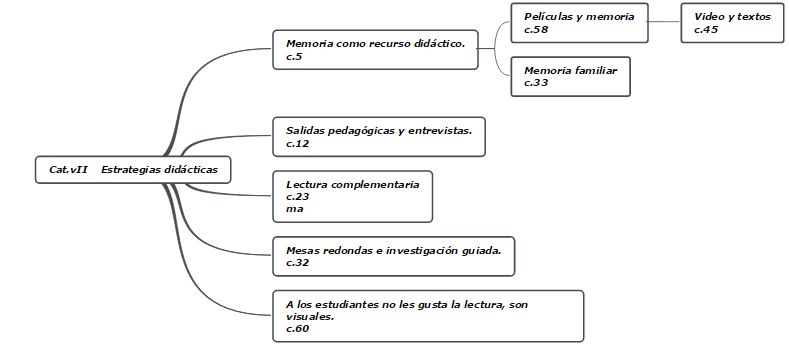
### c.3 Estrategias didácticas

}

Si consideramos al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, como nuestro norte en el que hacer docente para el subsector de historia, los contenidos que trabajamos debieran ordenarse en función de la progresión de habilidades históricas, y no en función de un tiempo cronológico.

Al contrario de la anterior afirmación, el currículum escolar chileno ha dispuesto un ordenamiento de objetivos y temas basados fundamentalmente en el orden cronológico, sin considerar la relevancia del tiempo histórico en los procesos. Esto afecta a la didáctica de los docentes de manera brutal, pues es muy difícil trabajar hábilmente un contenido como la Unidad Popular contra el tiempo, en este contexto la alternativa pasar “solo datos” como dijo uno de nuestros entrevistado, suena tentadora. .

**Diagrama 8 Cat. VII “ Estrategias didácticas" y conceptos asociados en las entrevistas**



Como estrategias didácticas, los docentes se enfocan en destacar episodios en donde desarrollaron diversas actividades didácticas vinculadas mayoritariamente a la memoria familiar, al desarrollo de pequeñas investigaciones y a salidas pedagógicas.

“también los llevé al museo, los llevé al Museo histórico nacional y ahí hay una sala directamente de la UP y el golpe militar, ahí también les hice una reflexión porque hay unas pancartas de la época, de la chilenización del cobre, etc. Ahí los niños pudieron hacer un análisis más crítico viendo cosas concretas, porque como dijimos fuera de la entrevista los niños están pasando de lo concreto a lo abstracto, entonces también les sirve eso de lo concreto, de estar mirando las cosas. Eso fue una estrategia didáctica, la otra fue como dije anteriormente una entrevista, abuelos, padres, el período de la UP lo junté con el golpe militar, fue para ver cómo vivieron todo ese proceso de cambio” (ENT1/E.3 c.12)

Cada docente apeló a la capacidad de interpelación de las estrategias didácticas y en dos de ellos, se mencionó concretamente la habilidad que de pensamiento histórico que se buscaba desarrollar.

Lo que apliqué este año y me ha dado buenos resultado es la lectura complementaria, para esto nos coordinamos con el profesor de Lenguaje, con quién acordamos el trabajo con textos que impliquen temas relacionados. Esto nos brinda además de información anexa para los niños, el desarrollo de habilidades que sirven para historia, ya que tratan de temáticas que luego trataremos en mis clases. Son muchas las oportunidades que te permiten estos textos, así que además lo recomendaría para que sean usados. (ENT.2/ C.2:c.23)

Si bien la tendencia de organizar la experiencia de la Unidad Popular, con una perspectiva reduccionista, colgado a la cronología de la Dictadura, como un episodio más de la historia chilena; los profesores entrevistados reivindican la necesidad de trabajar las particularidades del período, en lo político, social y cultural.

Pese a los énfasis de los docentes en ese punto, se advirtió que en paralelo al entusiasmo pedagógico, había una tendencia tal vez involuntaria, de objetivar la comprensión histórica, y ser poco claros a la hora de trasparentar cuales son los objetivos de aprendizaje tras cada propuesta didáctica mencionada.

Historia de Chile, en sexto básico se pasa netamente Historia de Chile. Hay una unidad que tiene que ver con democracia y participación ciudadana, pero todo lo demás es Historia de Chile. Mira las principales… las clases siempre comienzan con alguna actividad desafiante, puede ser algún video que se les proyecte, puede ser alguna imagen acerca del tema que nosotros estamos abordando (…) Y como la historia es continua, uno la puede abordar de distintas formas, siempre se recuerda lo que se trabajó anteriormente, para no ir perdiendo el hilo. (ENT.3/C.2: c.45)

## d. Currículum escolar y Unidad Popular: dificultades y potenciales para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico

En cuanto al análisis de las entrevistas respecto a las dificultades y potenciales para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico señaladas. A nivel general primero, como es natural se aprecian diferencias de opinión, que dejan en evidencia las particularidades que tiene cada realidad, en cuanto a la dependencia de un establecimiento educacional o el rango etario al que pertenece cada profesor/a, pero sobre todo llama la atención que existen bastantes acuerdos entre los entrevistados. A continuación se presenta un diagrama que refleja las tendencias e ideas fuertes de sus opiniones.

### d.1 Cat Percepción del Currículum

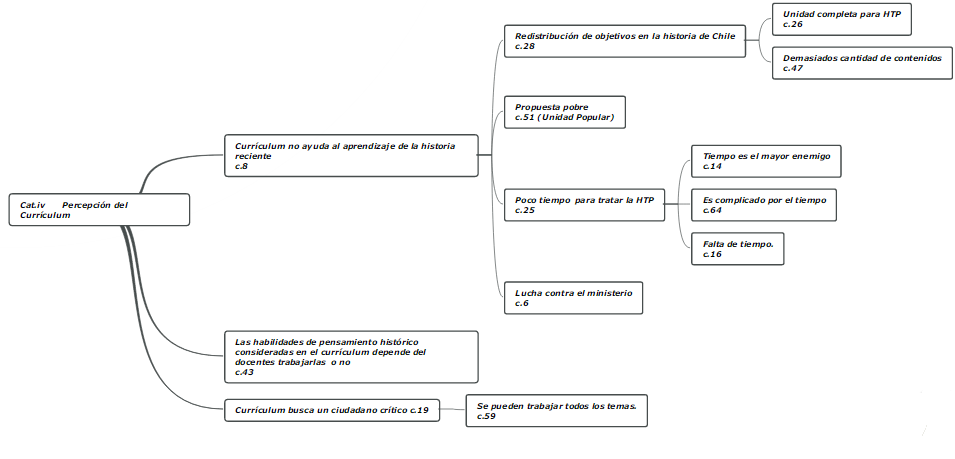


Diagrama 9 Cat. IV “ Percepción del currículum" y conceptos asociados en las entrevistas

En el diagrama, es posible visualizar que gran parte de las opiniones vertidas dicen en primera instancia, que el currículum no ayuda al aprendizaje de la historia reciente. Esto es debido, según señalan, que la cantidad de objetivos u horas destinadas para la historia del tiempo presente es insignificante comparadas a otras etapas de la historia criolla. Ante esta realidad los tres entrevistados sugirieron mayor presencia de este período en el currículum, donde dos de ellos incluso plantearon la necesidad de una unidad completa para la HTP, para así cumplir también, con la tarea de desarrollar habilidades de pensamiento histórico con estos contenidos.

“Creo que realmente es muy vaga la propuesta del ministerio para un contenido que se le podría sacar mucho más provecho en cuanto al trabajo de distintas habilidades. Yo sinceramente le daría una unidad completa, así poder aplicar otras estrategias también, más investigación” (ENT 2/ D.2: c.26)

Aquí, observamos que la entrevistada desestima la propuesta del ministerio, puesto que la considera “vaga” en cuanto a la Historia Reciente, apreciación similar expresada por los demás, por lo que concluye sugiriendo dar una unidad exclusiva para la historia reciente. Esto no implica que los entrevistados, consideren insuficiente la propuesta ministerial para todos los contenidos de la Historia de Chile en general, por el contrario, sugieren reducir el énfasis otorgado por el currículo a otros períodos que sí son abordados con mayor detalle, para así aumentar las horas pedagógicas destinadas a la HTP, facilitando el desarrollo habilidades de pensamiento histórico a través de este período.

Luego, surge una realidad propia de este nivel, donde otra de las dificultades señaladas por las tres personas fue el poco tiempo que tienen para el trabajo de la historia reciente. Esto como lo plantean ellos, se debería a la gran cantidad de contenidos a tratar durante el nivel de sexto básico. Si revisamos los planes y programas nos encontramos con dos unidades además de Historia de Chile (siglo XIX y XX), correspondientes a Educación Cívica y Geografía. Esto en consecuencia, produce que el trabajo de los procesos históricos de la historia de Chile sean tratados en forma superficial por los profesores, quienes deben correr contra el tiempo para poder cumplir con la cobertura curricular. Pero además como la enseñanza-aprendizaje de la historia de Chile (y universal) es cronológica, los contenidos correspondientes a la historia más cercana, quedan dispuestos para el final del año, por lo tanto en muchas ocasiones son omitidos o vistos fútilmente.

*“*No te voy a decir “no, yo paso todos los contenidos”, porque es mentira, es re difícil, principalmente por el tema del tiempo.” (ENT 3/ E.8: c.64)

En la cita, se expresa claramente una de las consecuencias de esta problemática al menos para dos de los entrevistados, ya que por intentar abarcar tantos contenidos al final del año, algunos de ellos que no se alcanzan a trabajar y quedan pendientes para el próximo año o simplemente se pierden.

En este sentido, por las complejidades del trabajo de la historia del tiempo presente en el aula, vistas en las entrevistas y en los otros capítulos, también se ve afectado el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico en los estudiantes, ya sea por el poco tiempo para trabajar los contenidos, o también por el hecho de que la historia en general se remite a aprendizaje de contenidos específicos.

Esto último se expresa en el tratamiento de la historia de Chile como un relato lineal de acontecimientos que se suceden como efemérides ordenadas cronológicamente y que omite toda multicausalidad en los hechos, asumiendo una concepción restringida del tiempo histórico, con un pasado rígido e inmóvil.

“Yo creo que la propuesta del ministerio es pobre y a la vez exigente cuando te piden pasar todo lo que ha sucedido el último tiempo. Pero yo creo que es pobre, porque se remite solamente a datos, no es como… de repente he leído textos… ya, hay una visión de un historiador, otra visión de otro, y ya, se contraponen y eso… se terminó todo y no hay más…” (ENT3 / D.2: c51).

También señalan, como otra barrera, que si bien el desarrollo de las habilidades de pensamiento histórico están señaladas en las bases curriculares, a la hora de la aplicación de pruebas estandarizadas con las que el ministerio evalúa la calidad de enseñanza de los establecimientos educacionales, estas solamente miden conocimientos específicos.

“Yo creo que ahí va a depender netamente del profesor, acerca cómo quiera trabajar la historia que se quiera enseñar” (Ent3/ C.1: c44).

Respecto a esta contradicción, el entrevistado señala que finalmente la posibilidad de desarrollar el pensamiento histórico, recae en el docente ya que no es una prioridad del ministerio.

Finalmente, los entrevistados plantean que les interesa rescatar las vicisitudes que se dieron durante el Gobierno Popular, como una vivencia única en nuestra historia, tanto en sus reformas como en el protagonismo que tuvieron los sujetos que han sido desplazados durante todas las etapas de la historia republicana y colonial de Chile.

“El hecho que una persona común y corriente, un campesino, una persona que trabajaba en construcción, se sintieran parte de la historia que ellos estaban creando en algún momento, de sentirse validado, para mí eso es lo fundamental” (ENT 3/E.2: c.57).

Esta opinión, rescata incluso un aspecto que es poco considerado en reportajes televisivos o textos escolares, y es que por primera vez el pueblo trabajador y aquellos sujetos marginados de la historia oficial de Chile empezaban a tomar el futuro en sus manos, se sentían un ente histórico.

Luego, a través de estas vivencias, los entrevistados señalan que podrían trabajar las diversas habilidades de pensamiento histórico*,* yde esta forma aprovechar una de las pocas oportunidades indicadas por ellos, el hecho de que al menos aparece el tema para ser tratado, y así el docente aprovechar de profundizarlo.

“Creo que una fortaleza es que al menos el tema de la Unidad Popular está contemplado en los objetivos, y de ahí uno como profesora darle importancia”. (ENT 2/ D.3: c.28.).

Finalmente, observando en forma general, las apreciaciones de los entrevistados son variadas. Se señala como una oportunidad del currículum, el hecho que al menos la época de la Unidad Popular está considerada y las habilidades de pensamiento histórico son presentadas como una prioridad, así que en ese sentido, el docente tiene la posibilidad de complementarlos y buscar la forma de desarrollar dichas habilidades a través de la UP. Pero en su mayoría, las opiniones de estos docentes, reflejan una mirada más bien pesimista de la propuesta del gobierno, expresando diversas dificultades, llegando a algunos consensos en estas, como por ejemplo, que solamente un objetivo toma en cuenta a esta época, o la complejidad de que el currículum de sexto intenta abarcar muchos contenidos. Para los docentes, estos cuestionamientos ya señalados, se traducen en dificultades a la hora de poder desarrollar el pensamiento histórico con la enseñanza-aprendizaje de este período. Por lo mismo, a pesar del esfuerzo, solamente logran desarrollar habilidades como el uso de fuentes, siendo conscientes que con más tiempo los resultados podrían ser mejores.

# **Capítulo VII: Conclusiones preliminares**

Luego de un largo proceso de investigación, de una gran inversión de tiempo y trabajo, donde me sumergí en una problemática que visualicé hace algunos años durante mi formación inicial docente, se concluye una etapa que creo, deja nuevos caminos abiertos y muchas otras nuevas interrogantes.

Digo esto último, debido a que las conclusiones que en esta investigación se obtuvieron, más que ofrecer resultados absolutos, dejan pie, tanto para mí como a quienes vean este trabajo, a cuestionarse sobre la problemática de la enseñanza del tiempo presente, y cómo enseñamos a pensar históricamente. De esta forma, me gustaría pensar los resultados de este trabajo como una suerte de interpelación a quien pueda por diversas circunstancias interesarse en la enseñanza de la Unidad Popular, y ser por supuesto, un insumo para los docentes en formación. Así mismo y considerando los análisis del currículum nacional, siempre la forma de tratar los contenidos son un elemento fundamental en el proceso escolar, y por cierto, aún quedan muchas cosas que arreglar y por sobre todo cambiar para generar aprendizajes mucho más profundos, en especial en temas como en el tratado en este trabajo, pues ha sido solo mencionado o tratado “a la ligera” sin mayor profundización.

En segundo lugar, y dado que muchas temáticas atingentes a los procesos de Unidad Popular y la posterior Dictadura Cívico Militar, no han logrado ser concluidas, es fundamental que toda práctica docente, ligada a éstas, requiera de una reflexión personal, que con el contenido de este estudio puedan ir mejorando nuestro quehacer, para lograr aprendizajes significativos que esperamos en los estudiantes. Es por lo mismo primordial, dejar a un lado y superar la concepción memorística de la historia, entendida como una sucesión de acontecimientos a ser recordados, y logremos la reflexión profunda que cuestione nuestras vidas, y construyamos un mejor porvenir. Considerando además que al ser reciente y, por lo demás, parte de un proceso de complejo encuentro y confrontación ideológica de la que quedan secuelas y elementos inconclusos, siempre debe estar abierto el debate en torno a estos temas, no sólo para quienes lo vivieron, sino más aún para las generaciones futuras, considerando su potencial como agente de cambio para la realidad nacional y para la sociedad.

El primer objetivo específico establecido, planteó hacer una revisión histórica del Marco Curricular chileno, reconociendo como ha ido el proceso de integración de la Historia de Tiempo Presente a través de los años, en las últimas reformas. Acá identificamos que dentro de todas las reformas analizadas, un factor común entre ellas ha sido la exigua integración de este período histórico al currículum, destinándole escasos objetivos de aprendizaje dentro del total que contempla el eje de historia, siendo solamente subtemas dentro de las unidades. Sumado a lo anterior también constatamos que solamente en uno de los ocho niveles de educación básica se trabajan sucesos históricos recientes. Se destaca que al menos en el ajuste curricular del 2012 la historia contemporánea posee una unidad completa para su trabajo en sexto básico, pero que dentro de ella, los contenidos que consideramos como HTP sólo son ubicados en un objetivo al final de dicha unidad y consigo, de toda la revisión cronológica de la historia del país.

Esta indagación histórica, tuvo un comienzo lento debido a las dudas en cuanto al rango temporal de análisis, finalmente se entendió que sería inoperante retroceder tanto en el tiempo, por lo que nos concentramos en las últimas reformas en ejecución. Esto no estuvo exento de dificultades debido a los problemas de acceso a información o más bien, a los escasos estudios sobre la temática.

Lo importante de estos resultados es que reafirmaron la necesidad de continuar con este estudio, ya que las inquietudes sobre el tratamiento de la HTP que motivaron este estudio no eran solamente apreciaciones personales, si no que una situación empírica.

Posteriormente, revisamos específicamente cómo es abordado el proceso de la Unidad Popular dentro de las bases curriculares actuales, y lo primero que llamó la atención fue que explícitamente no está presente en los objetivos, en consecuencia no hay una señal clara hacia el profesor para sean trabajados en el aula las diversas vicisitudes del período en cuestión, siendo homologado junto al golpe militar bajo el concepto de “quiebre de la democracia”. Posteriormente al observar los indicadores de aprendizaje, tampoco encontramos un mejor panorama ya que señalan básicamente la comparación de visiones respecto a las condiciones previas al golpe, omitiendo toda referencia manifiesta hacia la presidencia de Salvador Allende, principales reformas, movimientos sociales, etc. Situación insuficiente en primer lugar para llevar a cabo lo que plantea incluso las mismas bases curriculares, en cuanto al desarrollo de habilidades históricas, reduciendo estas a sólo una “comparación”. En segundo lugar no refleja la envergadura de un período trascendente a nivel nacional e internacional, donde incluso tuvo que ser interrumpido militarmente por la oposición, para posteriormente diseñar e imponer una nueva institucionalidad para Chile, presente hasta hoy.

Este análisis de los objetivos, nos dio una respuesta contundente a nuestro cuestionamiento de cómo era tratado dicho período, así mismo los indicadores, aunque es preciso señalar que en un momento se generaron dudas. No había claridad en que si el objetivo alude directamente al gobierno de Allende o es determinante impreciso. Finalmente la conclusión fue contundente; la ambigüedad en cómo es expresado el período, deja en manos del docente percatar las omisiones, es decir, cada profesor verá si integra o no aspectos del gobierno de Allende, el contexto social, la intervención estadounidense, las otras experiencias de golpes militares en Latinoamérica, por nombrar algunos. Incluso al no ser mencionados no es extraño que pasen desapercibidos.

Luego, los esfuerzos se enfocaron en identificar como se desarrollan las habilidades de pensamiento histórico, en los estudiantes de educación básica, revisando estilos de enseñanza-aprendizaje. Es importante precisar que una gran dificultad fue que no se logró encontrar estudios que indaguen en los resultados del trabajo de las habilidades de pensamiento histórico en niños de Chile, por lo que usamos estudios de México, que se considera un país en vías de desarrollo como el nuestro lo que implica estándares similares (desarrollo humano, renta, economía, etc). En estos estudios los resultados fueron elocuentes en cuanto al bajo desarrollo del pensamiento histórico en distintas áreas: Empatía, relevancia, cambio y continuidad y causalidad, siendo evidencias históricas la única área con mayor evolución.

Las investigaciones en cuanto al desarrollo cognitivo y etapas en la evolución del pensamiento histórico han variado con el tiempo, el primero que destacó fue Piaget estableciendo tramos en el desarrollo cognitivo de un niño, ligado a sus rangos etarios, a esto se le conoce como estadios piagetianos. Vygotsky por su parte, propuso la llamada “zona de desarrollo próximo”, que en otras palabras dice que el aprendizaje y desarrollo mental se encuentra favorecida por la construcción social que lo rodea, es decir existe primero un espacio de aprendizaje social luego dentro del propio niño. En este espacio de aprendizaje social en el aula, se encuentra determinado por el profesor como guía y sus compañeros.

Los estudios contemporáneos, rechazando las teorías tradicionales, dicen que un estudiante se enfrenta a conocimientos nuevos en base a su estructura mental previa. Ergo, si un profesor logra estimular y nutrir esta estructura mental, no es necesario esperar alguna edad establecida para alcanzar cierto nivel de desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

La conclusión de este estudio respecto a las teorías sobre desarrollo cognitivo, y tomando en cuenta lo propuesto por Vigotsky o las investigaciones modernas aquí presentadas. Es que a pesar de lo reconocido tradicionalmente, la escuela y el profesor tenemos amplias oportunidades de generar condiciones previas en los estudiantes para lograr desarrollar el pensamiento histórico integralmente sin condicionantes de rango etario.

Es preciso señalar que estas conclusiones presentadas no las planteamos como resultados determinantes, ya que una dificultad durante el estudio fue no haber conseguido el análisis de una mayor cantidad de fuentes de estudios actuales y sobre todo algunas que surgieran de nuestra realidad local.

En la misma línea, luego se estudió si lo propuesto por el ministerio propicia o dificulta el desarrollo del pensamiento histórico a través de entrevistas a profesores que estén ejerciendo la docencia actualmente en sexto básico y que cumplan con algunos requisitos que se establecieron para enriquecer el campo de estudio, pero a la vez sean sujetos que podamos en los que podamos establecer relaciones; por esto último se buscaron profesores egresados de la UMCE, que tengan distintos años en ejercicio y que los establecimientos donde trabajan tuvieran distinta dependencia.

Luego de haber hecho el análisis de sus entrevistas, se reflejó en todos ellos una disconformidad con la propuesta del currículum nacional para historia, a nivel global de enseñanza básica y específicamente en sexto, en cuanto al tratamiento de la historia del tiempo presente, coincidían en reconocer que al menos se menciona el período, pero que no hay interés en que sea estudiado por los alumnos, les parece insuficiente respecto a la cantidad de objetivos y a la forma de abordarlo, ya que no

Ahora tomando nuestra investigación de manera global y el objetivo general, el planteamiento que surge una vez finalizado nuestro estudio, es que es insuficiente la propuesta del ministerio, quedando en deuda tanto con el desarrollo integral del pensamiento histórico y la memoria. Es menester mejorar en cuanto a la ambigüedad del objetivo, sobre todo cuando hablamos de hechos traumáticos y latentes en la sociedad, porque es una realidad expresa a través de las entrevistas realizadas y lo que demuestran otras investigaciones (como las de Amézola en Argentina, o las de Gazmuri y Toledo, en Chile) que hoy muchos docentes continúan condicionados por equipos directivos de los establecimientos para el tratamiento de estos contenidos en el aula.

Sumado a lo anterior y tomando en cuenta los elementos vertidos en los distintos capítulos, se advierte un descrédito o tal vez inadvertencia de las oportunidades que nos estrega para el pensamiento histórico, el trabajo a través de la HTP. Por lo mismo y sumándonos a la voces de algunos entrevistados, se plantea como otro resultado de este estudio que la HTP, debería ser abordado en una unidad completa.

Por otra parte, se reconoce al menos una oportunidad que entrega el currículum, identificada a partir de la presente investigación y las entrevistas aquí expuestas. El hecho que al menos esté presente el período denominado “Quiebre de la Democracia”, que implícitamente incluye a la Unidad Popular, permite la licencia de que profesores que estimemos conveniente incluir detalles del período, lo podamos hacer y usarlo como argumento en caso de presiones institucionales. Se incluye en esto el énfasis hacia la defensa de los derechos humanos y la democracia presente en los indicadores. Resulta por tanto, un contenido potencial, del que hay que sacar mayor provecho en el futuro. Así mismo espero se realicen además más estudios como éste, no sólo abarcando los vacíos u omisiones en el tratamiento del periodo de la Unidad Popular para efectos curriculares, sino que también se amplíe la visión crítica hacia otras temáticas relevantes para la realidad nacional que puedan estar postergadas, en especial las referidas a análisis profundo de la Historia del Tiempo Presente.

Finalmente, se rescata a través de este estudio, los buenos resultados enunciados por los docentes al aplicar métodos de investigación, uso de fuentes y memoria como un material que apela al aprendizaje significativo por ser recursos que derivan de experiencias cercanas, además de ser un elemento esencial para la construcción de relatos propios en los niños.

# Referencias Bibliográficas

Alianza para el Progreso. (04 de 07 de 1962). *Memoria Chilena.* Recuperado el 10 de 10 de 2015, de http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0016012.pdf

Althusser, L. (1967). *La Revolución Teórica de Marx.* Siglo veintiuno editores. Recuperado el 19 de 12 de 2015

Amézola, G. &. (2008). La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. *Revista Electrónica HISTEDBR On-lin*.

Amézola, G. (2002). Una historia incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente. *Revista Quinto Sol*(6).

Angell, A. (2009). *“Chile desde 1958. En “Chile desde la independencia”.* (L. Bethell, Ed.) Santiago, Chile : Universidad Católica Silva Henríquez / Cambridge University .

Aránguiz, M. (2009). Enseñanza del Pasado Reciente: Cómo se aborda en las aulas de sexto básico el contenido “Crisis Democrática y Régimen Militar.

Aubá, M. (1979). *Revista Ciencia Política.* Recuperado el 16 de 12 de 2015, de http://www.revistacienciapolitica.cl/2013/articulos/ideologia-y-partidos-politicos/

Bain , R. (2005). *Eudeka.* Recuperado el 06 de 08 de 2015, de http://www.eduteka.org/ComoAprendenLosEstudiantes.php

Benavides, M. O.-R. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría.*, 118 - 124.

Benejam, P. (., & Pagés, J. (. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria.* España: Editorial Horsori.

Biblioteca Nacional . (s.f.). *Memoria Chilena* . Recuperado el 17 de 10 de 2015, de http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93515.html

Biblioteca Nacional de Chile. (s.f.). *Memoria chilena*. Recuperado el 03 de 09 de 2015, de http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-93515.html

Biblioteca Nacional. (s.f.). *Memoria Chilena*. Recuperado el 10 de 20 de 2015, de http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3366.html

Biblioteca Nacional. (s.f.). *Memoria Chilena*. Recuperado el 03 de 10 de 2015, de http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-97341.html

Bisquerra Alzina, R. c. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Segunda Edición ed.). Madrid: La Muralla S.A.

Bitar, S. (1979). *“Transición al Socialismo y Democracia. La Experiencia Chilena”.* Santiago : Siglo Veintiuno.

Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la postmodernidad. .* Málaga: Ediciones Aljibe.

Canales(coord.), Vivanco, A., Arnold, M., Gaínza, P., Cottet, M., Rodríguez, T., . . . Martinic, S. (2006). *Metodologías de investigación social, introducción a los oficios.* Santiago: LOM.

Castro-Gómez, S. (2000). Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología. *Revista Iberoamericana*, 737 - 751. Obtenido de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766612

Celis Muñoz, L. (2004). La reforma educacional de 1965. *Revista de Educación*. Recuperado el 18 de 11 de 2015, de http://www.archivonacional.cl/616/articles-8090\_archivo\_03.pdf

CEME. (2005). *Archivo Chile.* (CEME, Ed.) Recuperado el 06 de 10 de 2015, de http://www.archivochile.com/Imperialismo/us\_contra\_chile/UScontrach0009.pdf

Collier , S., & Sater, W. (1999). *Historia de Chile: 1808-1994.* (M. Grass, Trad.) Madrid, España: Cambridge University Press.

Correa , S., Figueroa , C., Jocelyn-Holt, A., & Rolle , C. (2001). *Historia del Siglo XX chileno* (Primera ed.). Santiago, Chile: Sudamericana.

Corvalán Lépez, L. (2003). *Salvador Allende* (Primera ed.). Santiago, Chile : LOM. Recuperado el 05 de 10 de 2015

Cox, C. (2001). Políticas de Reforma Currícular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 177 - 193. Recuperado el 26 de 11 de 2015

Cox, C. (2011). *Centro de estudios de políticas y prácticas en educación.* Recuperado el 16 de 12 de 2015, de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf

De Amézola, G., & Cerri, L. (2008). La historia del tiempo presente en las escuelas de argentina y brasil. *HISTEDBR on-line*, 5. Obtenido de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art01\_32.pdf

De Ramón, A. (2003). *Historia de chile. Desde la invasión incaica hasta nuestros días (1500-2000).* Santiago: Catalonia .

Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2).

Drake , P. (1992). *Socialismo y populismo en Chile, 1936-1973.* Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

El Pais. (27 de 05 de 2012). El presidente se confiesa. *El presidente se confiesa*. Recuperado el 2015, de http://internacional.elpais.com/internacional/2012/05/26/actualidad/1338051981\_784799.html

en Zurita, M. D. (12 de 2008). La Guerra Fría desde la óptica de las relaciones internacionales. *Questión, 1*(20). Recuperado el 17 de 10 de 2015, de Secyt: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/698

Espinoza, O. (2014). *Centro de estudios de políticas y prácticas en educación.* Recuperado el 18 de 11 de 2015, de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas\_educacion\_julio\_final.pdf

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata .

Funes, A. G. (2006). *La enseñanza de la historia reciente/presente.* Recuperado el 02 de 10 de 2015, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1669-90412006000100004&lng=es&tlng=e

Gamboa Ojeda, L. (1997). *Repositorio Institucional de la Universidad Veracruzana*. Recuperado el 20 de 06 de 2015, de http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/8744/1/sotav2-Pag-33-45.pdf

García Reynoso, P. (1961). La Carta de Punta del Este Planeación Económica. *Revista de Comercio Exterior-Banco Nacional de Comercio exterior SNC.*, 727.

Garretón, M., & Tomas, M. (1983). *La Unidad Popular y el Conflicto Político en Chile* (Segunda ed.). Santiago: LOM.

Gazmuri, R., & Toledo , M. (2008). *Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en santiago de chile. (Concepciones de profesores y sus estudiantes sobre la historia, sobre la legitimidad de la historia reciente.* Recuperado el 03 de 05 de 2015, de VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciencias Sociaels: http://jornades.uab.cat/dcs/sites/jornades.uab.cat.dcs/files/renato%20gazmuri\_0.pdf

Grez, S., & Salazar, G. (. (1999). Réplicas a las reflexiones de un manifiesto. En S. Grez, G. Salazar, & (comp.), *Manifiesto de Historiadores* (pág. 35). Santiago, Chile: LOM.

Gysling, J. (2007). Currículum Nacional: Desafíos Múltiples. *Pensamiento Educativo*, 335-350.

Hernandez, Sampieri, R., Fernández, Collao, C., & Baptista, Lucio, P. (2006). *Metodologia de la investigación* (Cuarta edición ed.). Ciudad de México: McGraw-Hili Interamericana.

Historia1imagen. (24 de 09 de 2007). *Historia1imagen*. Recuperado el 17 de 10 de 2015, de http://historia1imagen.cl/2007/09/24/doctrina-truman-12-marzo-1947)./

Hurtado, C. (1988). *De Balmaceda a Pinochet.* Santiago: Logos.

Instituto de Desarrollo Agropecuario INDAP. (1972). *Perpesctivas de la Reforma Agraria.* INDAP, Santiago. Recuperado el 03 de 10 de 2015, de www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0023356.pdf

Kornbluh, P. (30 de 6 de 2010). *Las inéditas cintas de Nixon sobre Chile y Allende: El lenguaje del imperio*. Recuperado el 07 de 10 de 2015, de CIPER Chile : http://ciperchile.cl/2010/06/30/las-ineditas-cintas-de-nixon-sobre-chile-y-allende-el-lenguaje-del-imperio/

Le Monde Diplomatique edición chilena. (s.f.). *Le Monde Diplomatique edición chilena*. Recuperado el 09 de 20 de 2015, de http://www.lemondediplomatique.cl/discurso-de-salvador-allende-la.html

León, L. (1999). Los combates por la Historia. En S. Grez , & G. Salazar, *Manifiesto de Historiadores* (pág. 119). Santiago: Lom.

Loveman, B., & Lira , E. (1999). *Las ardientes cenizas del olvido.* Santiago: Lom.

Memoria Chilena. (2005). *Memoria Chilena*. Recuperado el 17 de 10 de 2015, de El impacto de la Guerra Fría en Chile.: http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-3460.html

Ministerio de Educación. (1985). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media.* Santiago.

Ministerio de Educación. (03 de 02 de 1996). Decreto 40. *Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación básica.*

Ministerio de Educación. (2009). *Marco curricular. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1º a 4º medio.* Santiago.

Ministerio de Educación. (2012). *Marco Curricular Historia .* Santiago.

Ministerio de Educación. (2012). *Programa de Estudio, 6° básico Historia, Geografía y Ciencias Sociales.* Mineduc. Recuperado el 16 de 12 de 2015

Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares.* Santiago.

Molina, S. (1972). *El proceso de cambio en Chile : la experiencia 1965-1970.* Santiago: Universitaria . Obtenido de Memoria Chilena : http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-9777.html

Moyano, C. (2009). *MAPU o la seducción del poder en la juventud. .* Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Moyano, C. (13 de 06 de 2012). *El Mostrador .* Obtenido de La Batalla de la Memoria: http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2012/06/13/las-batallas-por-la-memoria/

O´Leary, J. (06 de 06 de 1971). El estilo de marximos que no amenaza la democracia. *El Mercurio* .

O'Brien, P. (1969). La Alianza para el Progreso y los préstamos por programa a Chile. *U de chile , 2*(4), p. 461.

OPECH. (2007). *OPECH.* Recuperado el 20 de 08 de 2015, de http://www.opech.cl/inv/documentos\_trabajo/Doc\_Trab05\_Tensiones\_de\_la\_profesion\_Docente.pdf

Ortega Martínez, L. (1996). Semper Idem. Los límites de la Modernización. Chile, 1850-1880. *Boletin del Instituto de Historia Americana Dr. Emilio Ravignani*. Obtenido de http://ravignanidigital.com.ar/\_bol\_ravig/n13/n13a04.pdf

Osandón, L. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. En M. Carretero, A. Rosa, & M. F. González, *Los docentes de Historia ante el desafío de enseñarar cambia el curriculum,.* Buenos Aires: Paidos.

Pagés, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia nº7.* .

Pagès, J., & Santisteban, A. (2010). *La enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria.* Recuperado el 03 de 09 de 2015, de CEDES – Unicamp: http://www.cedes.unicamp.br

Palieraki, E. (2014). *¡La revolución ya viene! El Mir chileno en los años sesenta.* Santiago : LOM.

Palma, Pinto, Donoso, & Pizarro. (2015). *El orden y el bajo pueblo.* LOM.

Pedrazani, B., & San Martin, M. (2012). La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda. *Kairos, Revista temas sociales*, 9.

Peña, C., & Foillioux, M. (10 de 04 de 2010). *Ciper, centro de investigación periodística.* Recuperado el 10 de 12 de 2015, de http://ciperchile.cl/2010/04/26/colegios-sin-planes-de-estudio-la-polemica-postergacion-del-ministerio-de-educacion/

Pinto Santa Cruz, A. (1996). *Chile: un caso de desarrollo frustrado.* Santiago, Chile : Universidad de Santiago de Chile.

Popkewitz, T. (2006). *Universidad de Granada.* Recuperado el 16 de 11 de 2015, de http://www.ugr.es/~force/congreso/materiales/popkewitz.pdf

Radio U de Chile. (03 de 10 de 2013). *Radio U de Chile*. Recuperado el 2015 de 08 de 05, de http://radio.uchile.cl/2013/10/03/mineduc-propondra-uso-conjunto-de-terminos-dictadura-y-regimen-militar-en-textos-escolares

Revista Punto Final . (07 de 1973). *Memoria Historica.* Recuperado el 2015 de 09 de 10, de http://www.pf-memoriahistorica.org/PDFs/1973/PF\_187\_doc.pdf

Revista Qué Pasa. (15 de 08 de 2013). Golpe a la cátedra. *Revista Qué Pasa*.

Rocha, D. (2012). *La explicación causal en niños de quinto básico de la escuela Claudio Matte.* Santiago.

Rodríguez Hernández, N. (2013). *Una experiencia educativa en el campo del pensamiento histórico orientada por proyectos de trabajo. El caso de los estudiantes de primaria en el colegio Gustavo Restrepo, durante el año 2011.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ronquillo, É., Rivera, J., & Gandarilla, S. (2015). *Enseñar Historia con fuentes primarias en 5° Grado, Primer Congreso Internacional de Educación.* Recuperado el 03 de 09 de 2015, de http://cie.uach.mx/cd/docs/area\_03/a3p11.pdf

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la. *Clío. History and history teaching*, 4.

Salazar, G. (21 de 12 de 2013). Análisis de la baja participación ciudadana en elecciones. (CNN, Entrevistador)

Santisteban, A., & Pagés, J. (2012). *Didáctica del conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria.* Síntesis .

Stake , R. (2007). *Investigación con Estudio de Casos* (Cuarta edición ed.). Madrid.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum. .* Madrid : Ediciones Morata.

Tadeu da Silva, T. (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum.* Belo Horizonte.: Auténtica.

Unidad Popular. (1969 de 12 de 1969). *Memoria Chilena.* Recuperado el 03 de 10 de 2015, de http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000544.pdf

Von Heyking, A. (2011). *El Pensamiento histórico en la escuela primaria: Una Revisión de las investigaciones actuales.* Vancouver: UBC Press.

Zavala, A., & Laia , A. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación*, 40-46.

# Anexos

## Anexo 1: Entrevista 1

|  |  |
| --- | --- |
| **Identificación** | |
| Fecha | 05/01/2016 |
| Nombre del entrevistado | José Patricio Lobos Navarro |
| Edad | 25 |
| Años ejerciendo | 2 años |
| Colegio | Verde Valle / Maipú |
| Dependencia | Particular subvencionado |
| Niveles a los que realiza clases | 3ro a 8vo |
| **Desarrollo** | |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Pregunta** | **Respuesta del entrevistado** | **Código** | **Categoría** |
| B. 1. | Desde mi punto de vista la historia no puede ser objetiva, porque un hecho puede ser mirado de dos formas, por ejemplo, puede ser escrita por Sergio Villalobos o Gabriel Salazar, entonces dos miradas totalmente diferentes de un mismo hecho. Siempre va a ser subjetiva, depende de la persona que la observe y escriba el hecho. | Historia no objetiva  c.1 | Concepción Histórica |
| B. 2. | Bueno, principalmente es enseñar la base de la historia, porque más profundamente no se enseñan las cosas, sobre todo en el ámbito de historia de Chile no se profundiza mucho, solamente en un nivel es donde se pasa la información. Entonces yo creo que más apunta a adquirir conocimientos básicos y después los alumnos van ahondando de forma autónoma y luego en la media ya los profesores de media. Ese es el objetivo de la historia en básica. | Historia como conocimiento  c.2 | Formación de pensamiento histórico |
| B. 3. | Es importante porque, bueno, es lo más cercano que se tiene y obviamente hay persona que vivieron esos hechos que se están enseñando, desde los abuelos nuestros papás, etc. Entonces es súper importante que los niños sepan que vivieron los papás y cuales han sido los cambios sociales que han transcurrido que llevaron a lo que están viviendo hoy en día.  Es súper importante, porque los niños tienen que tener al menos la base porque, uno con el tiempo no alcanza a profundizar más, pero que tengan la base y la concepción de lo que es la historia reciente y captan como se construyó el Chile actual. | HTP para entender la actualidad  c.3 | Formación de pensamiento histórico |
| C. 1. | La importancia es que adquieran esas habilidades primero que todo, supongamos la indagación, que ellos mismos averigüen que es lo que pasó y que no se queden solamente con la apreciación subjetiva que tiene el profesor. La interpretación multicausal, es lo que decía que un hecho puede ser mirados de dos formas, que a lo mejor ninguna tenga esté correcta, pero son distintas formas de mirar un acontecimiento y las dos sirven y luego él se haga la propia interpretación o se quede con la que más le acomode.  La habilidad tempo-espacial, es importante porque tiene que saber dónde ocurrieron los hechos y cuándo, porque no sirve de nada estudiar la historia reciente si no les dices dónde y cuándo fue. Supongamos, podemos decir, “murieron miles de personas por represión”, ¿cuándo? Dónde? Argentina Chile en dónde, entonces siempre debe haber locación. Y obviamente siempre debe haber un análisis crítico por parte del alumno, y se trata de lograr, muchas veces no se alcanza por el tiempo. Pero sí, uno siempre trata de lograr como profesor, al menos yo, de que los alumnos reflexionen y critiquen un poco el tema para bien o critiquen para mal, ahí tienen que ver ello, por eso la historia es subjetiva, y es súper bueno que vean distintos puntos de vista, por lo mismo para que ellos hagan su propia crítica. | Parcelación de las habilidades del pensamiento histórico.  c.4 | Formación de pensamiento histórico |
| C. 2. | En sexto año, yo trabajé la indagación, mandé a hacer un trabajo de investigación y reflexión. Una entrevista a algún abuelo o padre que haya vivido la dictadura, y que ellos interpretaran la respuesta que les dieron, porque depende de la familia es la mirada que va a tener el niño en realidad. El niño puede llegar a clases sin saber y eso es súper importante porque el niño ya viene con una concepción anterior, porque hay que indagar, investigar, reflexionar, esos fueron como trabajos fuertes que hice, más lecturas. | Memoria como recurso didáctico.  c.5 | Estrategias didácticas |
| C. 3. | Partiendo los alumnos, el curso que tomé, el sexto básico, era bastante colaborador en ese ámbito, súper empeñosos, buen curso, los papás eran súper colaboradores, si uno les manda a hacer un trabajo de investigación, no se lo hacen, los ayudan, los orientan que eso es lo importante. Y del colegio, las directrices que tiene el colegio, la suerte que tengo es que el colegio es súper abierto a nuevas estrategias y nuevos trabajos que se puedan hacer, entonces es como que no me limitan en nada, si yo quiero que los niño salten, griten para que aprendan y tengan un aprendizaje significativo por hacerlo, me dejan, siempre respetando ciertos límites que son la base del colegio, y de creencias, y todas esas cosas pero en libertad pedagógica tengo harta. De los apoderados tengo apoyo, los niños son inteligentes capaces de aprender y auto-superarse, porque ellos mismos cuando no aprendían algo lo investigaban ellos mismos, entonces les saqué harto provecho.  Agentes expertos, no influyen mucho en el colegio donde estoy, casi todos los niños son clase media baja. La mayoría tienen casi las mismas condiciones socioeconómicas algunos más otros menos, siempre hay algunas diferencias pero en realidad son súper parejos en ese ámbito. No afecta mucho, porque el colegio la concepción que tiene es de familia y son súper colaboradores, nunca hay problemas del apoderado, en apoyo al aprendizaje de los alumnos. Otro agente externo es el ministerial, ahí ya entramos a criticar porque el ministerio en vez de apoyar la enseñanza de la historia cada vez te la hacen más difícil, menos horas, te hacen hacer pasar la misma información, te tratan de evaluar todo sistemáticamente, sabiendo que ellos ponen las reglas del juego y después te evalúan de manera diferente. Entonces el mayor traspíe que el profesor de historia tiene aquí en Chile, que es la lucha contra el ministerio y sus bases curriculares que son malas. Eso tomo como agente externo. | Lucha contra el ministerio  c.6 | Percepción del Currículum |
| D. 1. | No, le toman un peso súper vago, casi nada, eso venía hablando justamente, el currículum deja muy poco tiempo para la historia reciente, en el segundo semestre sería medio semestre y menos para pasar cien años eso no te alcanza a profundizar, no alcanza que los niños reflexionen, entonces el currículum no le da tanta importancia a eso, le da más importancia al aprendizaje de la época antigua que a la historia moderna y sobre todo del país. De Latinoamérica no se ve nada, así como rasgos de cosas pero nada más.  Mi sugerencia sería, primero que todo, cambiar el currículum, partiendo desde ahí darle más importancia, porque a mi igual me gusta la historia reciente, entonces desde mi punto de vista personal se debería tomar más énfasis a eso que es como lo más cercano tiene el niño y que siente más identificado, entonces partiendo le daría más tiempo, le daría una unidad completa a historia reciente. Un poco más de tiempo, no pasarla tan rápidamente, eso más que nada. | Una Unidad para Historia Reciente  c.7 | Rol de la UP en la historia reciente |
| D. 2. | Mi percepción, la dije denante, es mala. El currículum, no ayuda al aprendizaje y enseñanza de la historia reciente. | Currículum no ayuda al aprendizaje de la historia reciente  c.8 | Percepción del Currículum  . |
| D. 3. | En fortaleza podríamos tomar que te dan tiempo para pasarla, en educación básica más que todo. Esa es “la” fortaleza que le encuentro, personalmente soy bien crítico, yo no le voy a encontrar muchas cosas buenas, pero al menos dejan y está dentro del currículum, porque podrían fácilmente obviarlo y dejarlo para educación media, pero no dejan un tiempo, tampoco te encierran mucho, te dicen que hay que pasar historia reciente, sobre todo lo de Unidad Popular y no te ponen muchas casillas en eso, te lo dicen y te dejan en libre albedrío, si quieres pasar lo pasas, si no bien por nosotros. | UP: Si quieres pasar lo pasas, si no, bien por nosotros.  c.9 | Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente |
| D. 4. | La sugerencia que haría, yo creo que sería indagar más lo que es la historia en sí, y no tomarlo como un hecho general, entrar a casos particulares de la UP y todas esas cosas, que son importantes para la historia que estamos viviendo actualmente. Qué consejo daría, que se le diera más énfasis, lo que ya he repetido, más tiempo para enseñar un período de la historia que todavía sigue vivo, o que se tome en más cursos, que solo se pasa en sexto y de ahí no se ve más hasta enseñanza media, podría tomarse en octavo nuevamente cuando el niño tiene un análisis crítico más amplio, eso podría ser también, para entrar más en una reflexión del período que estamos hablando, porque hay muchas miradas sobre el período, sobre todo actualmente, todavía está la sociedad súper arraigado lo de izquierda y derecha, entonces hay muchas opiniones sesgadas por la izquierda y derecha. Entonces para que el niño entre en un análisis más profundo, obviamente debe ser un poco más grande sexto básico está como lo estábamos diciendo fuera de entrevista, están en un período de adaptación, están pasando de niño a adolecente. Entonces de repente ni toman mucha atención a lo que están aprendiendo, pero de más grande ya tienen esa concepción de aprendizaje y de reflexión crítica. | Postergación del contenido de la Unidad Popular  c.10 | Percepción del curriculum |
| E.2. | Es que no se puede sacar solamente como un hecho en realidad, sino que, bueno obviamente el hecho más importante fue la llegada de Allende a la presidencia, eso cambió la historia en realidad, eso causó el efecto del golpe militar, eso sería como lo primordial, porque ahí por primera vez que un gobierno socialista llegó democráticamente al poder, es un hecho mundial en realidad importante. Eso es como relevante, más que nada porque ahí empezaron los procesos de cambio profundo del Chile actual del siglo XX. | Resaltar la figura de Allende  c.11 | Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente |
| E.3. | Sabes qué, se me había olvidado decirte que también los llevé al museo, los llevé al museo histórico nacional y ahí hay una sala directamente de la UP y el golpe militar, ahí también les hice una reflexión porque hay unas pancartas de la época, de la chilenización del cobre, etc. Ahí los niños pudieron hacer un análisis más crítico viendo cosas concretas, porque como dijimos fuera de le entrevista los niños están pasando de lo concreto a lo abstracto, entonces también les sirve eso de lo concreto, de estar mirando las cosas.  Eso fue una estrategia didáctica, la otra fue como dije anteriormente una entrevista, abuelos, padres, el período de la UP lo junté con el golpe militar, fue para ver como vivieron todo ese proceso de cambio, a los abuelos sobre todo porque hay papás jóvenes que solo vivieron el último período de la dictadura, pero más que nada me importaba que vieran la opinión de su familia y lo llevaran a la clase, lo presentaran y dijeran si esto es bueno o malo, esto es así, desde mi punto de vista por lo investigado, entonces esa fue otra estrategia didáctica, que vieran su entorno como material de apoyo para su aprendizaje, su entorno cercano. | Salidas pedagógicas y entrevistas.  c.12 | Estrategias didácticas |
| E.6. | Lo que facilita internamente es como toda la libertad pedagógica que tengo dentro del colegio, pero a la vez también hay una dificultad porque los dueños del colegio, los sostenedores tienen una mirada contraria a la que tengo yo sobre ese período, y lo que también es una limitante es la mirada de las familias porque uno tampoco puede ir e imponer su punto de vista a los niños, en este ámbito hay que tratar de ser súper objetivo en lo que enseña, porque claro siempre va a haber una subjetividad en lo que diga el profesor, porque sus vivencias o su punto de vista siempre va a estar marcado en el discurso, pero desde mi punto vista hay que ser lo más objetivo posible para que el niño construya su propia percepción del período de la UP, sea buena o mala, tiene la libertad de pensar lo que él quiera.  Bueno y agentes externos lo mismo, o sea el ministerio siempre te va a estar limitando en algunas cosas, en tiempo, en contenidos, que claro tú puedes profundizar un tema y en su evaluación estandarizada que es el SIMCE te entra una pregunta, entonces hiciste perder el “tiempo” al niño viendo eso y para el ministerio lo importante es el SIMCE y te calificaran con nota baja por profundizar lo que tú encontraban importante pero descuidaste otras cosas, entonces el tiempo es tu mayor enemigo. | La diversidad de puntos de vista como dificultad  c.13  /  Tiempo es el mayor enemigo  c.14 | Concepción histórica  Percepción del Currículum |
| E.7. | SÍ, porque el niño va a ver algo más cercano algo que le pasó al abuelo, algo que le pasó al papá entonces va a tener una significancia mayor y va a poder desarrollar su pensamiento histórico de mayor forma, porque le va a importar más eso que a lo mejor, un ejemplo, “la independencia de Chile”, que fue algo súper lejano, claro que se celebra todos los años, pero ellos lo sienten lejano y solamente se ven los héroes, en cambio la historia reciente le pasó algo a la familia, lo vivió la familia, el papá lo puede estar contando en una once, entonces tiene más significancia para y es más importante. | Fortaleza: cercanía del período  c.15 | Construcción de la temporalidad |
| E.8. | Lo evalúo de forma positiva, porque alcancé los objetivos que entregaba el ministerio y ciertos objetivos que yo quería profundizar, eso ayuda harto al tema porque es una clase libre prácticamente. Entonces, y los niños les queda más en la retina, entonces lo evalúo de forma positiva.  **¿Qué cambio haría?,** Haría cosas más de indagación, porque por tiempo tampoco pude pasarlo muy profundamente porque se terminaba el año y tenía que alcanzar a pasar la última unidad. Podría desde mi vivencia podría organizarme un poco más y darle un poco más de tiempo, mandar trabajos de investigación, de análisis, análisis de fuentes, de vivencias, eso más que nada. | Falta de tiempo.  c.16  /  Potenciar habilidades investigativas  c.17 | Percepción del Currículum  /  Formación de pensamiento histórico |

## Anexo 2: Entrevista 2

|  |  |
| --- | --- |
| **Identificación** | |
| Fecha | 06/01/2016 |
| Nombre del entrevistado | Romina Muñoz Tapia |
| Edad | 26 |
| Años ejerciendo | 3 años |
| Colegio | Colegio de Asís / Maipú |
| Dependencia | Particular |
| Niveles a los que realiza clases | 4to a 8vo |
| **Desarrollo** | |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Pregunta** | **Respuestas de la entrevistada** | **Variable** | **Código** |
| B. 1. | ¿Cómo yo concibo la historia?, la concibo como una construcción interpretativa, desde mi punto de vista creo que es imposible analizar la historia de manera objetiva, porque la historia se estudia a través de relatos, relatos que pueden carecer de objetividad, entonces en el fondo cuando uno construye historia, relatos históricos en el tiempo presente lo hace a través de la interpretación que le puede dar otra persona hacia el pasado, por lo tanto no creo que pueda ser una construcción objetiva, sino una construcción subjetiva que se da a través de interpretaciones que se le den al pasado. Ahora, destaco que hay ciertos hechos que no pueden ser subjetivos, que son hechos que pueden ser objetivos, ahora la interpretación que se le da a ciertos hechos yo creo que carecen de objetividad, son subjetivos. | Construcción subjetiva  c.18 | Concepción histórica |
| B. 2. | Mira, yo que abarco muchos cursos dentro de la educación básica a excepción del primer ciclo, la historia a nivel de habilidades pretende que el estudiante sea un ciudadano crítico de su realidad a partir del conocimiento histórico. Si el currículum lo logra o no lo logra, no sé qué tanto lo logra, pero sí es lo que plantea las bases curriculares, generar habilidades de aprendizaje del tipo de relacionar, de que el estudiante sea capaz de ubicar, de la temporalidad sobre todo el tema de la temporalidad en el estudiante, la historia es bastante lineal como la plantea el currículum, pero yo creo que en el fondo, el currículum busca eso, el ciudadano crítico consiente, reflexivo, eso por lo menos está en el papel, ahora, en la praxis si se logra o no, no te podría decir porque en el fondo al colegio yo entré a trabajar el año pasado por lo tanto no llevo tanta secuencialidad con los niños trabajando si recién en un octavo logré ver un poco el trabajo que se había hecho con los séptimos, pero en el fondo eso es lo que veo, en el fondo eso es lo que busca el currículum. | La historia a nivel de habilidades de busca la formación de un ciudadano crítico.  c.19a  Currículum busca un ciudadano crítico  c.19b | Formación de pensamiento histórico  Percepción del Currículum |
| B. 3. | Es fundamental que los niños realicen una constante mirada de la historia sobre procesos actuales que ellos viven, la historia reciente de Chile permite a los estudiantes la comprensión de su espacio y comunidad. | Comprensión del espacio  c.20  /  Comprensión de la comunidad  c.21 | Formación de pensamiento histórico |
| C. 1. | Enseñar habilidades de pensamiento histórico en educación básica, permite generar en los estudiantes análisis, reflexión y argumentación, aplicada en la historia como también en las diversas asignaturas, por lo que son fundamentales en el desarrollo de educación básica. | Pensamiento histórico es fundamental para educación básica  c.22 | Formación de pensamiento histórico |
| C. 2. | Lo que apliqué este año y me ha dado buenos resultado es la lectura complementaria, para esto nos coordinamos con el profesor de Lenguaje, con quién acordamos el trabajo con textos que impliquen temas relacionados. Esto nos brinda además de información anexa para los niños, el desarrollo de habilidades que sirven para historia, ya que tratan de temáticas que luego trataremos en mis clases. Son mucha las oportunidades que te permiten estos textos, así que además lo recomendaría para que sean usados. . | Lectura complementa-ria  c.23 | Estrategias didácticas |
| C. 3. | Mira, en el ambiente interno debo agradecer que no tengo problemas, por un lado el colegio a pesar que tienen una ideología contraria, confían en mi y no se meten en mis clases. Yo creo que esto se debe a que les he respondido bien y he salido bien evaluada. Por otra parte los chicos son súper responsables y sus papás los apoyan harto, lo importante es que no les realizan los trabajos, si no que los ayudan. Ahora, en lo externo, quizás lo único que encuentro como debilidad son los planes y programas del ministerio, pero eso, e internamente todo ha facilitado el aprendizaje, como la mayoría de los padres maneja un buen capital cultural, los niños ya tienen ideas acerca de ciertos sucesos y opinan y reflexionan. Los padres me tienen confianza y el colegio, por eso igual intento ser lo más objetiva posible, aunque igual me cachan que me inclino más hacia la izquierda. | Confianza interna, buen capital cultural en familias. Debilidad en el currículum  c.24 | Contexto de enseñanza |
| D. 1. | No, de hecho está súper ausente, si comparamos con otros períodos además con la gran cantidad de contenidos que hay que ver en sexto, como que propicia a que uno lo pase rápido, aunque yo igual me di el tiempo, pero la última unidad de geografía quedó muy acotada. Creo que este tema es muy importante por lo que ya he dicho antes, ya que se puede trabajar la reflexión, el pensamiento crítico y la investigación a través del relato de la misma familia. Incluso yo le daría toda una unidad a este tema. | Poco tiempo para tratar la HTP  c.25 | Percepción del Currículum |
| D. 2. | Creo que realmente es muy vaga la propuesta del ministerio para un contenido que se le podría sacar mucho más provecho en cuanto al trabajo de distintas habilidades. Yo sinceramente le daría una unidad completa, así poder aplicar otras estrategias también, más investigación, eso. Creo que es pobre la propuesta del ministerio, porque quieren abarcar mucho en sexto. | Unidad completa para HTP  c.26 | Percepción del Currículum |
| D. 3. | Creo que una fortaleza es que al menos el tema de la Unidad Popular está contemplado en los objetivos, y de ahí uno como profesora darle importancia. Ahora si está profundizado, no está, y ahí está lo que ya había mencionado, que falta mayor énfasis a estas temáticas y deberían tratarse en una unidad completa para esto y reducir épocas anteriores como el siglo XIX. | Unidad popular contemplada en los objetivos  c.27  Redistribución de objetivos en la historia de Chile  c.28 | . Percepción del Currículum |
| D. 4. | Una unidad completa para la historia del tiempo presente | Una Unidad completa para HTP  c.29 | Construcción de la temporalidad (HTP) |
| E. 1. | Sí, absolutamente, ya que esta fue una experiencia única en Chile y además porque este período marcó todo lo que vino después, estos son temas que se mantienen presente y los niños lo quieren saber. Se ven en televisión, y donde los niños escuchan estas cosas en la casa a veces preguntan por lo que pasó con Pinochet. Los niños ya algo saben de hecho una vez me preguntaron si yo era de izquierda. También creo que es algo que debería ser profundizado en el currículum, porque marcaron el país hasta hoy, uno lo ve en jóvenes donde la figura de Allende sigue siendo como un ejemplo o estandarte, y donde sigue existiendo una derecha e izquierda bien claras. Son temas que se mantienen contingentes, a pesar que para algunos sea sensible y lo quisieran dejar atrás, pero hay que verlos por lo que ya dije y porque explican en muchos aspectos al Chile de hoy. | UP marcó el Chile de hoy  c.30 | Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente |
| E.2. | Yo creo que hay elementos muy importantes, como es la primera experiencia en el mundo que un socialista llegaba al poder en forma democrática, la chilenización del cobre, de hecho hay medidas que las inició Allende pero que se le atribuyen a Pinochet, que los dueños de empresas escondían comida para que se hicieran colas y se generara caos y así la gente se vaya en contra del gobierno. Hay hartos aspectos que son relevantes. | Hay muchos elementos importantes de tratar  c.31 | Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente |
| E.3. | Primero a los chiquillos los… mesa redonda, trabajé la mesa redonda una vez que entramos al siglo XX y ya voy a empezar esa etapa, lo hice en mesa redonda y les expliqué que esta unidad la íbamos a trabajar de forma distinta con apuntes, más reflexión y menos escritura, porque ellos como que están acostumbrados al tema de escribir, todo lo escriben, entonces como que se explica eso al estudiante. Empecé con un ppt me acuerdo, que abarca los aspectos económicos que estaba viviendo Chile, los aspectos norteamericanos, y en ese contexto entender que Chile no estaba en un desarrollo único, que acá había todo un desarrollo latinoamericano que se venía gestando en Latinoamérica. Entonces en el fondo a los chiquillos hago esa introducción a la unidad los llevo a un contexto histórico, que vivía no solo Chile, o sea siempre los desmarco que es algo exclusivo de Chile, acá les digo que es algo que fue latinoamericano, acá hay varios factores hechos. Entonces una de las metodologías es la mesa redonda, mesa redonda que lleva a los chiquillos a la discusión, a la opinión, ahí los chiquillos van compartiendo opiniones de lo que van observando y luego de eso hago un tratamiento con investigación, a cada estudiante le voy dando un tema específico, justamente de esos temas, cada estudiante toma un tema, pero en el fondo yo les doy una estructura de investigación, no hago que los chiquillos hagan una investigación a lo grande porque en el fondo no les sirve, como que guío la investigación, igual no es una investigación “toma el tema, investiga lo que encontrí”. Yo trato de guiarlos con preguntas que guíen su estudio, preguntas de investigación, les pido argumentación. También los guío mucho con las páginas en internet, trato que no visiten páginas que en el fondo puedan haber información modificada como Wikipedia, los invito más a la Biblioteca Nacional, incluso los invitó más a la biblioteca del senado y los invito a la Memoria Chilena, y lo pongo explícito “favor estudiante trabajar con estas páginas...”. Trato de igual guiar el estudio de los niños, porque en el fondo si no creo que así no se aproveche, no es como legar y decir “ah voy a hacer investigación”, no, porque o si no sirve, sobre todo en los niños más chicos. Y a partir de la investigación, la conclusión es lo más genial, porque en el fondo en la conclusión tú te vas dando cuenta de lo que traen de la casa. Por ejemplo, anécdota, me tocó leer jun trabajo del gobierno de la Unidad Popular y dos conclusiones súper distintas, ponte tú una conclusión decía “de esta investigación me sirvió para entender de que Salvador Allende, tenía muchas ideas para el país lamentablemente no las pudo concretar ni las terminó pero creo que se avanzó en muchas cosas. Eso es una conclusión, y la otra, “creo que Salvador Allende no logró hacer un buen gobierno por lo que el golpe militar vino a ordenar las cosas dentro del país”, entonces eso igual a ti como profe te da, que estudiantes que pudieron haber estudiado lo mismo, llegaron a conclusiones tan distintas, porque detrás de ellos también hay familias y hay carga histórica presente ahí, así que ahí uno se va dando cuenta de qué es lo que traen y si me tocó leer esas conclusiones. De hecho me tocó leer una conclusión así como que Pinochet casi fue nuestro salvador de Chile. Ahí uno se va dando cuenta inmediatamente, igual mis colegas me decían “¡un dos a ese!”, pero no en el fondo uno no culpa, uno da las pautas pero en fondo la conclusión que llegan ahí se puede retratar también un poco como los papás los ayudan también en las conclusiones o los orientan dentro de las investigaciones. | Mesas redondas e investigación guiada.  c.32 | Estrategias didácticas |
| E.6. | Sí, los papás conversan, yo les digo “pregunten, no tengan miedo a preguntar, que dentro de la investigación consulten al que lo vivió y cómo lo vivió”, y de hecho me llagan las experiencias de familias con distintas vivencias dentro del mismo tema, o sea, el tío que estuvo preso político y los papás que en el fondo les perjudicó. Eso, el capital cultural que cargan los niños detrás, y el tema que a pesar de todo, los derecho humanos no son un tema que los niños nieguen, eso no, no pasa, los derechos humanos están ahí, se estudian, igual para ellos es fuerte y me piden mucho hablar del tema del detenido desaparecido, no entienden el “detenido desaparecido”, o no entienden los conceptos de violación a los derechos humanos, creo que son temas que parece que dentro de las casas no o trabajan tanto a pesar de todo, pero en el fondo es algo que ellos saben que no puede volver a ocurrir, entonces ahí está el punto común de las familias, que no desconocen ese tema y se trabaja igual. Creo que para el tratamiento de esta unidad es muy importante la investigación de los estudiantes a partir de la fuente directa y a partir de la bibliografía.  Cosas desfavorables, que se pierde la subjetividad en ciertos temas, yo creo que ahí en el tema de, claro que insisto, yo creo que la historia no puede ser objetiva, pero en ese sentido hay aspectos desfavorables, porque en el fondo es un tema que casi hay que trabajar como “pisando huevos” por ciertos apoderados, porque de verdad hay apoderados que todavía les cuesta que los niños trabajen eso, les genera como no, “¿porque lo tienen que aprender?”. De hecho como anécdota, el año anterior esta unidad no la alcancé a ver con los chiquillos porque me fui con el pre-natal con mi hija, y yo volví a preguntar a la que me hizo el reemplazo “oye, ¿viste toda la unidad?”, y me dijo “no, el de la dictadura no lo pude ver, porque un día entró el jefe de UTP y me dijo que esa unidad no se veía”, y yo no, yo, o sea a mi jamás me han interrumpido las clases, de hecho un día, mi colegio es católico y una vez me dijeron que la reforma protestante no se viera, o sea igual uno está bajo la presión de las ideologías que genera el colegio, pero igual en ese sentido, he demostrado ser una profesora que les ha dado la seguridad que no va hacer temas que les genere roces, porque ellos están muy preocupados de lo que digan los apoderados, de hecho mis evaluaciones están en función en de cómo me evalúan los apoderados. Entonces en el fondo eso igual es una de las debilidades. Como que siento que es una de las unidades en que uno tiene que andar muy lentito, usar las buenas palabras, usar las buenas páginas, eso yo creo que una de las limitantes. No es un tema muy superado en la sociedad chilena, entonces todavía es como un tema así como “para que volví allá, para que lo vamos a recordar”, y yo creo que vale la pena recordarlo, recordarlo y aprenderlo, pero creo que hay apoderados que no les gusta mucho ese tema, que ojalá no se toque, eso yo creo que un debilidad de esa unidad. | Memoria familiar  c.33  Dictadura y UP pisando huevos  c.34 | Estrategias didácticas  /  Contexto de enseñanza |
| E.7. | Sí, porque en el fondo esa habilidad las puedes desarrollar, como todas las habilidades que uno desarrolla dentro de historia, esta habilidad te permite sobre todo ver la multicausal, entonces en el fondo al ser multicausal al estudiante le permite tener una visión más amplia de esta historia, entre comillas “reciente”. Porque a pesar que es reciente para nosotros al estudiante le cuesta entender que esta historia reciente, ojo ahí porque igual lo ven como algo muy pasado. Entonces yo creo que igual uno aterriza a los estudiantes a una historia más reciente, pero los aterriza también llevándolos a la actualidad, a lo que pasa hoy en Chile y ahí el estudiante te logra un poco ir haciendo esta conexión con esta historia, yo creo que en el fondo el estudio de esta historia le permite al estudiante entender el desarrollo de la sociedad chilena actual, entender hasta bandos políticos, entender por qué existen bandos políticos, en el fondo el estudio de esa historia nos permite que el estudiante que ya está en sexto básico, que ya es más reflexivo, que ya genera más cuestionamientos el entender el desarrollo de su sociedad. | HTP permite ver la multicausali-dad  c.35 | Construcción de la temporalidad (HTP) |
| E.8. | Lo conversaba hoy con mi amigo, creo que me falta saber resultados de evaluaciones externas, yo siento que mi trabajo lo hago bien, siento que logro los objetivos. Dentro de mi establecimiento está bien evaluado mi trabajo, por eso sigo, de hecho soy una de las pocas profes que sigue trabajando en este colegio. En mis evaluaciones se logran los objetivos, tengo un buen nivel de logro dentro de los objetivos de aprendizaje, tengo buenos indicadores de logro, los estudiantes recepcionan bien las unidades, o sea es como súper subjetivo, igual lo voy a decir desde mi experiencia, igual lo niños te dicen “tía usted igual hace la historia más entretenida”, “tía, yo a usted le entiendo”, entonces eso es como una evaluación de ahí de campo de tus estudiantes o hasta cosas tan pequeñas como “tía yo tengo un cuaderno para tomar apuntes en historia” creo que eso en cuanto a evaluación propia. Creo que carezco de evaluación externa, así como “mira externamente mis cabros tienen tanto puntaje en la prueba de historia...”. Este año me tocó SIMCE en historia en sexto, entonces recién ahora en abril me van a llegar resultados de cómo les fue, entonces como que ahí me haría otro análisis, entonces ahora me estoy haciendo un análisis de evaluación “auténtica”, de evaluaciones que tengo con mis alumnos diariamente y con los resultados que tengo en mis evaluaciones, de las que les hago yo a los chiquillos, dentro del colegio no hay evaluaciones externas, igual una vez a los chiquillos les aplicaron evaluaciones externas y salieron súper bien en las unidades que tuvieron conmigo, y tuvieron buenos porcentajes de logro, creo que sacaron como 70% de logro, justo en una unidad que habían trabajado conmigo como que les fue mejor, ya como que eso te indica algo pero así como de análisis de resultados externos todavía no me llegan, me faltan eso. | Necesidad de retroalimenta-ción  c.36 | Contexto de enseñanza |
| E. 8. 2 | Creo que me falta tiempo de planificación, creo que voy por el, 60/20, incluso no soy tan exigente, yo no pido 50/50, porque creo que llegar al 50/50 es muy gradual, pero creo que hoy en día trabajamos con 75/25, creo que es una *cagá* para planificar como profe, mira su los profesores lucháramos por algo que si se pudiera lograr como un 60/40, para avanzar a un 50/50 pienso que me ayudaría mucho. Porque yo creo que lejos uno de los aspectos más débiles que tengo como profe es a falta de tiempo que tengo para planificación, me falta mucho y más que de planificación, de crear material, una porque como lo comentábamos hay muy poco material, además que yo no abandono el desarrollo de mi hija, o sea yo no trabajo en mi casa. Entonces yo creo que las horas de planificación es uno de los factores más débiles que tengo como profe porque me falta tiempo para crear mi propio material porque a la vez tampoco en internet encuentro todo lo que necesito para mis clases, entonces creo que me falta materiales, hay unidades que creo que me quedé corta de material y como me quedé corta hoy en día tengo niños que vienen con *minecraft* en la cabeza entonces en el fondo los niños de hoy necesitan todo en visual o en un video porque si lo traes en un papel o paper no te pescan, entonces yo creo que una de las fortalezas que tengo es mi metodología de llevar a los estudiantes de aterrizarlos a cosas cercanas a él, esa es una de las ventajas que tengo, ocupo mucho los Simce, entonces como que acerco mucho a los estudiantes a la historia, pero la debilidad que tengo es que me falta material y tiempo para crear mi material, yo tengo, yo trabajo a 75/25, entonces tengo dos horas de planificación de las 36 que trabajo en aula, una *cagá*. Entonces eso creo que es lo malo de mi profesión. | Más horas de planificación  c.38 | Contexto de enseñanza |

## Anexo 3: Entrevista 3

|  |  |
| --- | --- |
| **Identificación** | |
| Fecha | 09 /01/2016 |
| Nombre del entrevistado | Eduardo Huenchunao |
| Edad | 37 |
| Años ejerciendo | 10 años (con título) + 3 años (ejerciendo sin título) |
| Colegio | Escuela Base el Bosque |
| Dependencia | Municipal |
| Niveles a los que realiza clases | 5 a 8vo y en la Escuela nocturna del mismo establecimiento. |
| **Desarrollo** | |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Pregunta** | **Entrevistado** | **Código** | **Categoría** |
| B.1. | Yo creo que la segunda opción es la que uno tiene internalizada. En el sentido de que, si bien, los hechos de alguna forma… ocurrieron de tal forma, siempre hay una interpretación acerca de ese mismo hecho y llegar a una verdad objetiva es bastante complicado, porque va a depender de la visión, va a depender de los elementos culturales que uno pueda tener y va a depender de repente de la ideología que uno pueda tener y por eso de repente existe tanta controversia acerca de un mismo hecho en el pasado. Quizás el hecho objetivo está, no sé *poh* “se fundó la ciudad de Santiago en tal fecha”, pero en relación a ese mismo hecho, algunos pueden alabar que se haya fundado, algunos pueden… el mismo pueblo mapuche -en ese sentido- para ellos fue una invasión que de alguna forma acabó con su cultura, por lo tanto creo que está más relacionado con la segunda opción. Sin desmerecer que la historia es una ciencia que busca la verdad, pero es complicado llegar a una verdad absoluta. Y si tiene que haber discusión para… no sé si llegar a acuerdos, pero hacerla lo más verídica posible. Pero absoluta, es complicado. | La objetividad es complicada  c.39 | Concepción histórica |
| B.2. | **B.2.-** A mi juicio… Creo que la historia lo que busca es comprender los hechos que vivimos nosotros en el día a día. Y eso va a ser posible yendo al pasado, sí o sí. Así que para poder tener una comprensión del por qué el gobierno de Bachelet o los gobiernos de ahora, o la clase política que está tan cuestionada ahora, necesariamente uno a través de la historia puede dar una explicación a eso y conocer el por qué nos comportamos de una forma, o el por qué las cosas son como son en la actualidad. Necesariamente hay que ir al pasado para poder tener una comprensión del presente que uno tiene y a lo mejor visualizar lo que se va a venir en un futuro.  Hay una frase que de repente representa el estudio de la historia, que la planteaba Marc Bloch, que planteaba que “la incomprensión del presente nace de la ignorancia del pasado”, por lo tanto si yo conozco el pasado, voy a poder dar respuesta a las cosas que pasan en el presente. | Comprender el presente con el pasado  c.40 | Constru-cción de la temporali-dad |
| B.3. | **B.3.-** Yo cuando estudie historia, siempre nos planteaban que era muy complicado poder hacer historia del presente, porque muchas veces uno mismo está sesgado por las vivencias que uno tiene. El hecho de uno vivir en una comuna popular, de repente estoy más cercano a una tendencia, por todas las problemáticas que uno tiene, en contra de los grupos de poder. Y al hacer historia a lo mejor uno va a estar empapado de eso y va a perder objetividad en el tema que uno quiere tratar. Creo que es importante. Creo que es importante, porque va a permitir tener una mirada crítica de esta historia actual que uno quiere hacer. Y lo mismo, vamos a volver al tema de la pregunta anterior: quizás hay que volver al pasado para poder tener buenos argumentos acerca de lo que nosotros vamos a crear o lo que nosotros vamos a intentar explicar. Pero es complicado, porque si bien, denante te planteaba que hay una historia interpretativa… la historia muchas veces busca el tema de la objetividad, pero por ejemplo, yo que quiero hacer una historia a cerca del Gobierno Militar, todo lo que nosotros quizás vivimos como familia, como población, a lo mejor va a ser difícil no pensar en todas esas cosas para poder escribir y a lo mejor eso va a ser subjetivo.  **Entrevistador: - Pero, ¿igual consideras tú que debiera ser abordado esto?**  - Tiene que ser abordado. De hecho los libros y los planes de programas lo consideran. Claro que lo consideran más como un tema de datos. No como un tema de interpretar o criticar o hacer un análisis de los gobiernos. Y yo creo que esa es una problemática de todos los textos escolares. Que tú vas y ya “el gobierno de Bachelet”, “el gobierno de Piñera” o “el nuevo gobierno de Bachelet”, quizás van a aparecer, pero sólo como dato, te estoy hablando de “estas cosas se hicieron”, pero no hay nada más aparte de eso. Y eso es una historia del pasado, pero por lo mismo los compadres a veces no se quieren quemar, acerca de las mismas problemáticas que pasaron. Solamente se entregan datos y ¿eso qué es lo que hace?, que elementos vitales de la historia como… habilidades como analizar, reflexionar, criticar; no puedan ser consideradas, sino que van a tener que aprender datos los compadres. Yo vuelvo a insistir: es problemática que los compadres no se quieren quemar y que los textos escolares… de hecho están, el gobierno de Aylwin, el gobierno de Frey, gobierno de Lagos, gobiernos de Bachelet… y hablan de la obra, pero no hablan acerca de qué realmente pasó en esos gobiernos; cuáles fueron las problemáticas y todo el tema. | HTP sesgada  c.41  HTP como dato  c.42 | Construcción de la temporalidad (HTP) |
| C.1. | Es un poco complejo el tema, porque en el colegio hay una tendencia política súper clara de la forma de enseñanza, que hay una visión y todo el tema… de provocar cambios sociales en los jóvenes que nosotros estamos educando. Pero eso se contrapone un poco con lo planteado por los planes que si bien la teoría, tú éstas, cómo se llama… habilidades, pero si tú me *preguntai* si realmente son trabajadas, es difícil, porque como hay que responder al modelo y como hay pruebas estandarizadas que… las pruebas estandarizadas es re poco lo que buscan acerca del tema de analizar, criticar y todo el tema; es como súper pregunta-dato, pregunta-dato. Quizás un poco se han agregado los textos con el tiempo. Para mí, para poder entender un poco el tema de historia, son vitales. Si están presentes, va a depender del profesor. Yo creo que ahí va a depender netamente del profesor, acerca cómo quiera trabajar la historia que se quiera enseñar.  ¿Cuál es la ventaja a lo mejor…? Porque yo hago clases a segundo ciclo, o sea, yo soy profesor de media; es que he tratado de elevar un poquito más el contenido, elevarlo en el sentido de… estas habilidades tratar que los niños las puedan internalizar, para que ellos puedan entender un poquito más que la importancia que tiene la historia, del punto de vista del contexto en el cual ellos viven y cómo podrían transformar esa realidad en la que ellos están insertos. Pero es complicado, porque también hay otras problemáticas familiares de repente, los cabros leen muy poco… el colegio está inserto en un población en que, si tú me preguntai “tiene biblioteca, tiene algún libro…”, no hay. Así que muchas veces, ¿qué es lo que pasa con los profes?, “ya, vamos a pasar lo que está en el libro, tal hoja, tal pregunta” y se termina el tema. Por lo tanto, hay harto… pa’ mi yo creo que es vital. Pero el hecho de hacer clases de repente en comunas vulnerables, te *encontrai* con eso, que si los cabros en general no leen, ahí menos. Y si un cabro que no lee… ¿qué le *vai* a pasar un texto?, no lo va a entender. ¿Y qué va a pasar?, va a llegar el jefe de UTP “¿dónde vai?, esta materia debería ir en tal unidad, en tal contenido, ¿y por qué está atrasado?” y ¿qué es lo que hacen los profes?, van pasando, van pasando… da lo mismo si lo pudieron entender o no. | Las habilidades de pensamiento histórico consideradas en el currículum depende del docentes pasarlas o no  c.43  /  Responsabilidad del docente  c. 44 | Percepción del Currículum  Formación de pensamiento histórico |
| C.2. | **-** Historia de Chile, en sexto básico se pasa netamente Historia de Chile. Hay una unidad que tiene que ver con democracia y participación ciudadana, pero todo lo demás es Historia de Chile. Mira las principales… las clases siempre comienzan con alguna actividad desafiante, puede ser algún video que se les proyecte, puede ser alguna imagen acerca del tema que nosotros estamos abordando. Y a partir de eso preguntas… de repente de algún compañero, respuesta del profe, otro compañero… tratar de que ellos mismo puedan buscar una solución a lo que yo les estoy planteando. Que eso es lo que… con el tiempo te *dai* cuenta que las clases frontales es difícil que los cabros puedan estar, así que siempre tratar de tener algo desafiante que ellos puedan tratar de ir buscando y que puedan participar y que ellos puedan expresarse. Principalmente es eso. Y lo otro que le estamos dando fuerte es textos. Textos cortos, con habilidades muchas veces básicas: identificar, conocer; hasta llegar a algunas que son un poco más complicadas. Y en algún momento quizás en esos textos no se pudo trabajar bien, ya quizás “este texto va a quedar pendiente, estúdienlo y después vamos a retomar la clase anterior” Y como la historia es continua, uno la puede abordar de distintas formas, siempre se recuerda lo que se trabajó anteriormente, para no ir perdiendo el hilo. | Video y textos  c.45 | Estrategias didácticas |
| C.3. | **-** Mira en el colegio en el cual estoy, que llevo cinco años, quizás lo que facilita poder hacer la pega es que no hay temas que no se puedan hablar. En el sentido, por ejemplo, en sexto año, yo he estado trabajando en algunos liceos y hay temas que tú no *podís* tocar. Y tú decís “pucha, estamos en el año 2016”, hay temas que no se pueden trabajar más allá que puedan aparecer en el currículum. Porque de repente la ideología que puedan tener igual influye acerca de los temas. En el colegio te facilitan el tema de que puedas trabajar todos los temas y si quieres dar más énfasis a un tema, ningún problema. Por ejemplo, el tema de la cuestión social. En el texto escolar aparece en una hoja lo que es la cuestión social. Una hoja… y ahí *empezai* a pensar, te preguntai por qué en un hoja. Y ahí te dai cuenta que es una temática complicada, porque hay una temática peligrosa pa’ los grupos de poder y para ellos “ya hablemos de la cuestión social, la definición” y chao y se terminó el tema. Pero en el colegio te dan la facilidad que tú *podai* profundizar temas que… quieren buscar jóvenes que transformen esta sociedad, esos temas son fundamentales pa’ que ellos los puedan hacer. En ese sentido es un elemento facilitador. Elementos que de repente sean algo distinto, es el tema del tiempo, el tema que los programas son tan… tienen tanto contenido, te van a decir “tienes que pasarlo todo”, porque hay un contenido mínimo obligatorio. Y eso te hace ir acelerando, *pensai* “pucha, este contenido lo pude haber pasado mejor, pudimos haber hecho otra actividad”. Pucha, los recursos… en un colegio municipal, yo he querido de repente, para ver las desigualdades de las clases sociales “vamos al cementerio” y no tienen pal bus. Y no hay pa’ tomar un bus pa’ poder “vamos a conocer un conventillo”, que era la idea que yo tenía el año pasado de poder ir al Barrio Brasil, conocer cómo vivían en un conventillo… no hay plata. Y eso para mí es un elemento que provoca que un contenido pueda ser más enriquecedor y te *dedicai* solamente con la imagen, con el video que uno pueda… siendo que uno tiene la posibilidad de poder ir, estar in situ, de repente conversar con personas que puedan vivir ahí y eso de alguna forma va a enriquecer más la historia que uno está enseñando.  Y el otro tema que te decía el de la familia. En el colegio donde estoy yo, el 82.5 -me acuerdo el último dato- son niños que están integrados al tema CEP, que tienen unos índices de vulnerabilidad complejos. Muchas veces los papás están separados, viven con la abuela y muchas veces es un logro que ellos puedan estar en el colegio. Que es distinto a lo que pasa en otros lados. Se valora que el niño llegue al colegio. Y lo otro es que los niños pasan solos. También es una problemática real, están con los papás pero muchas veces trabajan y llegan a las 7 u 8 de la tarde. En el colegio hay clases hasta un cuarto para las cuatro y cuando hay talleres, hasta las cinco y cuarto. Pero después el niño llega a la casa y no hay un elemento que controle “haz esto, lo otro”… están totalmente solos. Y eso ¿qué es lo que hace?, hace que la pega de uno no se vea tanto, porque si ellos nos pudieran fortalecer de repente lo que uno está… no estoy diciendo que ellos sean profes y que nos hagan la clase, no, pero fortalecer un poquito lo que uno está trabajando. Así que también ese es un elemento el de la familia, complejo, pa la enseñanza del estudiante. | El colegio permite trabajar todos los temas  c.46  /  Demasiados cantidad de contenidos  c.47 | Contexto de enseñanza  Percepción del Currículum |
| D.1. | Como dato sí. Se entregan datos quizás de las cosas que han sucedido, pero más allá de todo, de trabajar otras habilidades, no. Como que se invalida la labor que uno pueda hacer para trabajar esos temas. Por ejemplo, lo que pasó con la “Revolución Pingüina” el 2006 no está presente y ha sido un elemento fundamental para el tema de la gratuidad hoy en día. Y para mí, ya, estamos en el año 2016, debería estar presente, pero no está. Por lo tanto, creo, quizás como dato, sí, está presente, el gobierno y todo el tema, pero como historia no, como que pa’ mi la historia no es dato, pa’ mi la historia es mucho más amplia que lo que de repente se quiere decir que las fechas son importantes, los personajes… y eso yo creo que está ausente del currículum. | Historia de la Up se aborda como un “dato, en sí”.  c.48 | Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente |
| D.1.2. | Yo creo que trabajar ciertos hechos del presente en forma mucho más profunda, para que los jóvenes que uno está educando puedan comprender que es vital conocer los hechos que están pasando ahora. De repente ellos se quedan con que la historia “ay, qué bonitas son las cosas del pasado”, pero muchas veces esta misma historia ellos tampoco la validan y desconocen muchas cosas que pasan. Por lo tanto, yo creo que dar más tiempo, quizás que sea un poco más profunda que solamente datos, y si estas habilidades como analizar, criticar, puedan estar más presentes, pero igual es complicado. Igual es complicado, porque más allá de que en el papel aparezcan… de repente los tiempos o el ritmo o lo que pide el ministerio es tratar de abarcar todo, pero en ese abarcar todo se aprieta muy poco y *quedai* como en deuda con las cosas que uno quiera enseñar.  **(Intervención del entrevistador)**  Es complicado porque… yo por ejemplo, en el colegio, como la historia es fundamental, tenemos seis horas. Pero incluso con las seis horas muchas veces cuesta pasar todos los contenidos. Yo creo que es vital el tema del trabajo en equipo que se pueda hacer dentro de la institución. Porque por ejemplo si lenguaje, historia, ciencias, nos ponemos a trabajar habilidades que van a estar presentes en todos estos sectores, a nosotros se nos haría más fácil para que los chiquillos puedan ya tener internalizada esta habilidad y pa que nosotros cuando trabajemos algo no estemos una, dos, o tres clases con lo mismo para que ellos lo puedan entender. Eso es súper difícil encontrarlo en un lugar donde los profesores… ya ni siquiera pasa por un tema de que los profes no quieran; los tiempos son totalmente distintos. Yo a veces tengo dos bloques libres, pero estoy solo. Y que a lo mejor falta un profe y tengo que ir a cubrirlo, que esa es una de las problemáticas de la escuela básica. Municipal, sobre todo. Y el tema de que si trabajáramos todos los profesores en la consolidación de habilidades, yo creo que podríamos mejorar los tiempos de los aprendizajes que uno pueda tener. Ahí yo creo que hay una cierta clave para poder solucionar esto. Como te digo, “ya, vamos a analizar”, tenis que partir explicando qué es analizar, un texto hablarlo una vez, dos veces, tres veces y ahí se te pasa el tiempo. Pero si estuvieran trabajando todos a la vez el tema de analizar, quizás los chiquillos al tenerlo ya internalizado, podríamos trabajarlo mejor. | HTP más profunda, menos datos  c.49  /  Trabajar todos los profesores en las habilidades  c.50 | Construcción de la temporalidad (HTP)  Formación de pensamiento histórico |
| D.2. | Yo creo que la propuesta del ministerio es pobre y a la vez exigente cuando te piden pasar todo lo que ha sucedido el último tiempo. Pero yo creo que es pobre, porque se remite solamente a datos, no es como… de repente he leído textos… ya, hay una visión de un historiador, otra visión de otro, y ya, se contraponen y eso… se terminó todo y no hay más. Ellos tienen una opinión acerca de lo que pasó en el Golpe, el otro tiene esta otra opinión y ya después no se toca más el tema. Creo que es pobre, que podría ser mejor abordada. Creo que podría dar un poco más de tiempo también para poder trabajarla, pero creo que es pobre, que en ese sentido está al debe el currículum para trabajar estos contenidos que son vitales. | Propuesta pobre  c.51 | Percepción del Currículum |
| D.3 | Debilidades, lo mismo que te planteaba *denante*, el tema de remitirse solamente a datos, creo que como todo en el último tiempo. Fortalezas, creo que va a depender del gobierno que esté, porque lo mejor en la actualidad se pueden trabajar sin mayor problema todo los temas que sucedieron en aquellos años, porque a lo mejor hay un gobierno que es más cercano la izquierda entre comillas, centro-izquierda, pero se puede trabajar. Yo tengo… no sé si dicha, pero en el colegio donde estoy el director es de una tendencia de izquierda, que dice que desde las bases nosotros somos agricultores que estamos tirando semillas para poder transformar la realidad a través de los niños. Y si él tiene esa visión, voy a poder trabajar sin ningún problema estos temas. Pero quizás puede ser una isla…  **(Intervención del entrevistador)**  Yo creo que la libertad que nos puede… yo hasta hace dos años trabajé en un liceo y yo pensaba que el mismo tema que estábamos trabajando en sexto, porque se trabaja en sexto y segundo medio, se trabaja lo mismo, es más profundo el tema de segundo medio; y hay temas que yo tocaba allá y que tenía toda la libertad para entregar, porque el currículum lo permitía, pero dentro del mismo colegio no te dejaban tocarlo. En ese sentido, ¿el currículum qué es lo que otorga?, que muchas veces da la libertad para que ciertos sostenedores o las personas que están en el poder en un determinado colegio tomen las decisiones acerca de lo que se puede trabajar o no. El currículum en ese sentido puede decir “tú tienes que pasar todo esto”, y a lo mejor nos van a dar la facilidad en la teoría para que uno lo pueda trabajar, pero tampoco va a depender solamente de lo que diga el ministerio, también va a depender de las personas que estén en el poder de un determinado lugar para ver si se puede trabajar o no. Yo encuentro que como fortaleza, ya, están presentes en el currículum, se nombran, pero también cabe la debilidad que va a depender de las personas con las que uno pueda trabajar. | Historia solo se remite a datos.  c.52 /  En la actualidad se pueden trabajar estos temas.  c.53 | Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente  Percepción del Currículum |
| D.4. | Más profundidad, menos datos. | Más profundidad menos datos  c.54 | Formación de pensamiento histórico |
| E.1. | Sí, yo creo que la Unidad Popular marcó un antes y un después en lo que es hacer sociedad. Porque creo que por primera vez en la historia del país se intentó vivir en una forma distinta a lo que hasta ese momento se había vivido. Desde dar más oportunidades a la gente que era de las clases populares, de que pudiéramos tener mayor acceso a ciertas cosas que antes no se tenían… pero hubo el intento de poder hacerlo, de poder de alguna forma contrarrestar todo el poder que la clase alta tenía hasta ese momento. Lamentablemente no se llevó… no solamente la problemática que el comunismo iba a venir a reinar aquí y todo el tema, sino que personas que gobernaron con Allende tenían una mezcolanza de ideas que ni ellos mismo se ponían de acuerdo también, ¿cachay?, pero yo creo que fue… marcó un antes y un después y creó problemáticas también en el futuro, porque hubo mucha gente que quedó con miedo con todo lo que sucedió. Ahora estamos en un tiempo distinto y creo que de eso que sucedió igual se han tomado aprendizajes acerca de cómo hacer las cosas también. Pero para mí creo que es valioso poder enseñar y que de alguna forma se puede tomar todo lo que sucedió, porque hubo división, hubo enfrentamiento, y ese tema yo creo que es enriquecedor para que el niño de ahora no caiga en eso, de llegar a algún momento de… no llegar a las armas, no llegar a la violencia, como un ejemplo que ojalá no pudiera ocurrir y que nos pueda unir a nosotros más como chilenos, si ese es el tema. | UP, marcó un antes y un después  c.55 | Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente |
| E.2. | Para mí, la valoración del personaje común y corriente como ente histórico, yo creo que eso es fundamental. El hecho que una persona común y corriente, un campesino, una persona que trabajaba en construcción, se sintieran parte de la historia que ellos estaban creando en algún momento, de sentirse validado, para mí eso es lo fundamental. Y si tú en algún momento *escuchai* testimonios de aquel tiempo o en el documental La Batalla de Chile, te dai cuenta cómo hablan campesinos sin dientes, medios roñosos, tenían una visión tan clara de los cambios que ellos querían hacer, que uno queda de alguna forma loco, o sea, uno podría decir “gente ignorante”, ignorante hasta cierto punto, porque ellos tenían realmente clarito lo que ellos querían. Y eso con el tema de la “revolución Pingüina” y todos los actores sociales que están saliendo, no sé *po*, el tema de la Súper Cerdo, que la misma gente se está reuniendo y está perdiendo el miedo, yo creo que ese es el tema. Eso se perdió, eso durante la Unidad Popular se llegó a un punto en que todas las personas se sentían validadas como entes históricos, después se perdió durante la dictadura y ahora nuevamente se está volviendo a retomar, porque uno ve acá dentro de la misma población, ya hay grupos dentro de la unidad vecinal, grupos de mujeres, que se están sintiendo tan parte como antes del tema, yo creo que para mí eso es vital. Y cuando yo estudié en aquel tiempo y vi algunos documentales y escuchar gente, de alguna forma decía “no *po*, uno es el que hace historia”, tal como la hacen los grandes personajes, tal como la hacen los políticos y todo el tema. Uno también está haciendo historia y en ese sentido creo que hay una valoración acerca de que todas las personas, incluso las de las clases populares, eran seres históricos importantes para el devenir de nuestro país. | Persona comunes y corriente como fueron actores histórico  c.56 | Legitimidad y rol de la UP en la historia reciente |
| E.3. | Una película que está en el currículum es Machuca. Yo creo que de alguna forma… yo la trabajo con los chiquillos y para mí… nos sirve mucho para poder dar una idea del contexto que se estaba viviendo. La recomendaría para que pueda ser trabajada. Porque hay hartos elementos que marcan aquel tiempo: la llegada al poder, la polarización que hay de dos ideologías distintas, a través de dos niños… dos niños que tenían formas de vida totalmente distintas, pero que se llegaron a conocer y llegaron a establecer una amistad. Así que, la película como fuente histórica, testimonios también se pueden trabajar, para que los chiquillos los puedan analizar, los puedan leer y entender visiones de niños que tienen a lo mejor las mismas problemáticas que pueden tener ellos en la actualidad. Y cuál era la visión de lo que ellos querían hacer en ese momento, que también hay hartos testimonios de aquel tiempo. | Películas y memoria  c.58 | Estrategias didácticas |
| E.6. | Quizás vamos a llegar a lo mismo. Los elementos favorables es que se pueden hablar todos los temas. No hay algo que te restrinja, una restricción acerca de “no, esto no lo puedes trabajar”. Y lo otro es que, uno como docente, más allá de la ideología que uno pueda tener, al enseñar historia uno tiene que abstraerse de eso, porque a los chiquillos uno les enseña visiones acerca de las cosas, en ese sentido el niño… si es de estudiar un poco más, va a poder hacer después su propia visión acerca… o tener su propio… no una visión impuesta acerca de un determinado suceso, sino que, una fortaleza que uno puede tener es que uno entrega el contenido y lo *trabajai* desde distintas miradas, pero él va a tener que tomar la decisión, cuál es la opción que él va a tomar.  Debilidades, el tema de la lectura y ahí a lo mejor uno como profe va a tener que ser un poco más lúdico: “ya, veamos un documental”, quizás hacer una salida a terreno –contando con los recursos- “visitemos esto”… yo la otra vez llevaba a los niños a la Villa Grimaldi para poder trabajar el tema…el guía fue un torturado de la Villa Grimaldi que estuvo harto tiempo allá y los chiquillos pudieron entender un poquito más lo que había pasado y cómo se pasaron a llevar los derechos después de la Unidad Popular, pero es la… como profe la mentalidad abierta que uno pueda tener y darle distintas visiones y tratar de buscar distintas estrategias para poder trabajar un contenido. Yo creo que eso es favorable, no me quedé con el plumón y la pizarra y ya “pasemos ese contenido”, no, tratar de buscar qué forma para que ellos puedan entender y más en l actualidad que los chiquillos son súper visuales. No les gusta la lectura, pero son visuales, si ven una imagen o algún video, van a estar más atentos de lo que uno les quiere enseñar. | Objetividad  Se pueden trabajar todos los temas.  c.59  /  A los estudiantes no les gusta la lectura, son visuales.  c.60 | Historia  Percepción del Currículum  Estrategias didácticas |
| E.7. | Yo creo que sí, porque son cosas que quizás ellos mismos están viviendo o que un papá le puede entregar una visión de lo que vivió o un abuelo. Son cosas cercanas y a lo mejor las van a sentir más propias. Y el hecho de poder empoderarse y apropiarse de un acontecimiento que les sucedió a ellos, yo creo que les va a permitir poder tener quizás una mayor responsabilidad para poder entender lo que se está enseñando. En el sentido que, al hacer propio algo y al decir “pucha mi papá vivó esto”, a lo mejor yo quiero entender por qué pasó esto y ahí a lo mejor se van a interesar en el contenido que ellos estén aprendiendo. | Historia cercana  c.61  Historia propia  c.62  Empoderamiento de la HTP a partir de la cercanía  c.63 | Construcción de la temporalidad (HTP) |
| E.8. | Creo que ya los años que llevo trabajando me han permitido tener estrategias para poder cumplir con todo lo que nos piden. Es complicado, porque muchas veces el tiempo, insisto, es un elemento que juega en contra del profe. Las horas que uno tiene para enseñar. Creo que los años te dan la oportunidad de poder tener estrategias buenas, eficaces para poder cumplir con lo que te pide el programa. Cuando yo salí de historia del Peda, a nosotros nos pasaban un tema cinco libros, tres libros y era tanto el conocimiento que uno tenía, que *llegabai* a hacer una clase, *veíai* el programa y decías “¡oh! esto tengo que pasarlo en un clase”. ¿Cómo lo *hacis*? Y ahí te dai cuenta que súper vital el tema de la didáctica y de la estrategia para poder abordar un contenido. No *sacai* na con saber mucho si no vas a saber la forma para poder entregar eso. Y después cuando estudié básica, como que ahí *¡paf!* Sobre todo cuando entré a trabajar en Educación General Básica. Sí o sí tienes que tener estrategia, sí o sí tienes que tener didáctica para poder enseñar. Y es la única forma que lo mejor uno va a cumplir. Creo que estoy al debe con el tema de los contenidos, de pasarlos todos. No te voy a decir “no, yo paso todos los contenidos”, porque es mentira, es re difícil, principalmente por el tema del tiempo. Pero de qué vas aprendiendo estrategia y didáctica con los años… los años hacen al maestro, si ese es el tema. Tú vas a salir ahora, igual cuando yo salí que estaba “Oh! Esto lo domino…”, pero no vai a estar llenando de datos al cabro… es difícil. Y además que los programas, si bien son amplios, hay ciertos temas y ciertos plazos que uno tiene que cumplir. Así que los años te permiten abordar los contenidos de mejor forma. | Es complicado por el tiempo  c.64 | Percepción del Currículum |
| E.8.2 | No sé, porque yo igual soy súper dedicado pa la pega. De repente los elementos que yo mejoraría del entorno, por ejemplo, yo tengo 38 horas y tengo 36 horas en aula, yo creo que eso… ahora se supone que el año pasado nosotros estábamos peleando 50 y 50. Ahora se supone que en el colegio vamos a tener 60/40. Eso a lo mejor nos permitiría poder tener tiempo para preparar las clases. A veces quizás el tiempo no te va a dar para tratar de hacerlo siempre bien. Y es complejo… el colegio donde estoy, tampoco cuenta con todos los recursos, no hay data para todas las salas, hay una sala con un data y se la pelean. O sea, toda la clase, ¿¡qué hago?! Y ahí a lo mejor vai quedando con cosas pendientes igual. Yo creo que pueden ser mejor, no creo que uno se las sepa todas, pero creo que hay más elementos externos que de uno para poder mejorar, porque si estoy trabajando en la pedagogía es netamente por un tema de convicción, de que como un ser que viene de un comuna vulnerable y logró salir de este círculo de pobreza, de violencia, quiero traspasar eso y en ese sentido mi convicción está súper clara y mi rol como profesor. Pero creo que hay elementos externos que a nosotros nos impide hacer una mejor pega, porque no hay tiempo. Todo lo que te llevas pa’ la casa, hasta mi señora de ayuda a revisar pruebas, es complicado. | Creo que hay elementos externos que a nosotros nos impide hacer una mejor pega, porque no hay tiempo  c.65 | Contexto de enseñanza |

1. Entidad cuya misión “se orienta a cautelar y promover, de manera prioritaria, la calidad de la educación. Desarrolla sus funciones en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. [↑](#footnote-ref-1)
2. Expresión referida al currículum en (Magendzo, Kolstrein & Toledo , 2009)) [↑](#footnote-ref-2)
3. Durante el año 2000 se llevaron a cabo diversas discusiones a propósito de la inclusión del pasado reciente chileno en los textos de estudio escolar. Al respecto el Historiador Gonzalo Vial, en una columna del diario la Segunda, “se refirió a la decisión ministerial de incluir los decenios de 1970 a 1990 en los siguientes términos: Esto es simple y sencillamente imposible, en razón de los motivos que siguen: La cercanía excesiva de los hechos. El alejamiento de éstos en el tiempo es un elemento indispensable, tratándose de la historia. Permite acumular antecedentes para comprenderla. Tempera las pasiones. Establece las efectivas consecuencias que antes sólo podían predecirse o intuirse. Nada de ello cabe decir, todavía, del lapso 1970/1990”. (en Magendzo Kolstrein, Toledo María Isabel, 2009). Argumentos que fueron más tarde rebatidos por diversos académicos, desde el punto de vista disciplinar, en cuanto a la pertinencia del estudio del tiempo reciente, cuestiones que discutiremos más adelante. [↑](#footnote-ref-3)
4. Según Sáz (2013) la empatía histórica supone plantear a los estudiantes que adopten el punto de vista de agentes o personajes reales o recreados de un escenario histórico (qué podrían hacer y saber, cuáles serían sus intereses, etc.) En ese sentido, si la empatía histórica no debería estar separada del resto de habilidades de pensamiento histórico, para el desarrollo del pensamiento crítico. Adoptar un determinado punto de vista, exige sin duda cocer su posición en la estructura social. [↑](#footnote-ref-4)
5. Desde que realicé mi práctica profesional en el año 2014, hasta el día de hoy que desempeño labores en enseñanza básica, regularmente mis estudiantes, exponen dos temas de interés sobre la historia; el Holocausto y la Dictadura. Es habitual que los estudiantes pregunten - ¿Profe cuándo vamos a ver a “Pinochet”?- .

   Ya sea por la manipulación de los medios, o la conversaciones que se dan en casa, las temática de alta divergencia de opiniones, causan curiosidad en los estudiantes, interés que no sólo debe ser atendido, sino también guiado, para que pase de una simple anécdota curiosa, a ser una fuente de cuestionamientos históricos, y debates para el desarrollo del pensamiento histórico. [↑](#footnote-ref-5)
6. Las propuestas del Programa de Estudio de sexto básico, a una lectura consensual del pasado reciente, cuya manifestación se aprecia en propuestas didácticas que tienden a la generalización de la temáticas conflictivas y al desarrollo de la empatía histórica, por sobre el resto de habilidades de pensamiento crítico, necesarias para comprender procesos con un ritmo histórico de tanta aceleración y conflicto. [↑](#footnote-ref-6)
7. (Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en santiago de chile. (Concepciones de profesores y sus estudiantes sobre la historia, sobre la legitimidad de la historia reciente., 2008) [↑](#footnote-ref-7)
8. Generación que nació luego 1990, fecha que inaugura el regreso a la democracia en nuestro país. [↑](#footnote-ref-8)
9. Según las Nuevas Bases y Programas para la Educación Básica (2013), los énfasis en la asignatura de Historia son: (1) el Sentido de identidad a la comunidad y país al que pertenecen, (2) Ampliar el horizonte cultural e incentivar la exploración de la diversidad cultural, geográfica e histórica. (3 )Grecia y Roma en 3° básico, (4) Pensamiento crítico, (5) Formación ciudadana. Aspectos que de acuerdo a la teoría de Santisteban y Pagés, coincide a la dimensión de actitud histórica. [↑](#footnote-ref-9)
10. Para Dewey, la educación con valores democráticos implica la interacción social permanente y también el reajuste frente a las transformaciones de la interacción. [↑](#footnote-ref-10)
11. Discurso pronunciado por el Presidente John F. Kennedy, el 13 de marzo de 1961 en la Casa Blanca ante el cuerpo diplomático latinoamericano, altos funcionarios y miembros del Congreso de los Estados Unidos. [↑](#footnote-ref-11)
12. Registro del Congreso Estadounidense, 8 de junio de 1965. [↑](#footnote-ref-12)
13. Del discurso pronunciado por Allende en la noche del 4 al 5 de septiembre de 1970. [↑](#footnote-ref-13)
14. Extracto, contenido desclasificado de las grabaciones secretas de las conversaciones sobre Chile, entre el ex Presidente Richard Nixon y su consejero de Seguridad Nacional Henry Kissinger, el 11 de Junio de 1971. [↑](#footnote-ref-14)
15. Aprobado por los partidos : comunista, socialista, radical y social-demócrata, el movimiento de acción popular unificado (MAPU), y la acción popular independiente (API), el 17 de diciembre de 1969 en Santiago de Chile. [↑](#footnote-ref-15)
16. Institución no gubernamental localizada en la Universidad George Washington en Estados Unidos. Fundada en 1985, es una institución que archiva y publica documentos desclasificados por el Gobierno de los Estados Unidos relacionados con la política exterior de dicho país. El archivo recolecta y analiza los documentos de varias instituciones de gobierno obtenidas gracias a la ley de libertad de información (Freedom of Information Act). [↑](#footnote-ref-16)
17. Palabras emitidas por Salvador Allende, en el marco del discurso de triunfo electoral , la noche del 4 de septiembre de 1970 (madrugada del 5 de septiembre) desde los balcones de la FECH., [↑](#footnote-ref-17)
18. Entenderemos por “Currículum Moderno”, aquel que integra la articulación de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. [↑](#footnote-ref-18)
19. Decreto N° 256: Modifica decreto supremo nº 40, de 1996, del Ministerio de Educación, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. [↑](#footnote-ref-19)
20. Según Hernández Sampieri, en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación 0 de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico, o con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma Muestra no probabilística de decisiones de una persona o de un grupo de personas y, desde o dirigida Subgrupo de la luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de población en la que la investigación (Hernández Sampieri pág, 241) . [↑](#footnote-ref-20)
21. Mertens, D.M. (2005). Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage. Citado en Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de la investigación* (Cuarta edición ed.). Ciudad de México: McGraw-Hili Interamericana. [↑](#footnote-ref-21)
22. Fue pertinente utilizar para este estudio las dimensiones de *Concepción del estudio Histórico y* *Legitimidad de la Historia del Tiempo presente,* propuesta en la investigación de Renato Gazmuri y María Isabel Toledo de carácter cuantitativa sobre la enseñanza de la Dictadura Militar en Chile. [↑](#footnote-ref-22)