



Tesis Doctoral
Doctorado en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias
Sociales

Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura, y las
Ciencias Sociales
Universidad Autònoma de Barcelona

La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales

Renato Gazmuri Stein

Directora: Agnès Boixader Corominas

Tutor: Antoni Santisteban Fernández

Bellaterra, Septiembre 2013

Quisiera agradecer a todas aquellas instituciones y personas que hicieron posible esta investigación.

Al programa de becas del Estado chileno, *Becas Chile*, por haber financiado mis estudios doctorales en el extranjero. A quienes componen el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, por su buena voluntad, por su perseverancia en el desarrollo de esta disciplina, y por todo lo ahí aprendido.

Y muy especialmente a tres mujeres. A María Isabel Toledo, por invitarme a participar en investigaciones educativas y por incentivarme a que me formara como investigador. A Jacqueline Gysling, mi antigua jefa, por las discusiones sostenidas, por compartir su conocimiento y por estar siempre dispuesta a tender una mano. Y sobre todo, a Agnès Boixader, mi directora de tesis, por su tremendo compromiso, por creer en esta investigación desde un comienzo – cuando no era más que un montón de ideas confusas–, por su rigor crítico, y por sus aportes siempre relevantes.

A todos ellos muchas gracias.

Índice

Introducción	7
I. Problema de investigación	15
II. Marco teórico	18
1. El currículum común de Historia y Ciencias Sociales como el resultado de un proceso de negociación	20
1.1 La construcción social del conocimiento oficial	21
1.2 El currículum común; un dispositivo pedagógico	26
1.3 Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales	30
1.4 Consideraciones sobre los escenarios de negociación curricular	35
1.5 La responsabilidad curricular del Estado en Chile	39
1.6 El currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente; entre conflictos y acuerdos	43
2. Las evaluaciones estandarizadas; el otro currículum nacional	53
2.1 Las razones detrás del predominio de las pruebas estandarizadas y sus concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la evaluación	56
2.2 Las pruebas estandarizadas y sus efectos sobre el conocimiento puesto a disposición	58
2.3 La evaluación estandarizada en Chile; una política de largo aliento	61
2.4 La situación del área de Historia y Ciencias Sociales en el sistema de evaluación chileno	69
3. Una síntesis provisoria	74
III. Marco metodológico.	77
1. La estrategia para la identificación de actores, escenarios e ideologías curriculares	81
1.1 La recopilación documental	82
1.2 La construcción y aplicación del cuestionario	88

1.3 El diseño y realización de las entrevistas	91
1.4 La triangulación metodológica del análisis documental, los cuestionarios y las entrevistas para la síntesis de ideologías curriculares	93
2. La estrategia para ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares en los principales referentes nacionales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales	96
2.1 Las ideologías curriculares en el currículum prescrito	97
2.2 Las ideologías curriculares y las pruebas estandarizadas	100
3. Criterios de rigor científico	105
IV. Análisis de resultados	111
1. Campos de procedencia, escenarios e ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales	111
1.1 Campos de procedencia y escenarios de negociación	112
1.1.1 Campos de procedencia y escenario de negociación en la Comisión Formación Ciudadana.	114
1.1.2 Campos de procedencia y escenarios en el Ajuste Curricular 2009	116
1.1.3 Campos de procedencia y escenario de negociación en el debate en torno al decreto que disminuía las horas de Historia y Ciencias Sociales	118
1.1.4 Observaciones generales sobre campos de procedencia y escenarios de negociación.	120
1.2 Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales	125
1.2.1 La ideología conservadora	127
1.2.2 La ideología neoliberal	132
1.2.3 La Ideología liberal	136
1.2.4 Las ideologías críticas	141
2. Las ideologías curriculares en los principales referentes nacionales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.	151
2.1 La trayectoria ideológica del currículum nacional de Historia y Ciencias	

Sociales en el pasado reciente	151
2.1.1 Los Marcos Curriculares de lo 90'	152
2.1.2 El Ajuste Curricular del 2009	159
2.1.3 Las Bases Curriculares del 2012- 2013	165
2.1.4 Observaciones generales sobre la trayectoria ideológica del currículum de Historia y Ciencias Sociales.	175
2.2 El currículum de Historia y Ciencias Sociales según las principales pruebas estandarizadas; el SIMCE y la PSU	181
2.2.1 El SIMCE en Historia y Ciencias Sociales	181
2.2.2 La PSU de Historia y Ciencias Sociales	186
2.2.3 Observaciones generales sobre las transformaciones al currículum que realizan las pruebas estandarizadas y su perfilamiento ideológico.	191
V. Conclusiones	194
Bibliografía	208
Anexos	217
Anexo 1. Sistematización de registros documentales por instancia de negociación curricular	217
1.1 Comisión Formación Ciudadana, 2004	217
1.2 Ajuste Curricular, 2009	225
1.3 Decreto Ministerial que disminuía las horas de Historia y Ciencias Sociales en el Plan de Estudios	233
Anexo 2. Sistematización de los cuestionarios aplicados y modelo de cuestionario	239
2.1 Sistematización cuestionarios	239
2.2 Modelo de cuestionario aplicado	247
Anexo 3. Sistematización y transcripción de la entrevistas	251

3.1 Sistematización de entrevistas	251
3.2 Transcripción de las entrevistas	257
Anexo 4. Esquema preliminar de visiones curriculares en Historia y Ciencias Sociales (Tesina de Master)	278
Anexo 5. Sistematización de las distintas versiones del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales	281
5.1 Marcos Curriculares de Enseñanza Básica (1996) y Media (1998)	281
5.2 Ajuste Curricular, 2009	283
5.3 Bases Curriculares 2012 -2013	285
Anexo 6. Sistematización de las mediciones SIMCE y PSU en Historia y Ciencias Sociales	287
6.1 Pruebas SIMCE	287
6.2 Pruebas PSU	289
Anexo 7. Síntesis de las Ideologías Curriculares en la construcción del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, y sus postulados sobre las principales dimensiones del currículum.	291

Introducción

Las inquietudes y preguntas que están en el origen de esta investigación doctoral, surgieron durante mi experiencia profesional en el Ministerio de Educación de mi país, Chile.

Entre los años 2004 y 2009 trabajé en la Unidad de Currículum y Evaluación, organismo responsable de la política curricular y evaluativa del Estado. Primero, cerca de un año en el Equipo de Historia y Ciencias Sociales del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) –la principal prueba estandarizada que se aplica en el país–, en el marco del *Proyecto Estándares*: un proyecto, que al menos en el discurso, buscaba mejorar la pertinencia pedagógica de esta medición y facilitar su interpretación por parte de los docentes. Y luego, cuatro años en el Equipo de Historia y Ciencias Sociales del Componente Currículum, dependencia responsable del diseño del currículum nacional, donde tuve la oportunidad de participar en la elaboración de una propuesta de reforma al currículum común de Historia y Ciencias Sociales.

En el año 2010, meses después que dejara el Ministerio y comenzara mis estudios doctorales en la Universidad Autónoma de Barcelona, hubo elecciones presidenciales en Chile y cambió la coalición política en el gobierno. Al poco tiempo, el *Proyecto Estándares*, y la reforma curricular de la que había sido participe, fueron desechadas por la nueva administración.

Más allá de la poca trascendencia que finalmente tuvieron estas iniciativas de reformas, esa experiencia profesional me permitió tomar conciencia de una serie de fenómenos. De la profunda importancia simbólica y práctica del currículum común de Historia y Ciencias Sociales, de la complejidad que se esconde detrás de su definición, y así también, de la presión que suponen las pruebas del SIMCE sobre los centros educativos y los profesores.

El currículum común de Historia y Ciencias Sociales no sólo define las nociones de sociedad, historia, y ciudadanía con las que el Estado se compromete, sino que también regula una experiencia que será compartida por el conjunto de los estudiantes de una sociedad determinada, que influirá, en mayor o menor medida, en su conciencia histórica y ciudadana.

En esa experiencia entendí que la definición de ese currículum común, no responde a un ideal consenso entre distintos grupos y clases sobre lo que debe ser transmitido a través de la escolaridad, así como tampoco se trata de un discurso exclusivo de los grupos gobernantes y los poderosos, que representa sólo sus visiones e intereses. Es sobre todo, el resultado de un proceso de negociación, de tensiones y acuerdos, entre distintos actores, con distintas visiones y con distinta capacidad de influencia.

Al iniciar mis estudios doctorales, mi intención era sistematizar este proceso de construcción del currículum común de Historia y Ciencias Sociales. En ese sentido, el propósito original era más bien personal, y tenía que ver con la posibilidad de profundizar en estas ideas, y alcanzar una comprensión más profunda sobre cómo se define el saber válido a ser transmitido por la escuela, sobre la sociedad, su pasado y el ejercicio de la ciudadanía.

En el primer año del doctorado, durante el curso de las asignaturas, pude poner en perspectiva estas temáticas dentro de una reflexión mayor, centrada en la investigación e innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. En este nuevo contexto, se fue haciendo evidente que una investigación como la que tenía en mente, si quería ser significativa, tendría que traducirse en un aporte de utilidad para Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, para la formación del profesorado, para la innovación curricular y para la práctica docente.

Así fue tomando forma la idea de construir una suerte de esquema o modelo del proceso de construcción del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, donde se identificaran los actores e intereses involucrados, y las

visiones sobre el currículum y la enseñanza que convergen en él. Una suerte de mapa, que como todo mapa, aportara una visión a escala, una representación esquemática de la realidad, que idealmente permita a los docentes, a los formadores de profesores y a los investigadores, una comprensión más profunda y global sobre cómo se define el currículum de Historia y Ciencias Sociales en un contexto como el chileno, y que al mismo tiempo, posibilitara situar las propias convicciones dentro de ese cuadro.

Ese fue el propósito que orientó el diseño de la tesina de master. Ésta fue concebida como un estudio exploratorio sobre los actores y agencias que efectivamente participan del proceso de debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, así como de las visiones que convergen en él.

Esta primera aproximación consistió fundamentalmente en el análisis de un amplio registro documental generado a propósito de tres episodios o instancias de debate y negociación sobre el currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales. En lo medular, este análisis, permitió identificar a un importante número de los actores y agencias que efectivamente participan de ese proceso, realizar una primera caracterización de los ámbitos o campo de influencia desde dónde estos actores procedían, y construir un primer borrador, no aún de ideologías curriculares, pero sí al menos, de las principales visiones sobre el currículum de Historia y Ciencias Sociales que convergen en este proceso.

Esta primera aproximación significó un avance significativo para esta investigación doctoral. Permitted construir una aproximación teórica relativamente consistente, que daba sustento a las inquietudes y preguntas, que desde el origen orientan esta investigación: es decir que el currículum es una construcción social, el resultado de una negociación entre actores e intereses diversos que provienen desde distintos ámbitos de influencia, y que estos actores detentan distintas visiones sobre el currículum.

Asimismo, tras la tesina, se contaba con una primera imagen sobre quiénes eran esos actores, de qué ámbitos o campos de influencia provenían, y lo más

significativo, un primer borrador de cuales eran, a grandes rasgos, esas visiones sobre el currículum de Historia y Ciencias Sociales.

Sobre esa base se construye esta investigación doctoral. En este caso, la intención es dotar a esta primera aproximación a los actores, intereses y visiones, de mayor complejidad y rigor metodológico, para darle mayor consistencia y credibilidad. Y junto con eso, incorporar un elemento ausente, fundamental para comprender el proceso de negociación curricular en su globalidad: el resultado de esa negociación.

Planteado de otra forma, en la tesina se esbozó una primera imagen sobre quiénes participan del debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, y cuales son las principales visiones sobre él, pero aún no se había explorado cómo se plasman esas visiones en los principales referentes nacionales para la enseñanza de esta área de aprendizaje. Finalmente para comprender ese proceso de negociación es necesario ponderar cuáles de esas visiones, o ideologías, predominan, cuáles son consideradas y cuáles posiblemente excluidas de estos referentes nacionales.

Se opta en este caso por la noción de referentes nacionales para la enseñanza, porque la intención es considerar no solo al currículum, sino que también a las principales pruebas estandarizadas que evalúan a esta área del aprendizaje, rescatando así una antigua preocupación: el efecto de este tipo de mediciones sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Si la intención es ahora ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares sobre los principales referentes nacionales para la enseñanza, se imponía entonces considerar, aunque fuese de forma exploratoria, este tipo de evaluaciones, con la intención de verificar las transformaciones que ejercen sobre el currículum de referencia, y perfilar ideológicamente el mensaje curricular que comunican.

Este es, a grandes rasgos, el camino que se ha recorrido para llegar a esta investigación doctoral. En síntesis, esta tesis pretende sistematizar e interpretar el proceso de construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente, y aportar una visión esquemática y

comprensiva de los actores y los intereses que efectivamente participan del debate y negociación del currículum común en esta área del aprendizaje, de las ideologías curriculares involucradas en este proceso, y su influencia sobre los principales referentes nacionales, u oficiales, para la enseñanza de esta área del aprendizaje.

Ahora bien, con ese propósito esta tesis se organiza de la siguiente manera.

En el *Problema de Investigación* se definen y delimitan los supuestos sobre los que se sostiene la perspectiva de análisis que interesa, las preguntas que se busca responder y los objetivos que se pretenden alcanzar.

En el *Marco Teórico* se intentan respaldar los supuestos sobre los que se sostiene el problema de investigación. Para eso se divide en dos partes. En la primera se exponen los argumentos que permiten concebir al currículum común como una construcción social, un proceso de negociación en el que participan una diversidad de actores y agencias, que provienen desde distintos ámbitos o campos de influencia. Para luego, presentar y fundamentar la noción de ideologías curriculares como una fórmula fructífera para analizar los discursos que detentan los distintos actores que participan de este proceso.

En la segunda parte, se intenta justificar la consideración de las pruebas estandarizadas como una suerte de currículum paralelo, como un referente curricular de escala nacional, en la medida que este tipo de evaluaciones tiene significativos efectos sobre la gestión curricular de los establecimientos, las prácticas docentes, el conocimiento puesto a disposición y el aprendizaje.

En ambas partes se considera una contextualización al caso chileno: a la trayectoria reciente del currículum común de Historia y Ciencias Sociales, y a las principales pruebas estandarizadas que afectan la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

En el *Marco Metodológico*, se describe la concepción de ciencia desde la que se plantea esta investigación, para luego exponer las dos estrategias

metodológicas utilizadas. Primero la estrategia para identificar actores y su campos de procedencia, para analizar los escenarios en los que produce la negociación curricular, y para construir el esquema o modelo de ideologías curriculares en Historia y Ciencia Sociales. Y segundo, la estrategia utilizada para ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares en los principales referentes para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: en la trayectoria reciente del currículum nacional y en las principales pruebas estandarizadas.

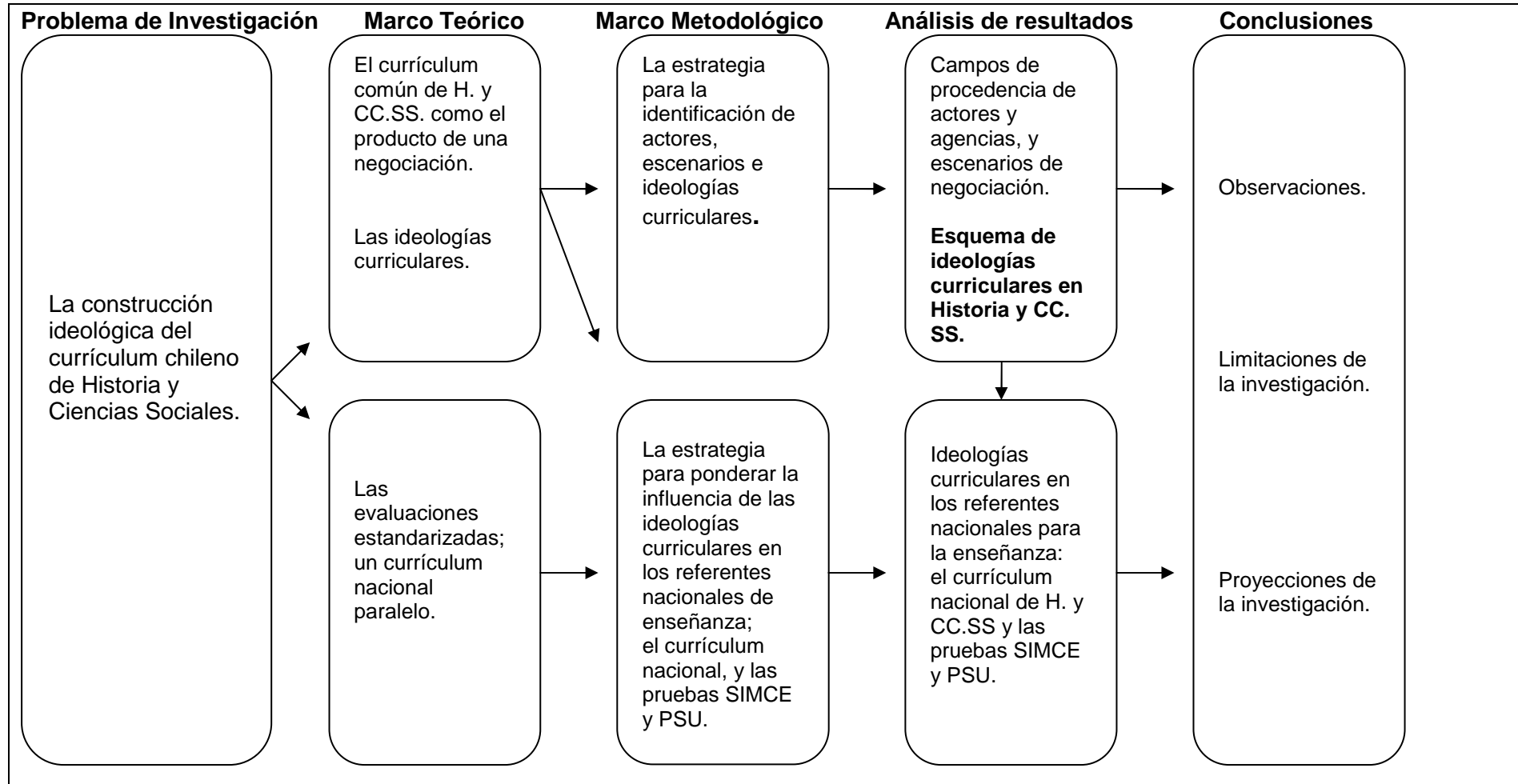
Tras exponer las estrategias metodológicas, este capítulo finaliza con una descripción sobre cómo se han intentado resguardar los criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, en orden a darle confiabilidad a los métodos propuestos y a la posterior interpretación de la información.

En el *Análisis de Resultado* se intenta describir en forma rigurosa el proceso de interpretación de la información recolectada. Con ese propósito, y siguiendo el orden establecido en el *Marco Metodológico*, este capítulo se divide en dos partes. En la primera, se identifican los campos de influencia efectivamente involucrados en el proceso de negociación curricular, y se caracteriza los escenarios en los que se produce este proceso. Para luego, exponer el principal producto de esta investigación doctoral: el esquema o modelo de ideologías curriculares.

En la segunda parte, se utiliza ese modelo como referencia para ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares identificadas, en las tres últimas versiones del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, y en las dos principales pruebas estandarizadas que afectan la enseñanza de estos saberes: las del SIMCE, y las de la PSU (Prueba de Selección Universitaria). Junto con describir el análisis de estos referentes nacionales para la enseñanza, se destacan algunas observaciones significativas sobre la trayectoria ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, y sobre las deformaciones del currículum que realizan las pruebas estandarizadas para posibilitar su medición.

En las *Conclusiones*, se sintetizan las principales observaciones de esta investigación. Junto con eso, se exponen algunas de sus limitaciones, y se postulan posibles proyecciones de la investigación.

Cuadro 1. Esquema de la Investigación



1. Problema de Investigación

En este apartado se exponen los supuestos sobre los que se articula esta investigación, se describen las preguntas que ésta busca responder, y se definen los objetivos que se pretende alcanzar.

Supuestos

- a. El currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales es un transmisor ideológico, con importantes consecuencias simbólicas y prácticas. Es el resultado de un proceso de debate y negociación entre una diversidad de actores y agencias, que provienen desde dentro y desde fuera del sistema educativo, y que describen distinta capacidad de influencia. En ese sentido es una construcción social, política y pedagógica, contingente y dinámica.
- b. Esta diversidad de actores y agencias detentan diferentes ideologías curriculares, esquemas de pensamiento sobre la enseñanza, la historia, la sociedad y la ciudadanía que permean su visión del currículum y sus distintos componentes (sus finalidades, los criterios para seleccionar y organizar los contenidos, y sus orientaciones para la enseñanza). En ese sentido, es posible identificar y describir las principales ideologías curriculares que participan de este proceso de debate y negociación del currículum de Historia y Ciencias Sociales, vincularlas a los actores y agencias que las sostienen y caracterizar sus postulados.
- c. Si la definición del currículum común supone un proceso de negociación entre actores y agencias que detentan distintas capacidad de influencia, los principales referentes nacionales para la enseñanza evidencian el predominio, la consideración, y posiblemente, la exclusión de determinadas ideologías curriculares.

Preguntas

- a. ¿Qué actores y agencias efectivamente participan del proceso de debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, desde qué ámbitos o campos de influencia provienen, y en qué tipo de escenarios se desarrolla este proceso?
- b. ¿Qué ideologías curriculares detentan dichos actores y agencias, y cuáles son sus postulados sobre la forma en que debe definirse el currículum, sobre sus finalidades, sus contenidos y su enseñanza?
- c. ¿Qué ideologías curriculares predominan, cuáles son consideradas y cuáles son hipotéticamente excluidas de los principales referentes chilenos de escala nacional para la enseñanza de Historia Ciencias Sociales?

Objetivos

Objetivo principal

- a. Sistematizar e interpretar la construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales.

Objetivos específicos

- a. Identificar los ámbitos o campos de influencia desde los que proceden los actores y agencias que participan del proceso de debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, y el tipo de escenarios en los que se desarrolla este proceso.

- b. Identificar y describir las principales ideologías curriculares que participan en la construcción del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales.

- c. Ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares en los principales referentes nacionales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: en la trayectoria reciente del currículum nacional y en las principales pruebas estandarizadas.

II. Marco teórico

En este marco teórico se intenta dar respaldo a los supuestos que sostienen al problema de investigación, y aportar conceptos y categorías que ayuden a precisar y delimitar la estrategia metodológica, así como la posterior interpretación de la información recolectada.

El propósito original era fundar estos supuestos y categorías de referencia a partir de la investigación especializada en Didáctica de las Ciencias Sociales, y complementariamente, recurrir a otras disciplinas con objetos de estudio convergentes. Sin embargo, a poco andar, fue evidente que ni la construcción del currículum oficial del área, ni los efectos de las evaluaciones estandarizadas en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, son objetos de estudios prioritarios en el actual momento de esta disciplina. Aún así, creo que se trata de dos problemas fundamentales para la comprensión de los límites, desafíos y oportunidades a los que se enfrenta la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela.

Es por eso que si bien esta investigación ha sido concebida como un problema propio de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, la aproximación teórica se desarrolla considerando la investigación en el área, pero con aportes fundamentales de la pedagogía crítica, la teoría curricular y de la evaluación, la historia social del currículum y la sociología de la educación.

Esta aproximación teórica se ha dividido en dos partes: *El currículum común de Historia y Ciencias Sociales como el resultado de un proceso de negociación, y La evaluación estandarizada; el otro currículum nacional*. En la primera, se describen los argumentos que permiten concebir al currículum como una construcción social, como el resultado de un proceso de tensiones y acuerdos entre distintos actores y agencias que provienen desde afuera y desde dentro del sistema educativo, actores y agencias que describen distintas visiones

sobre el currículum, la enseñanza, la historia, la ciudadanía y la sociedad. Junto con eso, se contextualiza al currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales desde esta perspectiva de análisis.

En la segunda parte, se intenta justificar la inclusión del estudio de las pruebas estandarizadas como un referente curricular de escala nacional. Un referente curricular paralelo que estimula unas prácticas de enseñanza y unas concepciones del conocimiento y el aprendizaje distintas de las prescritas en currículum nacional que suponen evaluar. Luego, y al igual que en la primera parte, se contextualiza la situación de la Historia y las Ciencias Sociales en el marco de las pruebas estandarizadas que se aplican en Chile.

Finalmente, para concluir este marco teórico, se sintetizan las principales consideraciones teóricas que enmarcan el posterior desarrollo de la aproximación metodológica.

“La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político, y en mi opinión, debemos comprender este proceso.”

Igor Goodson

1. El currículum común de Historia y Ciencias Sociales como el resultado de un proceso de negociación

El objetivo de esta primera parte del Marco Teórico es aportar argumentos que permitan entender al currículum oficial de Historia y Ciencias Sociales como el resultado de un proceso de negociación entre distintos actores, con distintas visiones sobre esta área de aprendizaje y con distinta capacidad de influencia.

Para eso se consideran principalmente las propuestas teóricas desarrolladas por Michael Apple, relativas al lugar del currículum en el proceso de transmisión ideológica, así como de Igor Goodson, sobre el currículum como una construcción histórico-social, y la urgente necesidad de investigar este proceso de construcción para poder comprender su aplicación e interpretación por parte de los docentes. Junto con eso y con el propósito de contar con categorías de análisis para la posterior construcción del Marco Metodológico, se utilizan los aportes de Basil Bernstein, en particular su aproximación a la producción del currículum como un dispositivo pedagógico que se desarrolla al interior de un espacio de posiciones, donde actúan diversos actores con intereses particulares.

Posteriormente, se presenta la noción de *ideologías curriculares*, según la propone Michael Schiro, como una aproximación esquemática que permite diferenciar y organizar los discursos curriculares en competencia que

sostienen los distintos actores involucrados en este proceso. En orden a adaptar este concepto a las particularidades del currículum de Historia y Ciencias sociales se recurre a los aportes de Pilar Benejam y Joan Pagès sobre corrientes de pensamiento y tradiciones curriculares en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Después de abordar el proceso de negociación curricular y la noción de ideologías curriculares, se exponen algunas consideraciones relevantes para entender el tipo de escenarios en el que se desarrolla este proceso de negociación. En este caso se consideran las propuestas de las didactas en Estudios Sociales, Theresa Johnson y Patricia Avery, sobre la cobertura que los medios de comunicación realizan del debate curricular y cómo ésta incide en su desarrollo, y de los investigadores en políticas públicas, Merilee Grindle y Jhon Thomas, sobre cómo afecta el destino de una iniciativa de reforma el que ésta se desarrolle al interior de espacios intra-burocráticos o si alcanza el espacio público.

Finalmente, esta primera parte considera un último apartado en el que se contextualiza al currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales desde esta perspectiva de análisis. Para eso se da breve cuenta del marco normativo que define la responsabilidad curricular del Estado, y se describe a grandes rasgos, la trayectoria curricular de esta asignatura en el pasado reciente y en el presente, con especial atención a los conflictos y acuerdos que han delimitado su desarrollo.

1.1 La construcción social del conocimiento oficial

La pregunta sobre a quién pertenece el conocimiento que trasmite la escuela ocupa un lugar central en el la teoría de la transmisión o reproducción cultural. A grandes rasgos, ésta señala que la escuela lejos de constituirse en un espacio para la movilidad social y la democratización de la sociedad, reproduce de hecho el capital cultural de origen de los estudiantes, por lo que más que combatir las desigualdades sociales, el sistema educativo pareciera reproducirlas y perpetuarlas.

Uno de los investigadores que más a profundizado en el papel que ocupa el currículum dentro de este proceso de reproducción cultural es Michael Apple. En *Ideología y Currículum* (1986), en un intento por comprender desde una perspectiva estructuralista, los mecanismos a través de los cuales se produce este proceso de reproducción cultural, señalaba que existe una relación entre la superestructura económica de la sociedad y la conciencia de las personas, y que este vínculo ideológico está determinado por un conjunto de postulados hegemónicos que saturan la conciencia de una sociedad, que se van transformando en sentido común, en el orden natural de las cosas.

En ese marco, uno de los principales agentes a través de los cuales el pensamiento hegemónico se transmite y reproduce es la escuela: ella media entre la conciencia del individuo y la sociedad, y es a través de ella, en gran medida, que los estudiantes adquieren a su vez “una conciencia y unas percepciones particulares” sobre la sociedad en la que viven, y sobre las posibles posiciones que le tocará ocupar dentro de ella (Apple, 1986: 50).

Siguiendo el argumento de Apple, la escuela transmite el pensamiento hegemónico principalmente a través de tres mecanismos: la enseñanza tácita de normas, valores y disposiciones, así como de rutinas y expectativas, derivadas de la vida en la escuela diariamente y durante un prolongado período (el currículum oculto); de las prácticas pedagógicas, es decir, a través de lo que los educadores transmiten (a través de “nosotros”, señala Apple); y por medio de las formas de conocimiento que ésta pone a disposición: el currículum.

Bajo esa óptica, el conocimiento puesto a disposición por la escuela responde a una tradición selectiva que sería necesario desentrañar. Por tanto, y en orden a entender cómo actúa, es necesario preguntarse de quién es el conocimiento que reproduce la escuela, quién lo seleccionó, y por qué se organizó de un determinado modo.

Para Apple, las respuestas a estas preguntas no son sencillas. Para entender las complejas relaciones existentes entre poder político y económico y el

conocimiento seleccionado, puesto a disposición, éstas deben vincularse con “las concepciones en competencia de las ideologías y el poder social y económico”. En este sentido, para poder situar y problematizar esta tradición selectiva es necesario aplicar un *análisis relacional*, es decir, vincularlas “al conjunto más amplio de las instituciones que distribuyen los recursos”, ya que así “las cosas cobran significado racionalmente mediante sus complejos vínculos y conexiones con el modo en que una sociedad se organiza y controla” (Apple, 1986: 22).

Esta primera y muy influyente aproximación de Apple a la reflexión sobre la propiedad del conocimiento puesto a disposición por la escuela, revela la complejidad ideológica del proceso de selección y organización del conocimiento puesto a disposición, pero describe rasgos un tanto deterministas. Principalmente, porque el currículum se muestra como una selección impuesta desde arriba, que responde sólo a los intereses de las elites, sin contrapesos de relevancia, ni consideraciones a otros grupos de interés.

Una década más tarde, Apple actualiza, complejiza, y también matiza, su análisis sobre el currículum, ahora motivado por el creciente control de los Estados sobre el currículum escolar. En *El conocimiento oficial* (1996), vuelve sobre la trascendencia del currículum prescrito, en esta ocasión profundizando en su dimensión simbólica, precisando que en tanto sistematización del conocimiento de la sociedad, este contribuye a determinar lo que se ha considerado legítimo y verdadero, a establecer, cánones o “puntos de referencia significativos acerca de lo que son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad”. (Apple, 1996: 67).

Apple, en este trabajo, precisa que no existe un acuerdo universal sobre cuál es ese conocimiento, por lo que el *conocimiento oficial*, es el resultado de una política de acuerdos y compromisos, pero no entre iguales, en tanto la selección del “corpus formal de conocimiento escolar está condicionada por las relaciones de poder, cuyos efectos son muy reales” (Apple, 1996: 85).

En esta lógica, el proceso de conflictos, negociaciones y compromisos entre grupos y clases se produce, preferentemente, al interior del ámbito del Estado. Dentro de él, aquellos grupos que detentan más poder y pueden ejercer mayor presión, se ven constreñidos a incorporar a su vez otros intereses, de otros grupos que detenten menor poder económico, cultural o político, en orden a dotar de legitimidad al conocimiento seleccionado. En ese sentido, se forma un consenso que actúa como una suerte de “paraguas” que protege el mayor número posible de grupos, pero siempre bajo los principios directivos de los grupos dominantes (Apple, 1996: 86).

Esta concepción del currículum prescrito como el resultante de un proceso de negociación, también ha sido desarrollada, y en términos convergentes, desde la teoría curricular y desde la historia social del currículum. Desde esta perspectiva, el currículum escolar, en tanto construcción social, esta mediada por las circunstancias histórico-sociales en las que se desarrolla; es el producto de un conflicto de largo aliento en el que intervienen intereses de distinto tipo. (Merchán, 2002: 44)

La figura consular de esta línea interpretativa, Igor Goodson, plantea en *El cambio en el currículum* (2000), la urgencia de desarrollar una comprensión más profunda del proceso de construcción curricular, la necesidad de tener “una mapa cognitivo” de quién o quienes controlan el currículum, y sobre cómo los grupos disciplinarios, las universidades, así como una variedad de grupos de interés, ejercen influencia. En ese sentido, puntualiza, la definición de las asignaturas, sus finalidades y contenidos “no consiste en una decisión imparcial, racional, sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional” (Goodson, 2000: 43).

En una muy similar postura se sitúa Thomas Popkewitz, pero en su caso reflexionando específicamente sobre el currículum de Estudios Sociales. Para Popkewitz, lo que cuenta como conocimiento a ser transmitido involucra una serie de luchas al interior y entre las disciplinas de referencia “sobre las normas

de participación, verdad y reconocimiento”. Este conflicto no sólo considera a las dimensiones internas de una determinada asignatura y sus disciplinas de referencia, sino que son producidas a través de alianzas con agencias del Estado, así como con otros grupos de presión. (Popkewitz, 1998; 96)

Volviendo sobre los argumentos de Goodson, el investigador se plantea en oposición a quienes sostienen que el currículum prescrito es ajeno, o tiene un impacto menor en las prácticas en el aula, y señala la urgencia de transformar al proceso de construcción curricular en un objeto prioritario de investigación educativa, en búsqueda de un conocimiento profundo de las premisas e intereses implicados en su elaboración. En ese sentido precisa, al no considerarse dicho proceso, “la tentación será aceptarlo como dado y buscar variables dentro del aula o, por lo menos, dentro del marco individual de la escuela” (Goodson, 2000: 54).

En *El estudio del currículum* (2003), Goodson refuerza este argumento, y acusa de “miopes” a quienes subestiman la importancia del currículum prescrito. A su entender, la teoría curricular debe comenzar por investigar la manera en que hoy se construye el currículum para poder entender como lo aplican los docentes en aulas específicas. En ese sentido, señala, es ingenuo pensar que el currículum prescrito es ajeno a la prácticas pedagógicas, y concentrarse en la “resistencia y redefinición en el nivel de la escuela”, omitiendo “analizar las batallas ideológicas y políticas en torno al currículum en el plano estatal” (Goodson, 2003: 45).

La trascendencia del currículum, en especial “la convención de la asignatura escolar”, según Goodson, se debe a que esta posee un doble significado: simbólico y práctico. Simbólico en tanto “con él se señalan y legitiman públicamente ciertas intenciones para la enseñanza”, y práctico, por sus efectos sobre las prácticas docentes, las trayectoria e incluso, la definición de oficio de los profesores (Goodson, 2003: 81). Es ese marco, “uno de los problemas perennes del estudio del currículum es que este es un concepto multifacético, construido y negociado y renegociado en una diversidad de niveles y arenas” (Goodson, 2003: 217).

1.2 El currículum común; un dispositivo pedagógico

Dentro de los teóricos de la transmisión cultural, Basil Bernstein es quien aporta el marco interpretativo más elaborado para la comprensión de las relaciones entre la estructura de la sociedad y los mecanismos a través de los cuales se produce la reproducción cultural en la escuela.

Si Goodson se planteaba en oposición a quienes subestiman la trascendencia del currículum prescrito, Bernstein se plantea crítico con los teóricos de la reproducción cultural que se limitan a describir la función de la escuela en la distribución del capital cultural, sin explicar la génesis social y las características internas de los *dispositivos pedagógicos* que ella transmite: entre ellos el currículum y la práctica pedagógica. Es decir, se preocupan por la transmisión, pero no por la naturaleza de lo transmitido. Para Bernstein, sino se considera este fenómeno, es imposible entender las “reglas de conciencia” que la educación considera e inculca; como señala, “si desconocemos eso, ¿en qué sentido podemos hablar de reproducción, resistencia o transformación?” (Bernstein, 1993: 181).

Para Bernstein, un *dispositivo pedagógico* es el medio a través del cual “el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia”. En ese marco, su interés reside en analizar la “gramática”, la lógica interna, de estos dispositivos (Bernstein, 1988: 100-101).

A grandes rasgos, su teoría postula que los códigos a ser reproducidos (así como sus dinámicas de cambio y reforma), se producen en el marco de relaciones de poder, cuyos principios dominantes son el resultado de relaciones entre clases sociales –como para todos los teóricos de la transmisión cultural–, pero no sólo de clases, sino que también de *campos*. Estos campos, se definen como el resultado de “relaciones de fuerza entre agentes o instituciones en las luchas por unas formas específicas de poder: poder económico, político o cultural”.

Así la teoría de Bernstein, considera la existencia de tres campos: *el campo de la producción*, constituidos por agentes y agencias vinculados a la producción material; *el campo del estado o de la política*, por agentes y agencias que definen el orden legítimo de la sociedad; y por *el campo del control simbólico (o campo intelectual)*, integrado por agentes y agencias dedicados a la producción cultural, generadores de símbolos y prácticas.

En este esquema, el sistema educativo se estructura como un sub-campo, al interior del *campo de control simbólico*, en tanto este reproduce y distribuye bienes simbólicos, pero posee a su vez una “autonomía relativa”, que le confiere a sus agencias y actores cierto control sobre los contextos y los contenidos que trasmite, así como de los procesos a través de los cuales los trasmite (Cox, 1989).

En este marco de cierta autonomía, el sistema educacional no realiza una transmisión directa desde los principios dominantes generados por las relaciones de clases y campos, sino que genera unos discursos pedagógicos de acuerdo a las necesidades de transmisión y adquisición; de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, los principios de clases y campos marcan los límites externos del dispositivo pedagógico, pero no definen su construcción interna.

Es en su texto *La estructura del discurso pedagógico* (1993) en el que Bernstein profundiza en las características y génesis social de los *dispositivos pedagógicos*, y entre ellos, del currículum. En él señala que lo que la escuela transmite o reproduce (es decir tanto el currículum dominante, como las prácticas de enseñanza y evaluación), son el resultado de un proceso de *recontextualización* en el que “se apropia, recoloca, reenfoca y relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y su propios ordenamientos.” (Bernstein, 1993: 189).

En lo que al currículum respecta, este proceso recontextualizador, es equivalente al proceso de transposición didáctica o al proceso de “alquimia” que según señala con cierta ironía Popkewist, opera en la elaboración

curricular, ese “cambio mágico” que se produce al transformar las tradiciones intelectuales específicas de historiadores o físicos en práctica de enseñanza” (Popkewits, 1998: 95).

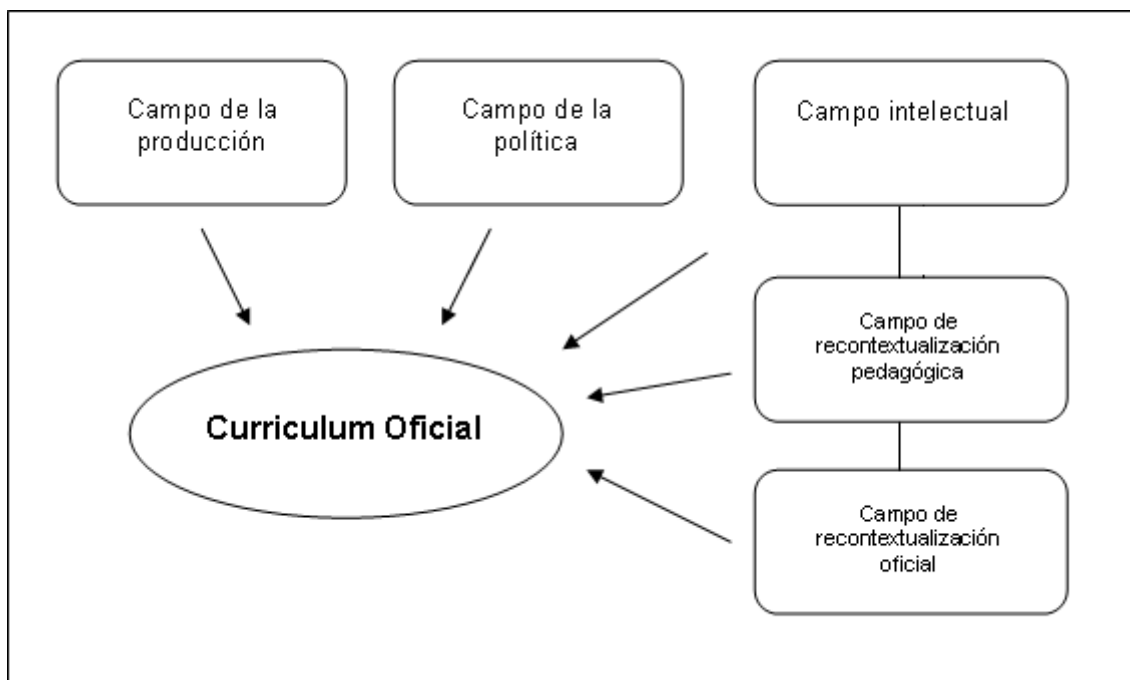
Bernstein, también ejemplifica este fenómeno con el caso de la física en la escuela secundaria: “esa física es un discurso recontextualizado. Es el resultado de principios de recontextualización que han seleccionado y descolocado lo que se considera física en lo que podríamos llamar el contexto primario de producción del discurso, para reubicarlo después, reenfocando la física en el contexto secundario de la reproducción del discurso. En este proceso, la física sufre una compleja transformación desde un discurso original a otro virtual/imaginario” (Bernstein, 1993: 190).

Así, el proceso de recontextualización supone la transformación y la regulación del movimiento de discursos y prácticas de un contexto primario de producción de discursos, en las que las nuevas ideas son creadas, desarrolladas y cambiadas, hacia un contexto secundario de reproducción del discurso, en este caso la escuela (Cox, 1989). Aplicándolo al currículum de Historia y Ciencias sociales, los contextos primarios corresponderían a los discursos disciplinarios y pedagógicos según los cuales se organiza, y el secundario la enseñanza escolar a la cual esta destinado.

Siguiendo la teoría de Bernstein, este proceso recontextualizador se produce al interior de unos *campos recontextualizadores*, con sus propios posicionamientos, agentes y prácticas, en el que se construye el “qué” y el “cómo” del discurso pedagógico. Así, habría un *campo de recontextualización oficial*, el del Estado (la burocracia educacional al amparo de la cual se genera, entre otras políticas educativas, el currículum oficial), y un *campo recontextualizador pedagógico*, constituido por las universidades y sus departamentos de investigación, por los institutos, las revistas especializadas, las editoriales de textos escolares, y entre otros agentes, las iglesias. Los agentes que actúan en estos campos, campos que a su vez se relacionan entre sí, descontextualizan discursos, para poder posteriormente recontextualizarlos, a través de procesos de selección, condensación y elaboración, tras lo cual estos

discursos quedan recolocados, resignificados y reenfocados para su inculcación o enseñanza (Bernstein, 1993 : 197).

Cuadro 2. Esquema simplificado de campos de influencia en la construcción del currículum oficial.



A estos dos campos recontextualizadores Bernstein agrega el *campo internacional*, de especial incidencia en el discurso pedagógico oficial de los países en vías de desarrollo, por la influencia de agencias internacionales en sus políticas educativas. Este fenómeno, este *tercer campo*, a mi entender ya no sólo afecta a los países en desarrollo, sino que se hace mundial, como producto de la progresiva globalización de las agendas educativas y la creciente influencia de agencias internacionales y sus evaluaciones.

En este esquema, un papel capital le cabe al Estado, ya que estos procesos recontextualizadores están regidos por unos “principios dominantes”, concebidos como una expresión de las relaciones entre sectores, tendencias o partidos políticos que dominan al Estado, ya que es este, en último término, el

responsable de la creación, mantenimiento y cambio en el discurso pedagógico oficial.

En suma, el proceso de recontextualización que supone el currículum oficial se produce, de hecho, bajo la directriz del Estado, pero se genera en relación y bajo la influencia de agentes del *campo de la producción*, del *campo de la política*, y del *campo intelectual*, junto con actores propios del *sub-campo* educativo.

1.3 Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales

Hasta ahora se ha intentado establecer algunas premisas teóricas sobre la perspectiva del currículum común que interesa a esta investigación: el currículum es un transmisor ideológico, una construcción histórico-social con importantes consecuencias simbólicas y prácticas, y el resultante de un proceso de negociación y compromisos entre diversos actores, que provienen de distintos campos de influencias, y que detentan distintas cuotas de poder.

Ahora bien, estos distintos actores poseen a su vez distintas visiones sobre el currículum, en este caso sobre el currículum de Historia y Ciencias Sociales. Para identificar, diferenciar y analizar estas distintas visiones es necesario contar con una perspectiva teórica que aporte conceptos y categorías pertinentes.

En la investigación educativa, y en la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en particular, se ha utilizado con recurrencia la fórmula de las *representaciones sociales*, para explorar los esquemas mentales, o las representaciones del mundo, que posee los individuos sobre determinados tópicos. En este sentido, las *representaciones sociales* son entendidas como imágenes que condensan múltiples significados, así como sistemas de referencia para interpretar el entorno, con sus respectivas categorías de clasificación (Jodelet, 1985). En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales esta fórmula se ha utilizado para explorar, por ejemplo, las

concepciones de la Historia y de las Ciencias Sociales que describen docentes en ejercicio o en formación, así como los propios estudiantes.

Si bien la aproximación desde las *representaciones sociales* es potencialmente útil para el propósito clasificar y analizar las visiones sobre el currículum que detentan diferentes actores, no considera, o más bien, no enfatiza ciertos aspectos fundamentales para esta discusión. Primero, las visiones y actores que ocupan a esta investigación están estrictamente relacionadas con la definición de políticas públicas, es decir, con el ejercicio del poder a escala nacional; son visiones sobre cuál es la selección de contenidos (conceptos, pero también valores y actitudes) a ser transmitido al conjunto de los estudiantes de una sociedad determinada. Y segundo, no son visiones sobre la Historia y las Ciencias Sociales, sino que específicamente visiones sobre lo que el currículum común en esta área, en tanto *dispositivo pedagógico*, debe considerar.

Es por eso que se opta por utilizar como referencia la categoría de *ideologías curriculares*, según la postula el teórico del currículum Michael Schiro. La particularidad de esta aproximación se expresa en la especificidad de los dos conceptos que la componen: *Ideología*, en tanto refiere a una “una visión del mundo que encarna creencias, de una persona o de un grupo de personas, sobre como el mundo debería estar organizado o funcionar”; y *curricular*, en cuanto esta visiones de mundo versan específicamente sobre el “dominio curricular”, distinto del “instruccional, del epistemológico” o de las “teorías del aprendizaje”(Schiro, 2007: 8-9).

Las ideologías curriculares permiten organizar en forma esquemática el universo de visiones en torno al currículum, a partir de un conjunto de categorías significativas que hacen posible diferenciar y agrupar a los distintos actores y sus postulados en conjuntos coherentes. Para Schiro, quien estudia las ideologías curriculares en el sistema educativo estadounidense, cada ideología se define a partir del siguiente conjunto de categorías: las finalidades u objetivos de la educación escolar; la visión de los estudiantes; la concepción de aprendizaje; el concepto de conocimiento; y, finalmente, las creencias sobre

la evaluación. Siguiendo estas categorías, Schiro identifica cuatro grandes ideologías: la ideología erudito académica, la de la eficiencia social, la centrada en el aprendizaje, y la ideología de la reconstrucción social (Schiro, 2007).

Tabla 1. Ideologías Curriculares en EE.UU. Michael Schiro (2007)

Objeto de Estudio	Categorías	Ideologías Resultantes
Ideologías curriculares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos 2. Concepción del conocimiento 3. Concepción del estudiante 4. Concepción del aprendizaje 5. Concepción de la enseñanza 6. Concepción de la evaluación 	<ol style="list-style-type: none"> a. Ideología erudito académica b. Ideología de la eficiencia social c. Ideología centrada en el aprendizaje d. Ideología de la reconstrucción social

Para los objetivos de esta investigación, esta noción de ideologías curriculares debe adaptarse a las particularidades del debate curricular en Historia y Ciencias Sociales. El propósito en este Marco Teórico, es alcanzar una definición operativa de *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales* susceptible de ser perfeccionada en el desarrollo de la aproximación metodológica, en función de la naturaleza de los datos obtenidos.

Con ese objetivo, aproximar esta noción al área de Historia y Ciencias Sociales, se consideran los aportes de Pilar Benejam y Joan Pagès, quienes a partir de diferentes perspectivas de análisis, han postulado categorizaciones de modelos y tradiciones curriculares en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ambas desarrolladas para el contexto catalán.

Pilar Benejam postula una categorización de corrientes de pensamientos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en Cataluña, destinada principalmente, a la formación docente. Esta propuesta pone el énfasis en las disciplinas de referencia, en tanto se centra en la dimensión epistemológica de las Ciencias Sociales, específicamente, en las grandes corrientes de pensamiento que han influenciado su enseñanza. Con este criterio, Benejam identifica cuatro grandes corrientes de pensamiento: la tradición positivista, la tradición humanista o reconceptualista, la concepción crítica, y lo que denomina como “el impacto del pensamiento posmoderno”. Cada una de estas tradiciones, se articula en función de las siguientes categorías: el origen de la tradición dentro de las ciencias sociales, sus fundamentos y principales autores, sus postulados sobre el aprendizaje, el rol que le atribuyen al profesor, y su metodología didáctica, (Benejam, 1997).

Por su parte, la propuesta de Pagès pone el acento en la dimensión ideológica, en la intencionalidad que hay detrás de las distintas finalidades, que distintos grupos y en distintos momentos, han atribuido a la enseñanza de la Humanidades y las Ciencias Sociales. La importancia que Pagès atribuye a estas intencionalidades radica en dos elementos; en “su incidencia en la configuración del pensamiento social del alumnado y su predisposición a la participación o acción social”; y en que son las finalidades las que definen, o enmarcan, la selección de contenidos –entendidos como medios para alcanzar esas finalidades–, así como las estrategias de enseñanza. Siguiendo este criterio, establece la existencia de cuatro modelos o tradiciones curriculares: el modelo tradicional (y mayoritario en la práctica), el modelo de enseñanza activa, el modelo basado en la enseñanza de aspectos intelectuales de las disciplinas de referencia, y el modelo crítico de naturaleza contra-socializadora, modelo en que el mismo autor se inscribe. (Pagès, 1998).

A modo de síntesis provisoria, y en un intento por combinar esta doble aproximación desde las ideologías curriculares y desde los modelos y corrientes en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, se postula una definición operativa de *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias*

Sociales, una primera definición que permita articular la estrategia metodológica.

Tabla 2. Propuestas de categorización relativas de modelos y tradiciones curriculares en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Autor	Objeto de Estudio	Categorías Utilizadas	Corrientes, modelos o tradiciones
Benejam, P (1997)	Concepciones y corrientes de pensamiento sobre la enseñanza de las ciencias sociales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posicionamiento epistemológico 2. Concepción o teoría sobre el aprendizaje 3. Papel del profesor/a 4. Metodología didáctica 	<ol style="list-style-type: none"> a. Tradición positivista. b. Tradición humanista o reconceptualista c. La concepción crítica de las CCSS. d. El impacto del pensamiento posmoderno
Pàges, J (1998)	Modelos y tradiciones curriculares en la enseñanza de las ciencias sociales.	Finalidades y propósitos de su enseñanza.	<ol style="list-style-type: none"> a. El modelo tradicional. b. El modelo de enseñanza activa. c. El modelo en base a la enseñanza de aspectos intelectuales de las disciplinas sociales. d. El modelo crítico.

Así, se entienden las *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales*, como los esquemas de pensamiento que detentan los distintos actores y agencias que participan del debate y la definición curricular, esquemas de

pensamiento sobre la sociedad, la historia, la ciudadanía y la enseñanza, que permean su visión del currículum y de sus distintos componentes, (finalidades, contenidos, metodologías etc.).

1. 4 Consideraciones sobre los escenarios de negociación del curricular.

Si el proceso de negociación curricular no es una preocupación prioritaria de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, tampoco lo son los espacios, arenas o escenarios donde se produce el debate en torno al currículum común y las posibles incidencias de estos tipos de escenarios sobre las características del currículum prescrito.

Quizás la única aproximación en este sentido, es la investigación de Theresa Johnson y Patricia Avery, *The power of the press: A Content and Discourse Analysis of the United States History Standards as presented in selected newspapers* (1999), que profundiza en el impacto de los medios de comunicación en las polémicas curriculares sobre la Historia y las Ciencias Sociales, en la década de lo 90' en EE.UU. Haciendo uso de técnicas etnográficas y de análisis del discurso, observan que cuando la negociación curricular alcanza a la prensa, se desplaza desde un debate principalmente educacional hacia uno eminentemente político. Junto con eso, el tratamiento mediático presta más espacio a la crítica que a la defensa de las innovaciones curriculares, ya que lo que los medios buscan y venden es principalmente el conflicto, por lo que lo que se favorece siempre la polémica y la percepción de crisis (Johnson; Avery, 1999).

Johnson y Avery destacan así un primer elemento a considerar a la hora de ponderar los escenarios; existe una diferencia sustantiva cuando el debate curricular alcanza los medios de comunicación, que cuando este se desarrolla a través de mecanismo de menor impacto público.

A excepción de este trabajo, ni la didáctica específica ni la investigación educativa, aportan referentes significativos a la hora de analizar los escenarios donde se produce la negociación curricular. Es por eso que se recurre a la

teoría en políticas públicas para acceder a un marco interpretativo útil para este propósito. En ese sentido, es importante puntualizar que el currículum común u oficial es, en estricto rigor, una política pública. Como señalaba Michael Apple, el proceso de conflictos, negociaciones y compromisos entre grupos y clases se produce, preferentemente, al interior del ámbito del Estado (Apple, 1996).

Merilee Grindle y Jhon Thomas, en su libro *Public choice and policy change. The political economy or reform in developing countries* (1991), postulan un marco interpretativo para el análisis de las iniciativas de reformas a las políticas públicas, aplicado a los países en “vías de desarrollo”. Si bien este trabajo se refiere a un conjunto amplio de políticas públicas en distintas materias, sus aportes se pueden aplicar con propiedad al objeto de estudio de esta investigación.

Parten de la premisa que si bien las estructuras económicas, sociales y políticas sientan las bases y los límites para el desarrollo de los procesos de reformas a las políticas públicas, no los determinan, por lo que los distintos actores involucrados –en especial quienes diseñan estas políticas-, tiene una cierta capacidad de maniobra, que les permite expandir o contraer el espacio político para la introducción de iniciativas de reformas.

Sobre esta premisa postulan que los procesos de cambio en política pública e institucional están determinados por tres coyunturas críticas: las características del contexto previo en el que las iniciativas de reforma surgen; las circunstancias en que se define la agenda de cambios; y los escenarios en los que se debaten y negocian las iniciativas de reforma (Grindle; Thomas, 1991).

Simplificando el esquema, el contexto previo y las circunstancias en que se desarrolla un proyecto de reforma, determinan si el debate y negociación se produce al interior de la burocracia estatal, o alcanzan el espacio público y los medios de comunicación: si se desarrolla planificadamente al interior de las estructuras burocráticas o si configuran una situación de crisis.

Es decir, existiría una diferencia sustancial cuando la iniciativa de reforma es percibida como crítica, generando una fuerte presión social, que cuando la iniciativa de reforma se desarrolla en los conductos usuales de la administración, tanto en los niveles políticos involucrados, como en el grado de control de la administración sobre la evolución de una determinada reforma.

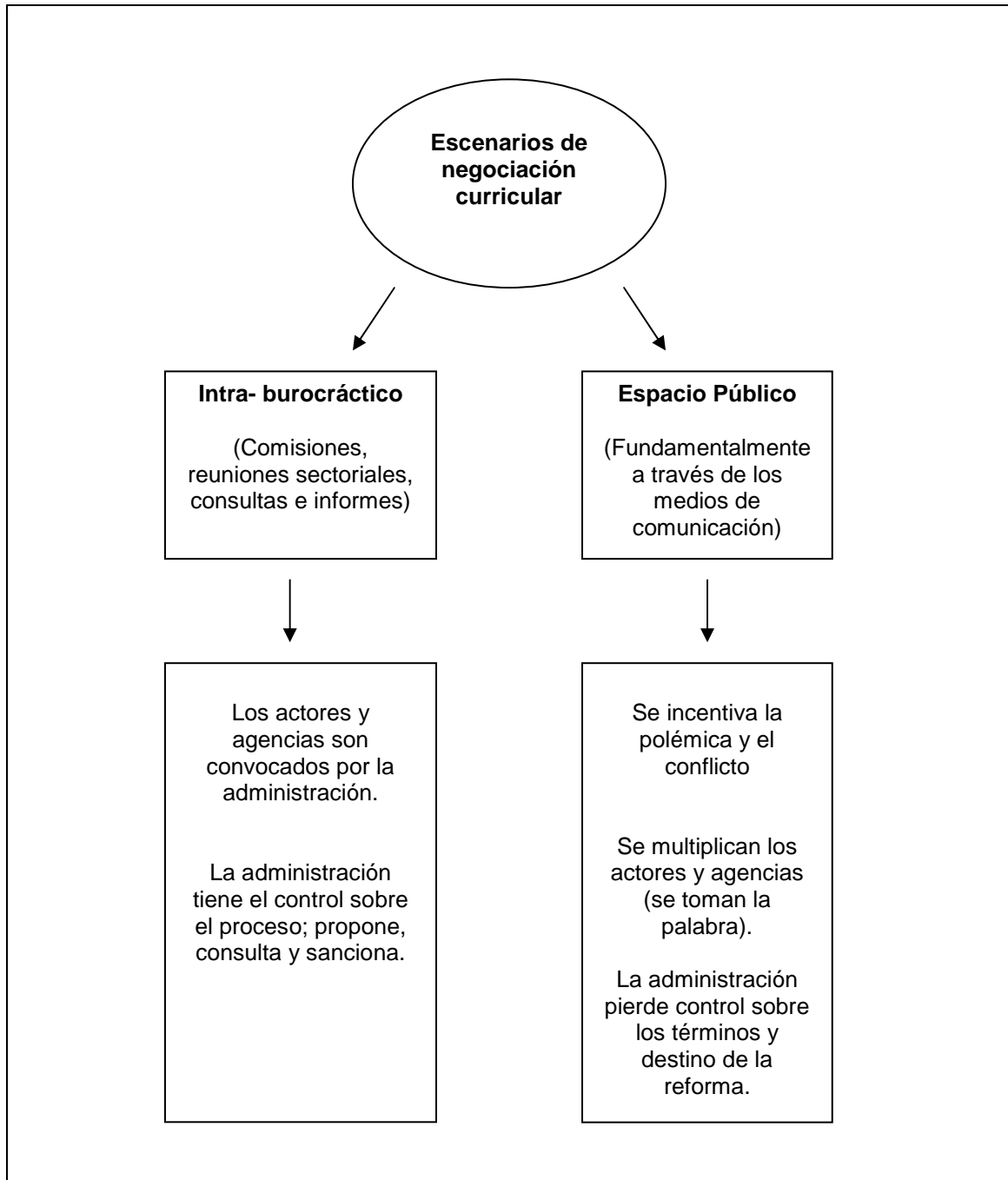
En un intento por aplicar este esquema al objeto de estudio que interesa a esta investigación, la distinción clave es si las iniciativas de reforma curricular se desarrollan al interior de las instancias burocrática (a través de comisiones, reuniones sectoriales, informes y comentarios), o si alcanza a la arena pública (a través de los medios de comunicación o incluso a través de manifestaciones en espacios públicos).

Si se desarrolla al interior de instancias intra-burocráticas, participan los actores más directamente involucrados con la reforma (o los convocados por la administración), afecta a autoridades políticas de nivel medio –por ejemplo, a quienes son responsables por la política curricular-, y el escenario en que se expresan las posiciones y posturas es también intra-burocráticos. En este caso la administración tiene mayor control sobre el proceso de reforma.

Si se desarrolla en la arena pública, se multiplican los actores involucrados, afecta a altas autoridades políticas (por ejemplo, puede afectar la credibilidad y legitimidad de las principales autoridades educativas) y el escenario en que se expresan las posiciones y posturas es preferentemente a través de los medios de comunicación. En este escenario, la administración pierde control sobre el destino de la reforma.

En síntesis, en este caso, interesa verificar si esta distinción entre escenarios públicos e intra-burocráticos efectivamente incide en el desarrollo del debate curricular, y sobre todo, en los términos de la negociación.

Cuadro 3. Esquema simplificado de escenarios de negociación.



1.5 La responsabilidad curricular del Estado en Chile

Para poder analizar las instancias de negociación curricular de las que se ocupa esta investigación, así como para posteriormente poder ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares en el desarrollo reciente del currículum de Historia y Ciencias Sociales, es necesario ponerlo en contexto.

Esta contextualización considera fundamentalmente dos elementos. Primero, una descripción del marco normativo que define la responsabilidad curricular del Estado y enmarca el desarrollo del currículum y su proceso de negociación, y segundo, una sucinta descripción de la trayectoria del currículum de Historia y Ciencias Sociales desde la transición a la democracia, a principios de los 90', hasta el presente.

Se considera este lapso temporal debido a que el curriculum nacional de lo 90', definido en el marco de acuerdos políticos que caracterizó a la transición a la democracia, marcó un punto de inflexión. Supuso un quiebre con el currículum nacionalista y enciclopedista de la dictadura de Pinochet y definió un nuevo tipo de curriculum nacional, que a pesar de las reformas a las que ha sido sometido, describe una cierta continuidad hasta el presente, al menos a nivel de finalidades declaradas.

Antes de describir la responsabilidad curricular del Estado en el pasado reciente es importante hacer una precisión. En Chile existe una larga tradición de un curriculum de escala nacional y de carácter obligatorio, a diferencia de lo que ha ocurrido en otros países. Por ejemplo, en los Estados Unidos, donde en las últimas décadas se ha impuesto un currículum nacional controlado por el gobierno federal, que rompe con la histórica libertad curricular de sus diferentes estados miembros y de las distintas comunidades educativas (Mathinson; Ross, 2004a: xvii-xix).

En ese sentido, el origen del currículum nacional chileno no se vincula con la creciente influencia de una agenda educacional de corte neo-conservador, sino que más bien se relaciona con desarrollo de un incipiente estado benefactor de

espíritu laico durante la primera mitad del siglo XX. Desde esa perspectiva, el currículum nacional buscaba prescribir los contenidos mínimos a desarrollar en un sistema educativo en plena expansión y asegurar la enseñanza de valores republicanos y democráticos frente a la poderosa presencia e influencia de la Iglesia Católica en los centros educativos del país.

En ese sentido, desde larga data, ha sido el Estado el responsable de la elaboración del currículum. Lo que sí se transforma en el pasado reciente, en particular desde la dictadura de Pinochet en adelante, es la forma en que la ley concibe el ejercicio de esa responsabilidad.

Desde el fin de la dictadura militar hasta el presente han regido en Chile dos leyes generales de educación: La *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)* de 1990, y la *Ley General de Educación (LGE)* del 2009, que reemplazó a la anterior.

La LOCE fue promulgada el último día de la dictadura de Pinochet, y constituye una de las principales *leyes de amarre* que caracterizaron a la institucionalidad chilena durante la transición a la democracia; leyes que buscaban proyectar y proteger los principios ideológicos y las creaciones institucionales del régimen. Estas leyes poseían (y muchas de ellas aún poseen) el carácter de leyes orgánicas, es decir, que necesitan de un alto quórum en el Congreso para su reforma o derogación, lo que en la práctica impedía cualquier iniciativa de cambio. En letra y espíritu, la LOCE asignaba un rol subsidiario al Estado dentro del sistema educativo, delegando progresivamente en el mercado la provisión de educación a través de un sistema de subsidios a la demanda. En este esquema, la idea era que el Estado se limitara fundamentalmente, a la financiación y regulación del sistema. Es en esta dimensión regulatoria donde se ubica la nueva responsabilidad curricular del Estado.

En sus definiciones sobre el currículum común, la LOCE determinaba que es el Estado, a través del Ministerio de Educación, el responsable de la elaboración de un currículum nacional y obligatorio para todos los centros del país (los *Marcos Curriculares* de enseñanza básica y media –primaria y

secundaria-). Junto con ello, delegaba en el mismo Ministerio la responsabilidad de elaborar los *Planes y Programas de Estudio* para cada año y asignatura, de carácter obligatorio, a no ser que los centros elaboraran programas propios, lo que necesariamente debían ser aprobados por la misma secretaría ministerial.

Tanto los Marcos Curriculares como los Planes y Programas, debían ser revisados y aprobados por un organismo público y autónomo denominado *Consejo Superior de Educación*. La misma LOCE determinaba la conformación de este Consejo, que contemplaba a representantes de las universidades públicas y privadas, de los institutos profesionales, de la Corte Suprema, del Poder Ejecutivo, de las “Academias del Instituto de Chile” (entre ellas la Academia Chilena de la Historia, una institución de características y concepciones convergentes con las de la Real Academia de la Historia española), así como a un representantes de las Fuerzas Armadas (Ministerio Educación, 1990).

En síntesis, la LOCE asignaba al Ministerio de Educación la elaboración de los distintos instrumentos del currículum nacional, mientras que su revisión y aprobación quedaban en manos del Consejo Superior de Educación. A juicio de Jacqueline Gysling, quien participó de la elaboración del currículum nacional en los primeros gobiernos democrático post-dictadura, esta normativa “debe ser entendida como una pieza más en la legislación creada bajo el principio de ‘democracia protegida’. Bajo este concepto, el Estado, por una parte, siempre sospechoso de pretender introducir a través de la educación visiones estatistas de la sociedad, y, por otra, siempre vulnerable a las oscilaciones políticas democráticas, no sólo debe tener una acción restringida en materias curriculares, sino que debe ser controlado por un ente supervisor que proteja a la sociedad de sus posibles desviaciones ideológicas.” (Gysling, 2003: 216-217)

El carácter de ley orgánica de la LOCE, inhibió cualquier iniciativa de reforma hasta el año 2006. Ese año se produjo la *Revolución de los Pingüinos*, nombre con el que se conoció a las movilizaciones de estudiantes secundarios

("pingüinos", en alusión al uniforme que utilizan), hasta entonces, la mayor protesta estudiantil de la historia de Chile. Los estudiantes secundarios demandaban al Estado una educación pública digna y gratuita y el fin al lucro en los establecimientos subvencionados por el mismo Estado. Apuntaban directamente al modelo educativo impuesto en dictadura y perpetuado bajo los gobiernos de la *Concertación de por la Democracia*. En ese contexto una de sus demandas de mayor resonancia fue la derogación de la LOCE.

En reacción a las movilizaciones, y tras tres años de discusión y negociación parlamentaria, se promulga en el 2009 la *Ley General de Educación (LGE)*. A pesar de ser presentada como una respuesta a las demandas de la ciudadanía, esta nueva ley marco no significó ninguna transformación profunda del modelo educativo. Lo anterior se ratifica, por ejemplo, en sus prescripciones relativas a la responsabilidad curricular del Estado, donde se mantiene una similar concepción sobre el currículum nacional, así como de sus mecanismos de elaboración y ratificación.

Aún así, la LGE describe cambios en relación a su antecesora, en tanto mandatada que los futuros curriculums debían tomar la forma de una *Bases Curriculares*, articuladas en torno a unos *Objetivos de Aprendizaje*, reemplazando así a los *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos* según lo cuales debían organizarse los anteriores *Marcos Curriculares* de acuerdo a las indicaciones de la LOCE.

Pero más allá de esta salvedad, la LGE mantiene la elaboración de los instrumentos del currículum nacional en manos del Ministerio de Educación, y su aprobación por parte del *Consejo Nacional de Educación* que reemplaza al antiguo *Consejo Superior*. Sus atribuciones y responsabilidades son prácticamente las mismas, y sólo se modifica parcialmente su conformación: se elimina al representante de las Fuerzas Armadas, e ingresan dos representantes de los profesionales de la educación designados por el Presidente de la República, y cuatro académicos designados por el Senado (Mineduc, 2009a).

Es decir, la LGE ratifica una similar concepción sobre la responsabilidad curricular del Estado que la que contemplaba la LOCE. Según ésta, el currículum debe ser nacional y obligatorio, su elaboración es responsabilidad del Ministerio de Educación y su aprobación de un Consejo que actúa como un órgano de control.

1.6 El currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales en la historia reciente; entre conflictos y acuerdos

En lo que al currículum común de Historia y Ciencias Sociales respecta, la dictadura de Pinochet significó un retorno hacia las concepciones más enciclopedistas y nacionalistas. Los cambios que afectaron al currículum común se orientaron en un sentido diametralmente opuesto al que había señalado la creciente influencia del proceso de renovación disciplinaria y pedagógica que se había producido en la década de los 60'.

Desde la perspectiva de la política curricular, el régimen excluyó del currículum materias específicas contraria a las ideologías de los gobernantes, redujo la “formación científica a la que la reforma de los años sesenta había asignado gran importancia”, y volvió “a un currículum más academicista y menos paidocéntrico que el anterior”(Gysling, 2003: 215).

En el caso de la Historia y las Ciencias Sociales, las primeras modificaciones se produjeron en 1975, eliminándose definiciones relativas a la integración latinoamericana y los enfoques referidos a estructuras sociales y económicas. El impulso nacionalista se verificó con la promulgación de la *Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional* de marzo de 1979, en la que se señalaba que la historia de Chile “debía ocupar un lugar central en el plan de estudios”, para que los alumnos conocieran y valoraran “las grandes hazañas bélicas, económicas, culturales y cívicas de nuestro país y pueblo”, destacándose los valores individuales, especialmente de quienes habían “sacrificado su vida e interés al servicio de la patria” (Lira, 2004: 190- 201).

En la transición a la democracia, hacia inicios de la década de lo 90', las políticas educativas se inscribieron en el marco de pactos y acuerdos entre las fuerzas que defendían las reformas políticas y económicas de la dictadura, con la coalición de socialdemócratas y demócratacristianos que habían negociado con el régimen las condiciones de la transición, la *Concertación por la Democracia*, entonces en el gobierno.

En este escenario, el gobierno de Eduardo Frei convocó una *Comisión Nacional de Modernización*, con el objetivo de generar un acuerdo político y técnico para desarrollar un proceso de reformas al sistema educativo. En el marco de esta Comisión se negociaron y pactaron una serie de políticas educativas, que buscaban responder a las crecientes demandas de la sociedad, pero sin reformar el modelo impuesto en dictadura. Entre estas políticas, destacan las bases para la consecuente reforma curricular (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995).

A partir de los lineamientos definidos en esta Comisión, el Ministerio de Educación diseñó los nuevos Marcos Curriculares para la enseñanza básica (primaria) y media (secundaria), que son aprobados por el *Consejo Superior de Educación* en 1996 y 1998 respectivamente.

A grandes rasgos, esta reforma curricular tenía como propósitos declarados el actualizar la experiencia curricular, mejorar la calidad de la experiencia educativa y “modernizar” la base valórica de la sociedad, tras 17 años de “gran repliegue cultural”, así como “de reinstalar en la educación los valores democráticos”(Gysling, 2003: 218).

En el marco de esta reforma curricular, el área de aprendizaje relativa a la Historia y las Ciencias Sociales, se transforma sustantivamente, en forma similar a lo que ocurrió en la misma década en gran parte de Latinoamérica. En la región, las propuestas curriculares relativas a la Historia y las Ciencias Sociales abandonaron la centralidad de las visiones esencialistas sobre la nación, transitando hacia una valoración de la democracia y los derechos humanos, por una parte, y de la diversidad cultural, por otra. Lo anterior se

explica, en importante medida, por la creciente valoración de la democracia y del pluralismo tras un largo período de dictaduras militares en gran parte de Latinoamérica. (Cox & Lira & Gazmuri, 2009).

En el caso chileno, además de este giro desde la centralidad de la nación hacia la valoración de la democracia, los derechos humanos y la diversidad, esta área de aprendizaje terminó con las tradicionales distinciones entre la Historia, la Geografía, la Educación Cívica y la Economía, intentado articular una aproximación interdisciplinaria cuya finalidad era que los estudiantes desarrollaran “conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les oriente a actuar crítica y responsablemente en la sociedad”. En este sentido, se trataba de una propuesta que buscaba organizar la selección curricular poniendo en el centro “la realidad que vive el estudiante y su formación ciudadana” (Gysling, 2003: 231).

La elaboración de esta propuesta consideró un proceso de consulta pública en el que participaron grupos de profesores, dirigentes gremiales, académicos y científicos sociales, además de una jornada de reflexión y comentarios por parte de los profesores en todos los centros del país. Si bien la nueva definición curricular gozó de una relativamente amplia aceptación, fue sujeto de tensiones y críticas, que apuntaban tanto a la forma en que se había desarrollado y discutido la propuesta, como a su contenido.

Según Julio Pinto, historiador y miembro del equipo que elaboró la propuesta curricular, las principales críticas provinieron desde el magisterio, por considerar que su elaboración fue verticalista y poco participativa –por tener que pronunciarse frente a un currículum prefabricado-, y desde determinados sectores académicos, en particular desde la historiografía y la geografía, que cuestionaban la pérdida de protagonismo de sus respectivos saberes en la propuesta. Asimismo, recibió fuertes críticas desde un grupo de historiadores conservadores, que cuestionaba el nuevo currículum por “presentista” y “sociologizante”, así como por abandonar “nuestra tradición cultural cristiana” y por promover un “relativismo moral” (Pinto, 1999)

Tabla 3. Cambios de enfoque en la reforma curricular en Historia y Ciencias Sociales en la reforma de lo 90' (Pinto, 1999)

- Acercamiento de la asignatura a la cotidianidad del alumnado.
- Tránsito hacia una visión más integrada del estudio de la sociedad.
- Reemplazo del “enciclopedismo cronologizante” por una visión más selectiva y temática.
- Promoción de un aprendizaje más participativo y protagónico que, a su vez, se traduzca en un mayor sentido de compromiso ciudadano y social.
- Planteamiento del conocimiento como preguntas cuyas respuestas se buscan, y no como verdades dadas de una vez y para siempre.
- Legitimización de la diversidad de interpretaciones y puntos de vista, y de la capacidad para debatir en torno a ellos reflexiva e informadamente.

Por otra parte, desde sectores de la historiografía y pedagogía de izquierda, se señalaba que el marco de pactos y acuerdos políticos en que el currículum se había diseñado, se traducía en que la propuesta, lejos de cumplir con sus propósitos declarados, presentaba una visión aséptica de la historia y la sociedad. Según la historiadora Leonora Reyes, esta versión del currículum tendía “a ocultar los conflictos haciendo aparecer una sociedad pre-determinada, sin posibilidad de cambio, sugiriendo una realidad independiente al quehacer humano” (Reyes, 2003:111).

Ahora bien, sin duda el conflicto más recurrente, y de mayor repercusión pública, se dio a propósito de la incorporación del tratamiento de la historia reciente en la propuesta curricular. En el año 2000 se publicaron los primeros textos escolares que abordaron el Golpe de Estado de 1973, la dictadura de

Pinochet y su política sistemática de violación a los derechos humanos, según lo prescrito en el currículum nacional. Este debate se reeditó en el año 2007, a propósito de la discusión pública de una propuesta de Ajuste Curricular, que al igual que su antecesora, incluía la historia reciente.

Las críticas provinieron desde un sector de la historiografía conservadora, quienes se pronunciaron a través de una serie de columnas de opinión en dos de los principales medios escritos del país, *El Mercurio* y *La Segunda*, medios editorialmente comprometidos con la defensa de la dictadura y su herencia institucional. A grandes rasgos, este sector denunciaba que al incorporar estos tópicos al currículum nacional se atentaba contra la reconciliación de los chilenos, fomentado el odio y perpetuando divisiones. Además cuestionaban la legitimidad de la historia reciente como parcela historiográfica y como objeto de enseñanza, ya que dado su proximidad temporal, se imposibilitaría un tratamiento objetivo y equilibrado.

En respuestas a estos planteamientos se expresaron una variedad de historiadores y pedagogos, a través de una diversidad de medios de comunicación, junto con la difusión de un conjunto de manifiestos y cartas públicas. A grandes rasgos, este grupo defendía la científicidad del estudio de la historia reciente -la que se determinaba, según ellos, por el rigor metodológico y la honestidad intelectual y no por una pretendida objetividad- y el imperativo ético de su enseñanza en el marco de una educación comprometida con la democracia y los derechos humanos, acusando a quienes se negaban a ello, de una “conspiración del silencio” que buscaba que las nuevas generaciones desconocieran hechos probados de la historia reciente del país (Magendzo; Toledo, 2009).

Desde la implementación de los Marcos Curriculares de enseñanza primaria y secundaria a mediados de la década de lo 90', se han producido una serie de instancias de discusión y modificaciones que han afectado al sector de Historia y Ciencias Sociales, pero que en lo medular, no han transformado sustantivamente sus propósitos o finalidades (no así los criterios de selección de contenidos, ni las orientaciones pedagógicas). Por el momento, se da

cuenta brevemente de estos episodios, ya que se profundizará en ellos en el Marco Metodológico y en el Análisis de Resultados, ya que es precisamente sobre estas instancias de discusión y reforma que se levanta parte importante de los datos que se analizan en esta investigación.

En el año 2004, bajo el gobierno de Ricardo Lagos, el Ministerio de Educación convocó a la *Comisión Formación Ciudadana*. El objetivo de la Comisión era “examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios de siglo, y como éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto” (Mineduc, 2004: 12).

Tras cuatro meses de sesiones, la Comisión hizo público un informe de consenso que contemplaba una serie de consideraciones y recomendaciones, que debían ser recogidas por la administración e incorporadas en la política educativa. Desde la perspectiva curricular, la Comisión ratificó el diseño de la formación ciudadana como un objetivo transversal centrado en el sector de Historia y Ciencias Sociales. Sin embargo, señaló la necesidad de revisar la secuencia de objetivos y contenidos, así como cubrir ciertos vacíos temáticos e incorporar determinados énfasis. (Mineduc, 2004).

Tabla 4. Síntesis de las recomendaciones de la Comisión Formación Ciudadana directamente relacionadas con el currículum.

- Fortalecer la enseñanza de la historia nacional con el propósito de reforzar el sentido de pertenencia de los estudiantes.
- Fortalecer la educación en derechos humanos y reforzar la responsabilidad ciudadana.
- Profundizar el conocimiento de la institucionalidad nacional y la alfabetización política.
- Educar sobre los riesgos para la democracia.
- Reforzar el conocimiento de las instituciones relacionadas con la administración de la justicia.
- Fortalecer la alfabetización económica de los estudiantes.

Posteriormente, entre los años 2007 y 2009, ahora bajo el gobierno de Michelle Bachelet, el Ministerio de Educación llevó a cabo un proceso de ajuste al currículum nacional. Públicamente, este ajuste fue presentado como el resultado de una política de desarrollo curricular, que tenía como objetivo la revisión periódica del currículum nacional en orden a responder a las nuevas demandas formativas, así como a los cambios en el conocimiento. En este contexto, según lo públicamente señalado, el ajuste buscaba dar cuenta del conjunto de demandas levantadas por distintos actores del sistema educativo, y se respaldaba en la evidencia resultante de las distintas mediciones nacionales e internacionales, así como a la surgida de los estudios de implementación y cobertura curricular desarrollados Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

Este ajuste no constituyó una reforma profunda del currículum nacional, por el contrario, reafirmaba el enfoque y los propósitos formativos del currículum desarrollado en la década de los '90. En lo medular, suponía transformaciones en la definición de las secuencias de aprendizaje y en la presentación de sus objetivos y contenidos, con el propósito declarado de favorecer su implementación didáctica.

Las modificaciones en el sector de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, se enmarcaron dentro de la misma lógica: el ajuste se presentó como una modificación de la organización y secuencia curricular que favorecería la implementación didáctica de la propuesta, pero preservando el enfoque y propósitos formativos definidos la década anterior. Es decir, el estudio integrado de las ciencias sociales para la formación ciudadana; “conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo y valoración de la democracia y de la identidad nacional”. (Mineduc, 2009b).

Tras el Ajuste Curricular, las últimas modificaciones al currículum nacional se produjeron en el actual gobierno de Sebastián Piñera, el primer gobierno de una coalición de partidos políticos de derecha desde la dictadura, y tras cuatro gobiernos consecutivos de la *Concertación por la Democracia*.

Hacia finales del 2010, el entonces Ministro de Educación, Joaquín Lavín, anunció un decreto ministerial que establecía la disminución del tiempo destinado a la Historia y las Ciencias sociales en el plan de estudio para los últimos siete años de la escolaridad; de cuatro a tres horas pedagógicas a la semana. Lo anterior para aumentar las horas destinadas a las áreas de Lenguaje y Matemática. A la disminución de Historia y Ciencias Sociales, se sumaba la disminución de horas para el área de Educación Tecnológica, y la eliminación del Consejo de Curso, una hora semanal que estaba destinada para la reflexión y solución de problemas por parte de los mismos estudiantes.

Esta medida necesitó de la aprobación del *Consejo Nacional de Educación*, tal y como lo establecía la recién estrenada *Ley General de Educación*. El Consejo aprobó el decreto, a pesar de que los cuatro expertos externos que el organismo debía consultar por protocolo, evacuaron informes rechazando la medida por no existir ninguna evidencia ni argumento consistente que respaldara su idoneidad. Si bien no hubo una justificación oficial, al ser consultados por la prensa, el Ministro de Educación señaló que se había tomado esta medida emulando lo realizado en otros países con sistema educativos más desarrollados, como Canadá o Finlandia. Asimismo declaró, “voy a aprender más historia si primero tengo la base de saber leer bien y saber comprender bien lo que leo” (Emol, 18/11/2011).

La medida generó un rechazo transversal entre los distintos partidos políticos – de distinto corte ideológico–, así como de intelectuales, académicos y organizaciones de profesores y estudiantes. El conflicto escaló rápidamente, generando una importante cobertura de los medios, la publicación de numerosas columnas de opinión, de editoriales, así como la creación de una organización de académicos, profesores y estudiantes cuyo objetivo era que el gobierno revirtiera la medida; el *Movimiento por la Historia, la Geografía y las*

Ciencias Sociales. Se organizaron marchas en las calles y actos de protesta en distintas ciudades (p.e. la realización de clases en espacios públicos emblemáticos), en busca del diálogo con las autoridades y la supresión del decreto. Algunas de estas manifestaciones terminaron con académicos, universitarios, docentes y estudiantes detenidos por Carabineros.

Dos meses después del anuncio de este decreto el Gobierno decide dejar la medida sin efecto. Esta nueva decisión se enmarcó dentro de un proceso de negociación mayor entre el Ejecutivo y el Congreso, relativo al presupuesto del sistema educativo y a reformas en la gestión y control del mismo.

La última reforma a la política curricular de esta administración fue la elaboración de unas nuevas *Bases Curriculares* para la enseñanza primaria en el 2012, y para la enseñanza secundaria en el 2013. La LGE, como se mencionó, mandatada la elaboración de estas *Bases Curriculares*, que debían reemplazar a los antiguos *Marcos Curriculares*. La nueva administración aprovechó la oportunidad para intervenir en el currículum nacional, a pesar de que el Ajuste Curricular del 2009, no se había terminado de implementar. Hasta la fecha se han publicado las *Bases* de primaria, mientras que las de secundaria están aún en condición de borrador preliminar. Esto se traduce en que la actualidad co-existente las nuevas *Bases* en primaria, con el *Ajuste Curricular* en secundaria, *Ajuste* que prontamente deberá ser reemplazado con unas nuevas *Bases Curriculares* de secundaria. Todo esto describe un escenario curricular particularmente inestable.

Estas recién estrenadas *Bases Curriculares* mantienen, a grandes rasgos, similares finalidades y propósitos, tanto para el conjunto del currículum, como para la asignatura de Historia y Ciencias Sociales (cambia eso sí la denominación del área curricular, abandonándose la noción de *sector de aprendizaje* y retomándose la de *asignatura*). En este caso se define al propósito formativo de esta asignatura el que los alumnos desarrollen “conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse

como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado” (Mineduc, 2012).

Donde sí se producen diferencias sustantivas es en la selección de contenidos y en las orientaciones metodológicas. Adelantando algunas observaciones que se desarrollaran con mayor profundidad en el análisis de los datos, el currículum vuelve sobre concepciones tradicionales de la historia y la geografía escolar, y promueve una aproximación a la ciudadanía desde el estudio de la legalidad y la institucionalidad. Junto con eso, si bien constituyen una misma asignatura, las distintas disciplinas involucradas se desarrollan separadamente, al tiempo que se priorizan los contenidos factuales por sobre el desarrollo de habilidades y aptitudes.

“el debate sobre el uso de los test es realmente un debate sobre qué es lo que queremos de nuestras escuelas. Es un debate sobre valores educativos y sobre filosofías educacionales en competencia; es sobre medios y finalidades”.

George Madaus & Michael Rusell

2. Las evaluaciones estandarizadas; el otro currículum oficial

Por ahora, quizás sea un tanto confusa la relación entre el estudio de la construcción ideológica del currículum de Historia y Ciencias Sociales y las pruebas estandarizadas. La razón detrás de este vínculo es que desde la perspectiva de esta investigación, las pruebas estandarizadas en sistemas educativos altamente evaluados, como es el caso chileno, constituyen una suerte de currículum nacional paralelo; son de hecho un referente curricular de escala nacional.

Este tipo de evaluaciones, en especial cuando van acompañadas de incentivos y castigos para los centros educativos, los profesores y los estudiantes, tienen profundos efectos sobre las prácticas docentes, el conocimiento puesto a disposición y el aprendizaje. Estudiar la construcción ideológica de los instrumentos curriculares oficiales o estatales, sin considerar a las pruebas estandarizadas como un referente nacional de enseñanza, redundará necesariamente en una visión incompleta del fenómeno.

El uso de pruebas estandarizadas se ha transformado en un elemento central de las políticas educativas de los Estados a escala global; en unos desde hace ya larga data y en forma extensiva, mientras que en otros en forma reciente, pero progresiva. Como señalan George Madaus y Michael Russell, “hoy, la evaluación estandarizada es considerada esencial en el desarrollo de un sistema de evaluación global, capaz de motivar a los desmotivados, de levantar a todos los estudiantes a niveles de excelencia, de aumentar la productividad de las naciones y restaurar la competitividad global” (Madaus; Russell, 2011: 1). En el discurso político y en las políticas públicas educativas, la evaluación

estandarizada se postula en forma creciente y generalizada, como una suerte de panacea capaz de resolver los problemas perennes de la educación.

A pesar del creciente protagonismo de este tipo de evaluaciones dentro de la política educativa, la investigación sobre sus efectos en el currículum, la enseñanza o el aprendizaje no es muy abundante, y la que existe se concentra principalmente en la tradición académica anglo-sajona, donde este tipo de políticas han sido ampliamente aplicadas. Para esta aproximación teórica se utilizan fundamentalmente tres referentes insertos en esa tradición; autores y grupos de investigación que han profundizado en los efectos de las políticas de evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas.

Si bien estos tres referentes comparten una mirada crítica sobre la relevancia que se les ha asignado a este tipo de evaluaciones en sus respectivos contextos, así como a la forma en que se ha conducido su aplicación, describen diferencias a la hora de enjuiciar las intenciones y objetivos de este tipo de evaluaciones: mientras para unos se trata de políticas bien intencionadas, mal aplicadas y con perniciosos efectos sobre centros educativos, profesores y estudiantes, para otros, este tipo de mediciones son una manifestación elocuente de la hegemonización de la agenda educativa por intereses corporativos y tecnocráticos, cuyo objetivo es la supervisión y el control de los centros educativos, el currículum, los docentes y los estudiantes a través de un sistema centralizado de premios y castigos.

En la primera posición se sitúa el trabajo de los recién citados George Madaus y Michael Russel, quienes analizan más de cuatro décadas de evidencia sobre los efectos de las políticas de evaluación en distintos contextos regionales. Para estos autores, las políticas evaluativas de esta naturaleza tienen en su origen un objetivo bien intencionado: el de proveer de información a los estudiantes, los profesores y las escuelas sobre su rendimiento y maximizar el uso de los recursos públicos. Sin embargo, sistemáticamente y por un largo tiempo, se han obviado e invisibilizado las paradojas que ha supuesto su implementación. Estas paradojas “son los efectos negativos, no anticipados, en estudiantes, profesores y en las escuelas, de políticas públicas bien

intencionadas. Todas estas paradojas son crónicas, predecibles y bien documentadas por siglos y a través de los continentes” (Madaus; Russell, 2011: 28).

En una postura similar se encuentra Gordon Stobar, quien estudia la política evaluativa en el contexto británico. Stobar comparte un juicio parecido al de Madaus y Russell; el desarrollo de los sistemas de evaluación ha sido bien intencionado, en tanto su finalidad era conseguir mecanismos de selección más justos (en el caso de las pruebas de selectividad), así como mejorar los niveles de enseñanza y aprendizaje. A su juicio, en la práctica, y hasta cierto punto, así lo han hecho. Sin embargo, su aplicación ha sido abusiva, y no se han reconocido los límites de este tipo de instrumentos ni los efectos indeseados de su implementación (Stobar, 2010:11)

Mientras que en la segunda postura se sitúan las publicaciones coordinadas por Wayne Ross y Sandra Mathisson, en las que se agrupan un conjunto de investigaciones sobre los efectos en profesores y estudiantes del predominio de la centralización curricular y la evaluación estandarizada en la política educativa estadounidense. A juicio de estos autores, las pruebas estandarizadas, y la lógica de rendición de cuentas que se encuentran en su base, reflejan la hegemonización de la política educativa por sectores neo-conservadores y por intereses corporativos, promoviendo “los intereses de las elites económicas y políticas, incluso bajo la guía del bien común” (Mathinson; Ross, 2004b: 100).

Es a partir de la evidencia y reflexiones expuestas por estos referentes, con complementos puntuales de otros investigadores, que se da cuenta de algunas de las razones que explican el progresivo predominio de las evaluaciones estandarizadas en las políticas educativas, así como sus limitaciones y sus paradojas, con especial atención a cómo afectan la enseñanza, el aprendizaje y, principalmente, al conocimiento puesto a disposición: al currículum. Posteriormente, y para cerrar este apartado, se describen las principales características del sistema de evaluación chileno y la situación de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales dentro de él.

2.1 Las razones detrás del predominio de las pruebas estandarizadas y sus concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la evaluación

La literatura consultada coincide al identificar cuáles son los principales argumentos esgrimidos por los actores y agencias que sostienen y promocionan las virtudes de las políticas educativas centradas en el uso de pruebas estandarizadas.

Estos argumentos se pueden sintetizar de la siguiente forma: el rendimiento de los centros educativos, de los profesores y de los estudiantes es deficiente; la evaluación estandarizada permite obtener evidencia objetiva sobre el desempeño de estos actores; esta información permite a los padres comparar y elegir la mejor opción educativa para sus hijos, y al Estado focalizar los recursos; al ser evaluados, las escuelas, los profesores, y los estudiantes se ven estimulados a mejorar su rendimiento; lo que redundará a su vez en un mejoramiento general de la enseñanza y el aprendizaje (Madaus & Russell, 2011; Stobar, 2010; Mathinson & Ross, 2004).

Como precisan Madaus y Russell, este tipo de políticas se presentan como “un verdadero *maná* caído del cielo para mejorar nuestras escuelas y alentar a nuestros estudiantes y a nuestros profesores, los que suelen ser representados como vagando en un desierto de mediocridad.” (Madaus; Russell, 2011: 1)

Más allá de los argumentos públicos que promocionan las virtudes de las pruebas estandarizadas, su centralidad dentro de la política educativa pareciera responder a otro tipo de razones de carácter más pragmático, y de finalidades más utilitaristas. Fundamentalmente, como señala John Elliot, a que permiten un control centralizado del sistema educativo en un momento histórico en que el Estado se desatiende progresivamente de la propiedad y gestión directa las escuelas (Elliot, 2002: 3). Las evaluaciones estandarizadas permiten satisfacer las necesidades de los economista y de la administración educativa, de contar con indicadores medibles de productividad que puedan interpretarse para evaluar la eficiencia de la inversión en educación, y que junto con ello,

permitan articular un sistema de incentivos y castigo para mejorar ese rendimiento (Stobar, 2010; 138 & Mathinson; Ross, 2004b: 92).

Asimismo, al equipararse un fenómeno complejo como la calidad de la educación con un determinado rendimiento en este tipo de tests, se soslayan las dificultades ideológicas, económicas y políticas involucradas en los problemas de la educación, lo que permite “prescindir del rol de los padres, los profesores y los estudiantes en la toma de decisiones respecto de la educación pública” (Mathinson; Ross, 2004b: 94). En esa lógica, al poner a las pruebas estandarizadas en el centro de la reformas educativas, éstas favorecen el statu-quo, en tanto “flotan sobre la superficie y oscurece las causas profundas del fracaso educativo” (Madaus; Russell, 2011: 23).

En ese marco, el principal propósito de las instituciones y profesionales responsables de la evaluación es construir instrumentos estadísticamente fiables que permitan la comparación entre establecimientos, y verificar el comportamiento del conjunto del sistema a través del tiempo. Esto se traduce, a juicio de los autores consultados, en la subordinación de los aspectos pedagógicos de la evaluación a criterios técnicos y estadísticos.

El problema crítico detrás de las pruebas estandarizadas, es finalmente un problema de concepciones pedagógicas. La idoneidad de las pruebas estandarizadas para ponderar la calidad de la educación, supone asumir como ciertas determinadas creencias. Primero, que es posible identificar y describir las características y el nivel del aprendizaje de todos los estudiantes de una sociedad, en un área específica del aprendizaje, a una edad determinada. Y segundo, que es posible evaluar en forma objetiva y justa ese aprendizaje, a través de un instrumento estandarizado, aplicado en un tiempo reducido y en un momento determinado (Elliot, 2002: 3 & Stobar, 2010: 142)

Esta concepción estandarizada de aprendizaje y la evaluación no se hace cargo de los múltiples factores “sociales, culturales e individuales que influyen en como se desempeñan los estudiantes”. No considera al aprendizaje como un proceso social y cultural en que el individuo construye el significado, así

como tampoco asume que “el contexto familiar y cultural influyen la manera en la que los estudiantes ven e interactúan con un test” (Madaus; Russell, 2011: 24). Como señala Linda Mabry, una aproximación de esta naturaleza pareciera contradecir todos los principios constructivistas sobre el aprendizaje (Mabry, 2004: 50).

De igual forma, se subestiman las condicionantes sociales involucradas en el acto de evaluar. En ese sentido el uso abusivo de las evaluaciones estandarizadas, no considera, como señala Stobar, que la “evaluación es una actividad social marcada por valores y que no existe nada que se parezca a una evaluación independiente de las culturas (aunque se le muestre como una medición científica imparcial)”. En ese sentido, esta forma de evaluar se sitúa en la vereda opuesta de cualquier concepción significativa de la “evaluación para el aprendizaje” (Stobar, 2010:20).

Una de las consecuencias más evidente de esta concepción restringida del aprendizaje y de su evaluación, es la escasa utilidad pedagógica de las pruebas estandarizadas para los centros educativos y los docentes, ya que este tipo de pruebas “reportan información sin diagnóstico y con poca o nula información sobre cómo interpretarlo.” (Madaus; Russell, 2011: 25). Como señala Alfie Kohn, las pruebas estandarizadas difícilmente pueden demostrar si el aprendizaje ha sido exitoso, ya que su objetivo no es ese, sino que están diseñadas para establecer *rankings* entre establecimientos; “para difundir hacia fuera las calificaciones de nuestros estudiantes”. (Kohn, 2004:28).

2.2 Las pruebas estandarizadas y sus efectos sobre el conocimiento puesto a disposición

Las consecuencias de la aplicación de este tipo de instrumentos se multiplican en la medida que van acompañadas de un sistema de control, de incentivos y castigos, sobre los centros educativos y los docentes. En sistemas altamente evaluados, este tipo de instrumentos “adquieren una importancia decisiva, y los resultados lo son todo” (Stobar, 2010: 135). Como señalan Mathinson y Ross, este tipo de evaluaciones y las consecuencias que comportan, terminan por

reconfigurar “la forma en que pensamos sobre los estudiantes como aprendices, los profesores como profesionales, la naturaleza del currículum, así como sobre los indicadores apropiados del ‘progreso educativo’” (Mathinson; Ross, 2004a: xix-xx).

A fin de cuentas, los centros educativos y los profesores son evaluados y valorados en función del rendimiento de sus estudiantes en este tipo de pruebas, lo que se traduce en un proceso de autorregulación por parte de directivos y docentes, lo que a su vez promueve y termina por naturalizar un cierto tipo de prácticas pedagógicas. La enseñanza termina por convertirse, fundamentalmente, en preparación para las pruebas, y eso tiene efectos sobre el ejercicio profesional de la docencia y sobre el tipo de aprendizaje que se les exige a los alumnos.

Como precisan Madaus y Russell, el uso extensivo de las pruebas “disminuye el juicio de los profesores y su responsabilidad, y en cambio, rutiniza la instrucción, desprofesionaliza a los docentes y los pone bajo una cerrada supervisión” (Madaus; Russell, 2011: 23). Mientras que desde la perspectiva de los estudiantes, la enseñanza para las pruebas termina por valorar más la capacidad y el resultado que el esfuerzo, al tiempo que inhibe el desarrollo de tareas más enriquecedoras o complejas, que impulsen a los estudiantes a pensar con mayor profundidad. Como apunta Khon, “la vida intelectual es sacada fuera del aula” a través de una enseñanza estrictamente orientada a la evaluación (Kohn, 2004: 28-32).

En suma, el uso extensivo de pruebas estandarizadas, termina por redefinir “lo que una persona educada debe saber, comprender, ser capaz de hacer, y por lo tanto, qué es lo que debe ser enseñado y ser aprendido”, es decir, afecta profundamente al conjunto del currículum (Madaus; Russell, 2011: 23).

Desde la perspectiva estrictamente curricular el uso extensivo de pruebas estandarizadas tiene al menos dos efectos fundamentales; uno que afecta al *status* de cada asignatura, y otro que afecta al constructor curricular de cada asignatura en particular.

Primero, el estar o no evaluada, y con que recurrencia, determina el peso relativo de cada asignatura dentro del conjunto del currículum; jerarquiza entre disciplinas, y no necesariamente con el mismo criterio con el que fue definido en el respectivo currículum nacional (Madaus; Russell, 2011: 23). En ese sentido, el que una asignatura no se evalúe, o se evalúe esporádicamente, afecta su prioridad a los ojos de directivos, de los docentes, los padres y también de los propios estudiantes. Finalmente, lo que se evalúa es lo que efectivamente importa.

Y segundo, jerarquiza a su vez al interior de cada asignatura. La evidencia demuestra que los docentes pone el énfasis en aquellas dimensiones de una asignatura susceptibles de ser medidas en las pruebas estandarizadas, en desmedro de aquellas que no (Madaus; Russell, 2011: 26 & Mathinson; Ross, 2004: xx). Es lo que Stobar denomina como *infrarrepresentación del constructor*, y que ejemplifica de la siguiente manera: “Por ejemplo, las pruebas de Lenguaje del currículum nacional se centran únicamente en la lectura y la escritura, aunque el currículum nacional tiene una línea dedicada a hablar y escuchar que, por tanto, forma parte del ‘constructor’ de Lenguaje. Cuando se otorga una ponderación excesiva de este tipo a determinados elementos, la enseñanza se inclinará hacia esos elementos, distorsionando así el constructo” (Stobar, 2010: 154).

En el caso de la Historia y las Ciencias Sociales queda abierta, por ahora, la interrogante sobre qué ocurre con aquellas dimensiones de esta área de aprendizaje que difícilmente pueden ser evaluadas en este tipo de instrumentos. Dimensiones que son centrales a las finalidades que suelen justificar la presencia de estos saberes en la escuela; la dimensión valórica o actitudinal, la dimensión procedimental, y el desarrollo de un pensamiento complejo que permita a los estudiantes comprender su entorno y la sociedad en la que viven. Planteado desde otra perspectiva, la pregunta es qué ocurre con el constructor curricular de la Historia y Ciencias Sociales, luego de su transformación para la medición estandarizada.

2.3 La evaluación estandarizada en Chile: una política de largo aliento

En el caso chileno, la evaluación estandarizada cuenta con una historia relativamente larga. El primer antecedente significativo fue la creación de la *Prueba de Aptitud Académica*, prueba de selectividad universitaria que se aplicó desde 1966 hasta el 2002 (Demre, 2013). Esta prueba estaba a cargo de la Universidad de Chile, y su objetivo era la selección de los estudiantes a las universidades agrupadas en el *Consejo de Rectores*, también conocidas como universidades tradicionales.

Entre 1968 y 1971 se aplicó la primera medición estandarizada destinada a medir el rendimiento de los estudiantes durante su escolarización, la denominada *Prueba Nacional*, la que se aplicaba a una muestra de estudiantes de 8° básico (8° de primaria, cabe recordar que en Chile la escolaridad considera ocho años de enseñanza básica y cuatro de enseñanza media o secundaria). Luego de una década sin evaluaciones de esta naturaleza, en 1982 se implementó el *Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar* (PER) para 4° y 8° año básico. Un dato significativo es que estas primeras pruebas eran de carácter muestral y no censal, es decir se evaluaba a una muestra de estudiantes y no al universo completo, ya que su objetivo prioritario era realizar un diagnóstico del conjunto del sistema y no la comparación entre escuelas (Bravo, 2011: 191).

Durante la dictadura militar la evaluación estandarizada se transformó en un elemento central de la política educativa. Como se señaló con anterioridad, la dictadura significó un quiebre con el Estado Docente dominante durante todo el siglo XX, y la imposición de un Estado subsidiario, en el que el Estado se limita idealmente a financiar y regular o controlar el sistema, mientras que la propiedad y gestión de los centros educativos debía recaer progresivamente en manos privadas.

Dentro de este rol regulador o de control del mercado de la educación, el régimen puso un especial énfasis en la creación de un sistema de auditoría educacional a través de la implementación de pruebas estandarizadas a cargo

de una recién creada dependencia ministerial; el SIMCE, o Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, cuyas pruebas fueron implementadas por primera vez en 1988 y que perdura hasta el presente. Desde su origen, el SIMCE, en la lógica de subsidio a la demanda, buscaba dotar de información a los padres y apoderados para que pudieran optar entre distintos centros educativos, y mejorar los niveles de rendimiento, a través de la competencias entre los distintos centros por matrícula, y por lo tanto, por mayor subvención estatal. Desde ese entonces hasta el presente, se han multiplicado las mediciones externas que evalúan a los centros educativos, a sus estudiantes y a sus profesores.

Durante la transición a la democracia, como también se precisó, se mantuvo en lo medular esta concepción del Estado en Educación, y en particular, la centralidad de las mediciones a través de pruebas estandarizadas como mecanismo de incentivos y control sobre el sistema. Según lo señalado públicamente, la información levantada por estas mediciones, permitía detectar los centros más vulnerables, y diseñar políticas de discriminación positiva que focalizara los recursos en los sectores más necesitados. Según señala Cristián Cox “la nueva administración consideró positiva la existencia del sistema de medición de logros de aprendizaje, y utilizó de inmediato la información que este producía para establecer su primer programa compensatorio” (Cox, 2003: 36).

Uno hito significativo, que permite ilustrar la continuidad y profundización de este tipo de políticas fue la *Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* en el año 2003. Dicha Comisión fue convocada por el Ministerio de Educación y consideró la participación de 14 miembros, entre expertos en educación y medición y otros actores del sistema educativo, todos invitados expresamente por la administración. Su objetivo era realizar un diagnóstico sobre la situación del Sistema Nacional de Medición y proponer recomendaciones “para incrementar el impacto de la medición en los resultados de aprendizaje” (Mineduc, 2003: 11). Al finalizar su labor, la Comisión evacuó un informe titulado, *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*.

En su diagnóstico, dicho informe valoraba al Sistema de Medición, en tanto se trataba de un sistema consolidado, fiable y útil para evaluar las políticas educativas, focalizar los recursos, informar a la demanda e instalar incentivos vinculados a resultados. El sistema habría sido exitoso al centrar la atención de la opinión pública, y de los docentes, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se precisaba, era necesario facilitar la interpretación de los datos arrojados por este tipo de mediciones por parte de los docentes y los padres. En ese sentido, era necesario que la medición no sólo arrojara un puntaje, sino que este fuera complementado con información sobre “que son o no son capaces de hacer sus alumnos” y si esos resultados eran suficientes o no (Mineduc, 2003: 11-12).

Asimismo, entre sus recomendaciones o propuestas destacaban: aumentar los grados evaluados (de tres a cuatro), incorporar nuevas asignaturas a la medición (en particular Inglés), y aumentar las frecuencias de las mediciones, junto con incrementar a su vez el número de evaluaciones internacionales en la que el país participaba; asociar “incentivos o consecuencias” a los resultados y avances alcanzados por los establecimientos; y, acompañar la entrega de resultados con información sobre los niveles de logro alcanzados por los estudiantes, y así orientar las prácticas docentes (Mineduc, 2003: 13-14).

Esta concepción optimista sobre las posibilidades de la medición en la política educativa, será ratificada posteriormente con la promulgación de la anteriormente mencionada *Ley General de Educación* en el 2009. Esta ley orgánica establece la creación de un nuevo organismo público, la *Agencia de Calidad de la Educación*, organismo encargado de “diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje”. Entre sus funciones destacan “la clasificación de los establecimientos educacionales según el aprendizaje de sus estudiantes” y la coordinación de la participación de Chile en mediciones internacionales, debiendo “informar públicamente sobre sus resultados” (Mineduc, 2011: 5-6). Esta nueva institucionalidad, consagrada en una ley orgánica, se traduce en la práctica, en la virtual perpetuación de la política evaluativa centrada en el uso de pruebas estandarizadas.

Tras el triunfo de la coalición de derecha en la elecciones presidenciales del 2009, la política evaluativa continuó en esa misma dirección, es decir, situando a la medición en el centro de ella, y expandiendo e intensificando las evaluaciones. En el año 2011, el Ministerio de Educación hizo público su *Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales*.

En la fundamentación de este Plan, junto con celebrar que “en el contexto Latinoamericano Chile ha sido pionero en la creación y consolidación de un sistema de evaluación de logros de aprendizaje” (Mineduc, 2011: 3), se señala la existencia de un consenso global en torno a las virtudes de la medición y su contribución para “alcanzar determinados estándares de calidad en materia educativa, y al mismo tiempo, verificar si con recursos invertidos se obtienen los resultados esperados” (Mineduc, 2011: 3).

Al precisar los propósitos de este Plan de Evaluación, se relevan como prioritarios el entregar información “robusta y útil par la ordenación de la escuelas” y aportar “sustantivamente a los sistema de información pública, particularmente mediante la entrega de indicadores de progreso y/o valor agregado”. Lo anterior, según se señala, con el objetivo de proveer de información a la toma de decisiones en política educativa y en la gestión de los centros educacionales, y que por tanto posibiliten la “rendición de cuentas de los directivos y docentes a las familias de los estudiantes” (Mineduc, 2011: 3).

Tras esta fundamentación, coherente con la trayectoria de la política educativa chilena durante al menos las tres últimas décadas, se expone el calendario de pruebas nacionales e internacionales. En lo que a pruebas nacionales se refiere, el plan se caracteriza por dos elementos. Primero, por ampliar el número de asignaturas o áreas del aprendizaje evaluadas por el SIMCE. A Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales e Historia y Ciencias Sociales, se agregan Inglés, Tecnologías de la Información, Educación Física y una segunda evaluación en Lenguaje destinada a medir los niveles de logro en lectura. Y segundo, por intensificar la recurrencia de las mediciones. Así en Historia y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las

mediciones del SIMCE pasarán de dos cohortes (4º y 8º básico) a tres (agregando una medición en 2º medio). Mientras que Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, que en la actualidad se miden en tres cohortes (4º y 8º básico y 2º medio), pasaran en el mediano plazo a medirse en seis niveles (a lo recién descritos se agregarían 2º y 6º básico y 3º medio). La razón que se expone para justificar esta intensificación de la medición, es porque según “la bibliografía disponible al respecto” las evaluaciones deberían ser idealmente anuales para efectivamente poder “responsabilizar a los establecimientos de sus propios resultados e informar a los padres, para que al momento de escoger el establecimiento educacional de sus hijos lo hagan en forma informada” (Mineduc, 2011: 10-11).

En lo que respecta a las mediciones internacionales, el documento justifica su aplicación señalando que éstas permiten una comparación con estándares internacionales y con otros países, por ejemplo, con aquellos “que son referentes en materia educativa”, al tiempo que “permiten establecer comparaciones con los países de la región, para conocer la posición de Chile en el contexto latinoamericano”. En la actualidad Chile participa en tres mediciones internacionales que evalúan Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales y una que profundiza en conocimientos cívicos y actitudes ciudadanas (Mineduc, 2011: 12). En el futuro cercano se proyecta la participación en otras dos: la *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) que evalúa a estudiantes de 14 años en el uso de ordenadores, y en la medición *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), que evalúa habilidad lectora en estudiantes de la misma edad (Mineduc, 2011: 16).

Dentro de este conjunto de mediciones nacionales e internacionales, son dos las que tienen mayores efectos sobre el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, precisamente las dos que acarrear mayores consecuencias para los centros educativos, los docentes y lo estudiantes.

Tabla 5. Evaluaciones Internacionales en las que participa Chile.

- **Internacional de Educación Cívica** de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Evalúa contenidos de educación cívica y actitudes ciudadanas en alumnos de 8º básico.
- **Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)**, de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Evalúa Matemática y Ciencias en alumnos de 4º y 8º Básico.
- **Estudios Regionales Comparativos y Explicativos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)** Evalúa Lenguaje, Matemática y Ciencias en alumnos de 3º y 6º Básico, en países latinoamericanos.
- **Programme for International Student Assessment (PISA)** de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Evalúa Lectura, Matemática y Ciencias en alumnos de 8º básico.

Fuente: Mineduc, 2012

Primero, el *SIMCE*, mencionado ya en reiteradas ocasiones. Es sobre esta medición de carácter censal (es decir, evalúa a todos los estudiantes de un determinado nivel, en todo los centros educativos del país), que se articula el sistema de incentivos y castigos. Y segundo, la *Prueba de Selección Universitaria* (PSU), que desde el año 2002 reemplazó a la *Prueba de Aptitud Académica*. Si bien esta medición es fundamentalmente una prueba de selectividad universitaria, por lo que las consecuencias afectan principalmente a los mismos estudiantes, tiene importantes efectos sobre los centros educativos, ya cada año se hacen públicos los listados de establecimientos, ordenados según el puntaje obtenido por sus estudiantes, con el objetivo de informar a la demanda.

La relevancia de estas dos mediciones se ratifica por la cobertura que los medios de comunicación hacen de sus resultados año a año. Los listados de establecimientos ordenados por rendimientos, en ambas evaluaciones, son

sujetos de portadas y se anexan como facsímiles en los principales medios escritos del país. La entrega de los resultados del SIMCE y la PSU, marcan verdaderos hitos en el calendario escolar y en el debate público sobre educación.

Como se puede observar, la progresiva consolidación de la medición a través de pruebas estandarizadas como eje de la política educativa chilena, ha contando con el impulso y respaldo de las distintas fuerzas políticas que han gobernado en las últimas décadas. Sin embargo, desde los inicios de esta política se han levantado voces que han alertado sobre sus efectos indeseados, pero su impacto en el debate político y académico ha sido marginal.

Una de estas críticas, en este caso desde una perspectiva que avala la idoneidad de este tipo de instrumentos, pero que cuestiona la forma en que han aplicado, es la de la investigadora María José Ramírez. Para ella, un uso racional de este tipo de herramientas supone un equilibrio entre sus tres funciones prioritarias: el monitoreo público, la rendición de cuentas y el apoyo pedagógico a los docentes. Planteado de otra manera, un equilibrio entre control y apoyo. En este esquema, alerta la investigadora, en el caso chileno la evidencia muestra que existe un peligroso énfasis en las dos primeras dimensiones (el monitoreo y la rendición de cuentas), en desmedro del apoyo pedagógico, lo que cuestiona la capacidad de este tipo de políticas de retroalimentar las prácticas pedagógicas y elevar así los niveles de logro de los estudiantes (Ramírez, 2011).

Asimismo, en el seno de la *Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* del año 2003, antes mencionada, también se levantaron voces alertando de los riesgos que suponía la intensificación de la política evaluativa basada en el uso de pruebas estandarizadas. Según se señala en su informe, la Comisión prestó atención a los vicios asociados a la evaluación, que fueron expuestos por diversos actores durante su desarrollo. Así, el informe constata la preocupación por la reducción curricular que podría suponer el que los establecimientos y profesores

enfataran en exceso las dimensiones evaluadas en desmedro de las que no, junto con precisar un conjunto de malas prácticas, tanto a nivel de gestión de los establecimientos, como a nivel de enseñanza. Entre estas malas prácticas, destacan la destinación de los mejores maestros a aquellos niveles que serán evaluados, la reducción de las estrategias evaluativas al entrenamiento en este tipo de instrumentos, así como la selección de alumnos de acuerdo a su rendimiento, con el objeto de obtener mejores puntajes en las mediciones (Mineduc, 2003: 43-44).

En respuestas a estas alertas, el informe constata entre sus recomendaciones la necesidad de implementar “mecanismos que garanticen evitar posibles consecuencias no deseadas de la medición”. Junto con ello, ratifica la inconveniencia de publicar los resultados de las mediciones por estudiantes, como algunos actores habían propuesto durante las deliberaciones de la Comisión, ya que esta innovación podría favorecer la selección de los alumnos por parte de los establecimientos (Mineduc, 2003: 18).

Una crítica más frontal a la política en cuestión ha sido planteada desde el Colegio de Profesores, la principal organización gremial de los docentes existente en el país. En agosto del 2009 en su *Revista Docencia*, se dedica un extenso artículo a examinar la política evaluativa del Estado, titulado *Estandarización en Chile: Un peligroso hábito*. En él junto con enumerar y describir las distintas evaluaciones estandarizadas que se aplican en el país, denuncia que el verdadero propósito de esta política pública no se relaciona con la solución a los problemas cotidianos que enfrenta la escuela, sino que busca responder a “un imperativo económico de homogeneización de procesos y resultados medidos a través de indicadores cuantitativos”. A juicio de esta publicación, lo único que estas evaluaciones han podido constatar, es la profunda desigualdad de la sociedad chilena y cómo esta repercute en el rendimiento de los estudiantes. Según se señala, la evidencia demostraría que los resultados de los establecimientos, tanto en el SIMCE como en la PSU, se deben “en un 70% a factores extraescolares, como el origen socioeconómico, cultural y familiar de los niños” (Revista Docencia, 2009: 6-11).

Acto seguido, enumera algunos de los efectos perniciosos de este tipo de políticas, como la reducción curricular y la jibarización del aprendizaje, para finalmente alertar sobre los efectos profundos del uso extensivo de este tipo de evaluaciones: “Las escuelas y liceos se acostumbran peligrosamente a la evaluación estandarizada, perdiéndose el sentido del por qué y para qué se ocupan estos instrumentos. Todo parece restringirse a llenar formularios con metas azarosas, mientras los procesos escolares tienden a encerrarse en la validación que otorga un buen resultado en el SIMCE” (Revista Docencia, 2009: 8).

2.4 La situación del área de Historia y Ciencias Sociales en el sistema de evaluación chileno

En el caso chileno, el área de Historia y las Ciencias Sociales forma parte del grupo de asignaturas troncales que son consideradas en la mayoría de las evaluaciones estandarizadas que se aplican en el país. Es sujeto de medición de pruebas destinadas a evaluar tanto a docentes como a estudiantes, al tiempo que parte significativa de sus contenidos son considerado por al menos una de las pruebas internacionales en las que Chile participa: la Prueba Internacional de Educación Cívica de la IEA.

Considerando la cantidad de mediciones en que sus contenidos son evaluados, junto con la frecuencias de esas mediciones, la asignatura de Historia y Ciencias Sociales tiene una prioridad menor que las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, pero mayor que el resto de las asignaturas del currículum nacional. En ese sentido, comparte un similar *status* que las Ciencias Naturales.

Tabla 6. Pruebas Estandarizadas que contemplan al área de Historia y Ciencias Sociales en Chile.

Evaluaciones docentes	<i>Docente Más</i>	Obligatoria para los docentes del sistema público.
	<i>Asignación de Excelencia Pedagógica.</i>	Voluntaria, ligada a mejoras en las remuneraciones.
	<i>Inicia</i>	Voluntaria, para certificar profesores recién titulados.
Evaluación escolares	<i>Pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la educación (SIMCE).</i>	Obligatoria. Se reporta por establecimiento.
	<i>Prueba de Selección Universitaria (PSU).</i>	Opcional, los estudiantes pueden elegir entre Ciencias naturales e Historia y Ciencias sociales. Se reporta por estudiantes y establecimientos.
	<i>Prueba Internacional de Educación Cívica.</i>	Se evalúa una muestra representativa de establecimientos. Se reporta por países.

A nivel de evaluaciones docentes, actualmente se aplican tres mediciones que consideran a la Historia y las Ciencias Sociales:

La prueba *Docente Más*, una evaluación obligatoria para todos los profesores del país que trabajan en los establecimientos públicos. En este caso, se evalúan en Historia y Ciencias Sociales profesores de segundo ciclo básico (que realizan clases entre 5º y 8º básico) con mención o especialidad en el área, así como los profesores especialistas que hacen clases en la enseñanza media. En esta medición, si un docente es evaluado en forma insatisfactoria en tres ocasiones, debe obligatoriamente someterse a un *Plan de Superación Profesional*, y si su rendimiento sigue siendo insatisfactorio en la siguiente medición, es despedido del sistema público (Docente más, 2013).

La prueba *Asignación de Excelencia Pedagógica*, evaluación de carácter voluntario, que los docentes rinden con el objetivo de ver mejoradas sus remuneraciones, en caso de obtener un determinado nivel logro. En este caso los profesores evaluados responden a los mismos criterios de *Docente más*, es decir evalúa a los docentes de segundo ciclo básico con mención en Historia y Ciencias Sociales, y a los profesores especialistas de enseñanza media.

Cabe precisar que estas dos mediciones consideran otros mecanismos de evaluación, como la observación de clases y la preparación de un *dossier*, que se pondera con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de contenidos (Aep, 2013).

Y finalmente la prueba *Inicia*, que se aplica los profesores recién titulados. En esta medición se evalúa en el manejo de contenidos de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales e Historia y Ciencias Sociales a los docentes de primer ciclo básico (1º a 4º básico), y específicamente en Historia y Ciencias Sociales, a los profesores de segundo ciclo con mención en el área, y de enseñanza media que ejerzan dicha especialidad. Esta prueba es voluntaria, aunque actualmente existe un proyecto en el Congreso, auspiciado por el Ejecutivo, que busca establecer la obligatoriedad de esta medición para los profesores del sistema público y vincularla a consecuencias (Presidencia de la República, 2012).

Ahora bien, las mediciones de mayor relevancia, y de mayores consecuencias para los establecimientos educativos son las mediciones que evalúan el rendimiento de los estudiantes.

Por una parte, el SIMCE que evalúa todos los años las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en 4º y 8º básico y en 2º medio, mientras que las Ciencias Naturales y la Historia y las Ciencias Sociales son evaluadas en forma alternada, en 4º y 8º básico. Para el 2015 se proyecta incorporar a la Historia y las Ciencias Sociales por primera vez en 2º medio (Mineduc, 2012). Es importante precisar que si bien todos los estudiantes son evaluados, hasta ahora, los resultados se reportan por establecimiento.

Tabla 7. Calendario de evaluaciones SIMCE en Historia y Ciencias Sociales

	2014	2015	2016
4º básico	X		X
8º básico	X		X
2º medio		X	

Fuente: Mineduc, 2012.

Y por otra, la PSU de Historia y Ciencias Sociales. Esta prueba es opcional, al rendir la PSU, los estudiantes tienen dos pruebas obligatorias, Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas, y deben optar entre la pruebas de Ciencias Naturales e Historia y Ciencias Sociales, de acuerdo a los requisitos de la carreras que pretenden estudiar. Es decir, si piensan estudiar una carrera vinculada al área de las Ciencias Naturales, o en su defecto, a las áreas de las Ciencias Sociales y las Humanidades. En su antecesora, la *Prueba de Aptitud Académica* que se rindió hasta el año 2002, se contemplaba una prueba obligatoria de Historia de Chile, y una opcional de Ciencias Sociales (Demre, 2013).

En síntesis, en el caso chileno el área de Historia y Ciencias Sociales es un sector de aprendizaje ampliamente evaluado a través de mediciones estandarizadas, y según lo declarado públicamente por distintas agencias del

Estado, lo será cada vez más. Son medidos y evaluados en esta área los centros educativos, los docentes recién egresados y en ejercicio, y los propios estudiantes. En ese sentido, es legítimo suponer que la presión proveniente de estas mediciones afecta en forma significativa al currículum, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales.

3. Una síntesis provisoria

Para cerrar este Marco Teórico, se relevan y precisan algunas premisas y consideraciones, con un doble propósito. Por un parte, aportar una visión sintética de esta aproximación teórica, y por otra, orientar y enmarcar el posterior desarrollo del Marco Metodológico y del análisis e interpretación de la información recogida:

- a. El currículum oficial de Historia y Ciencias Sociales es un *transmisor ideológico*, con importantes consecuencias simbólicas y prácticas. Simbólicas, porque transmite las nociones sobre la historia, la sociedad, la cultura y la ciudadanía que el Estado considera como legítimas, las que afectan en mayor o menor medida, a la conciencia histórica y ciudadana de los estudiantes. Y prácticas, en tanto regula una experiencia que será compartida por el conjunto de los niños y jóvenes de una sociedad determinada (quizás la única oferta cultural organizada, intencionada y controlada a la que muchos ciudadanos tendrán la oportunidad de acceder), al tiempo que influencia y regula el ejercicio de la docencia.
- b. La definición del currículum común no responde a una decisión científica o racional, sino que se trata fundamentalmente de un acto político. Es el producto de un proceso de debate y negociación entre distintos actores y agencias, con distintas visiones sobre el currículum, y con distintas capacidad de influencia. En ese sentido, es una construcción social, contingente y dinámica, en la que los grupos que concentran el poder (quienes ejercen una posición dominante), se ven constreñidos a incorporar a otros grupos e intereses en búsqueda de legitimidad.
- c. Desde esa perspectiva, el currículum de Historia y Ciencias Sociales puede ser concebido como un *dispositivo pedagógico*, en el que se recontextualizan o transforman discursos provenientes desde la historiografía, las ciencias sociales y la pedagogía, en un discurso

didáctico, destinado a la enseñanza y el aprendizaje. En sintonía con lo anterior, este *dispositivo pedagógico* se construye bajo la influencia de actores y agencias que proviene de distintos ámbitos o *campos de influencia*: desde el campo de la producción, desde el campo de la política, desde el campo intelectual, y desde dos campos específicamente recontextualizadores, el campo de recontextualización pedagógica (las facultades de educación, los investigadores, las editoriales, etc.), y el campo de recontextualización oficial (las agencias pedagógicas del Estado).

- d. Las visiones sobre el currículum de Historia y Ciencias Sociales que detentan los distintos actores y agencias que participan del proceso de debate y negociación, pueden ser concebidas como *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales*, es decir, como aquellos esquemas de pensamiento sobre la enseñanza, la historia, la sociedad, la cultura y la ciudadanía, que permean su visión sobre el currículum y sus distintos componentes (sus finalidades, sus contenidos y sus orientaciones para la enseñanza).
- e. Este proceso de negociación curricular se produce en dos tipos de escenarios: en instancias *intra-burocráticas*, o en el *espacio público*. Cuando se desarrolla preferentemente en instancias *intra-burocráticas* la administración educativa tiene un marcado dominio sobre el proceso. Ella elabora la propuesta, y convoca a discreción a los actores y agencias involucrados. Por el contrario, cuando el debate y la negociación se dan preferentemente en el *espacio público* la administración pierde control sobre el proceso. El debate alcanza los medios de comunicación y se genera una percepción pública de crisis, lo que puede ser utilizado por los actores involucrados para ampliar o desplazar el espacio político en una u otra dirección.
- f. Para analizar los referentes nacionales para la enseñanza es necesario considerar al currículum común, pero también a las principales evaluaciones estandarizadas. En especial cuando están van

acompañadas de un sistema de incentivos y castigos, como efectivamente ocurre en el caso chileno. En estos casos, este tipo de evaluaciones tiene importantes efectos sobre la gestión curricular de los establecimientos, las prácticas docentes, el conocimiento puesto a disposición y el aprendizaje. En lo que al currículum respecta, las evaluaciones estandarizadas jerarquizan entre disciplinas (entre las que son consideradas en estas evaluaciones, y las que no), al tiempo que reducen el currículum sólo a aquellas dimensiones susceptibles de ser evaluadas en pruebas de lápiz y papel.

- g. En el caso chileno, la Historia y las Ciencias Sociales constituye un área de aprendizaje permanente evaluada a través de este tipo de instrumentos. Es objeto de mediciones nacionales e internacionales, que evalúan tanto a los centros educativos, a los profesores y a los estudiantes. Dentro de estas evaluaciones, las dos de mayor impacto son las pruebas de Historia y Ciencias Sociales del SIMCE y la PSU, por las importantes consecuencias que comportan para los centros, los profesores y los estudiantes. Estas dos mediciones, que según lo públicamente declarado evalúan el currículum nacional, suponen de hecho un nuevo proceso de recontextualización o traducción, en que el currículum de referencia es reducido y transformado para su medición.

III. Marco Metodológico

Al presentar el Problema de Investigación, se puntualizaba que parte importante de las inquietudes y preguntas que esta tesis intenta responder surgieron durante mi experiencia como miembro del Equipo de Historia y Ciencias Sociales, primero del SIMCE, y luego de la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación chileno. Si bien, por una parte, esa experiencia se traduce en un conocimiento relativamente profundo del proceso de debate y negociación curricular, por otra, me transforma en una suerte de nativo del fenómeno social que investigo.

En esta ocasión la intención es aproximarme al proceso de debate y negociación curricular ya no como participe, sino que como investigador. Es decir, desde una perspectiva científica. En ese marco esta experiencia previa puede ser vista como una suerte de sesgo, en tanto sería un sujeto contaminado, en cuanto he participado del proceso que ahora analizo.

Sin embargo, a mi entender, esa experiencia no invalida la posibilidad de tratar el problema de manera científica, ya que desde el paradigma en que me sitúo, la científicidad no está dada por una pretendida objetividad, sino que por la honestidad intelectual y el rigor. En este caso (sino en todos), es imposible anular la subjetividad de quien investiga: subjetiva es la elección del problema, subjetiva es la elección de las fuentes de información y las opciones metodológicas, y subjetiva será la interpretación de los datos.

En esa lógica, la científicidad a la que aspira esta investigación está dada por los criterios de rigor propios de la investigación cualitativa e interpretativa, los que están determinados fundamentalmente por la credibilidad y la consistencia. En esa lógica, se transparenta la situación desde la que investigo, se hace explícito el camino recorrido y las opciones teóricas y metodológicas asumidas,

al tiempo que el análisis e interpretación de la información se presenta de manera sistemática y rigurosa.

Ahora bien, al presentar el Marco Teórico de esta investigación se destacaba que ni la construcción del currículum común, ni los efectos curriculares de las pruebas estandarizadas, eran objetos de estudios preferentes en el actual momento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y que en importante medida, eso explicaba la necesidad de recurrir complementariamente a otras disciplinas convergentes en búsqueda de referentes teóricos.

Con el Marco Metodológico ocurre algo similar. Si bien la teoría curricular y la pedagogía crítica sí aportan algunas premisas y modelos, no abundan en ejemplos aplicados. Como se precisó en el Marco Teórico, aunque las teorías de reproducción o transmisión cultural otorgan un lugar central al currículum como transmisor ideológico, poco se ha profundizado en la forma en que este se construye.

La revisión bibliográfica, ahora en búsqueda de modelos metodológicos, arrojó ejemplos más bien normativos sobre el currículum común, o el de Historia y Ciencias Sociales, es decir, cómo deberían estos ser idealmente, o bien cómo se deberían construir para ser legítimos o democráticos. Pero escasos ejemplos de metodologías para el estudio de su construcción.

Aún así fue posible identificar dos publicaciones específicamente abocadas al papel de determinados actores y sus intereses en la definición del currículum común, los trabajos de Linda Chisholm, sobre el proceso de negociación entre diferentes visiones, intereses y actores en la elaboración del currículum nacional en Sudáfrica (Chisholm, 2005), y de Antonio Teodoro y Elsa Estrela, sobre la influencia de los lineamientos educacionales y curriculares de la OECD en la política curricular portuguesa (Teodoro; Estrela, 2010). Sin embargo, en ambos casos, se trata de un tratamiento más bien descriptivo sobre cómo determinados actores ejercen influencia en la definición del currículum común, pero poco profundizan en la dimensión metodológica de sus afirmaciones.

Esta situación obligó, en cierta medida, a construir una aproximación metodológica particular a los objetos de estudios de esta investigación. En cierta medida, porque finalmente se utilizan instrumentos clásicos de la investigación cualitativa en educación; fundamentalmente el análisis documental, la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas. Sólo que en este caso, no se busca profundizar en las concepciones de los docentes, en las prácticas de aula, o sobre el aprendizaje de los estudiantes, sino que sobre los actores y agencias que negocian el currículum común, sobre sus ideologías curriculares y sobre el producto final de este proceso de negociación: los distintos referentes nacionales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Con ese propósito, las estrategias que componen este Marco Metodológico fueron diseñadas para responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué actores y agencias efectivamente participan del proceso de debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, desde qué ámbitos o campos de influencia provienen, y en qué tipo de escenarios se desarrolla este proceso?
- ¿Qué ideologías curriculares detentan dichos actores y agencias, y cuáles son sus postulados sobre la forma en que debe definirse el currículum, sobre sus finalidades, sus contenidos y su enseñanza?
- ¿Qué ideologías curriculares predominan, cuáles son consideradas y cuáles son hipotéticamente excluidas de los principales referentes chilenos de escala nacional para la enseñanza de Historia Ciencias Sociales?

Para intentar responder a estas preguntas la metodología se divide en tres partes. La primera, y también la más importante, tiene por objetivos identificar a actores y agencias y sus campos de procedencia, caracterizar el tipo de escenarios donde se produce el debate curricular, y sobre todo, identificar y describir las distintas ideologías curriculares involucradas. Para eso se recurre

a una triangulación de técnicas de recolección de información que considera el análisis sistemático de un conjunto documental generado en torno a tres instancias de negociación curricular, la aplicación de un cuestionario a una muestra de actores y agencias, y la realización de entrevistas a una selección de los mismos. El principal producto de este ejercicio de triangulación, el esquema o modelos de *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales*, es también el insumo fundamentalmente para el desarrollo de la segunda parte de este Marco Metodológico.

En esta segunda parte, el propósito es ponderar la influencia de estas distintas ideologías curriculares en los principales referentes nacionales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, es decir, en los Marcos y Bases Curriculares de Enseñanza Básica y Media, así como también en las principales pruebas estandarizadas que afectan la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: las del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Para esto se realiza básicamente un análisis comparativo, que considera primero la sistematización de las tres últimas versiones del currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales, así como de las dos pruebas estandarizadas recién identificadas, para luego contrastarlas con el esquema o modelo de ideologías curriculares. La idea es identificar en marcos y pruebas la presencia o ausencia de los elementos característicos de cada ideología curricular y así ponderar cuál o cuáles ejercen el principio dominante, cuáles son consideradas y cuáles posiblemente excluidas.

Mientras que en la tercera parte y final, se expone en detalle la manera en que esta investigación intenta cumplir con los criterios de rigor propios de la investigación cualitativa: credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.

1. La estrategia para la identificación de actores, escenarios e ideologías curriculares

Esta primera estrategia metodológica tiene un importante antecedente en mi tesina para la obtención del Master en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Esa investigación fue un primer estudio exploratorio sobre la construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales. Desde la perspectiva metodológica, se trabajó fundamentalmente con un conjunto de documentos recogidos en torno a tres *instancias de negociación curricular*. En estricto rigor, se trataba de un conjunto de registros textuales, en los que un determinado actor o agencia emitía postulados, argumentos o consideraciones sobre alguna dimensión del currículum de Historia y Ciencias Sociales. Estos registros fueron sistematizados en un conjunto de categorías preliminares para luego elaborar el primer borrador de un esquema, no aún de ideologías curriculares, pero sí al menos de las visiones sobre el currículum de Historia y Ciencias que detentaban los distintos actores y agencias que participaban del debate y negociación curricular (Anexo 4).

Considerando este antecedente, la intención en esta ocasión es mejorar la definición de las distintas categorías de análisis, y sobre todo, triangular este el análisis documental con la información recolectada a través de la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas. Para luego, a través de un análisis de contenidos, identificar los campos de procedencia de los actores y agencias involucrados en el proceso de negociación, el tipo de escenarios donde ocurre este proceso, y sintetizar un esquema riguroso de *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales*.

Este análisis de contenido se entiende en el marco de esta investigación, como un conjunto de procedimientos que permiten presentar el contenido analizado

de una forma diferente a la original. Procedimientos que suponen el deslindamiento de la información a analizar a través la definición de categorías y la distribución de la información dentro de éstas, para finalmente interpretarla y representarla en una forma nueva y condensada. Como señala la investigadora Isabel Toledo, este tipo de análisis, “permite explicitar en detalle los contenidos del material analizado, realizar inferencias rigurosas, aumentar la capacidad de descubrimiento, incrementar la pertinencia de la lectura del material, explicitar el procedimiento de ordenamiento del material y con todo ello, realizar inferencias más rigurosas” (Toledo, 2000, 14).

1.1 La recopilación documental

El conjunto de documentos a analizar corresponde a 90 registros textuales generados a propósito de tres *instancias de negociación curricular*. Como se adelantó, cada uno de estos registros corresponde a los postulados de un actor o agencia que expresan consideraciones o argumentos relativos a alguna dimensión del currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales. Estos 90 registros corresponden a 85 actores o agencias, ya que algunos de ellos se pronuncian en más de una instancia de negociación curricular. Los registros fueron extraídos de actas, informes y comentarios oficiales, así como de información publicada en distintos medios de comunicación; crónicas, columnas de opinión o editoriales.

Estas tres *instancias de negociación curricular* fueron seleccionadas por la amplitud de su convocatoria y la trascendencia de sus resultados: la *Comisión Formación Ciudadana* del año 2004, el proceso de *Ajuste Curricular* del 2009 y el *Decreto ministerial que disminuía las horas de Historia y Ciencias Sociales* del 2010. Estos tres episodios fueron previamente reseñados en el Marco Teórico, al describir la trayectoria del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente. Sin embargo, en este caso, es necesario hacer algunas precisiones en orden a enmarcar y contextualizar la documentación analizada.

La *Comisión Formación Ciudadana* fue convocada por el Ministerio de Educación el 2004, con el objetivo de “examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática” (Mineduc, 2004; 12). En ella participaron 17 miembros, 4 representantes del Ministerio de Educación y 17 expositores. Si bien la Comisión tuvo un objetivo amplio, en su informe final se manifestó una especial preocupación por la dimensión curricular de la formación ciudadana, en particular en el área de Historia y Ciencias Sociales. Para esta instancia de negociación se utilizó la documentación correspondiente a las actas de cada una de sus 11 sesiones, así como el texto de su Informe Final.

El *Ajuste Curricular 2009* fue un proceso de reforma a los Marcos Curriculares de Enseñanza Básica y Media desarrollado por el Ministerio de Educación. En este caso los documentos utilizados corresponden a los informes y comentarios generados en el proceso de consulta pública de la propuesta curricular en el área de Historia y Ciencias Sociales, que consideró, entre otros mecanismos, la opinión de un conjunto de organismos, instituciones académicas y especialistas pedagógicos y disciplinarios (Mineduc, 2009b).

Y finalmente, el debate producido en torno al *Decreto Ministerial que disminuía las horas de Historia y Ciencias Sociales*, anunciado por Ministerio de Educación hacia finales del 2010. En este caso son objeto de análisis una selección de columnas de opinión, cartas abiertas y editoriales publicadas en distintos medios, en el marco del conflicto que suscitó esta medida.

Tras una primera revisión del material documental, se seleccionaron primero 103 registros, los que finalmente fueron reducidos a 90 que cumplían con la condición de expresar algún tipo de consideración significativa sobre alguna de las dimensiones del currículum de Historia y Ciencias Sociales. De esos 90 registros, 32 corresponde a la Comisión, 30 al Ajuste y 28 al debate en torno al decreto ministerial.

Para sistematizar este conjunto documental se procedió primero a definir las categorías de análisis, lo que necesitó de consecutivas reelaboraciones y

correcciones. En un primer momento, la idea era clasificar la información según criterios ideológicos, epistemológicos y didácticos, pero tras unos primeros intentos quedó en evidencia la necesidad de simplificar las categorías, y definir las deductivamente a partir de la información que efectivamente se encontraba en los documentos que constituyen la base de datos.

En esa lógica, se definió un primer conjunto de categorías según las dimensiones del currículum de Historia y Ciencias Sociales que evidenciaban una mayor recurrencia en los registros textuales. Así, para la investigación de Master se utilizaron unas categorías preliminares; se identificaba al actor o agencia, y luego, se clasificaban sus postulados según refiriesen a *cómo debería definirse el currículum, para qué* (finalidades), *qué* (contenidos) y *cómo* (enseñanza) (ver Anexo 4). Estas categorías un tanto crípticas, si bien fueron de mucha utilidad para una primera clasificación coherente del material, se mostraban un tanto confusas a la hora de interpretarlas, y más aún al momento de comunicarlas. Es por eso que para esta investigación, se redefinieron las categorías de análisis y su denominación, con el objetivo de que fueran más precisas, y también más claras.

Las categorías finalmente utilizadas se dividen en dos grupos. Primero un conjunto de categorías apriorísticas u objetivadoras, en tanto fueron previamente definidas con el objetivo de situar al actor o agencia así como a sus expresiones (Elliot, 1990):

- a. **Instancia de negociación:** En esta categoría se precisa en cuál de las tres instancias de negociación curricular fue emitido determinado postulado o consideración.
- b. **Actor a agencia:** Se identifica a la persona o al colectivo que emite el postulado o consideración, y *en condición de qué* o *a título de qué* se realiza determinada declaración (p.e. como autoridad pública, como especialista disciplinario, como gremio, como servicio público etc.). Este último dato es fundamental para poder analizar los campos de procedencia de los distintos actores o agencias.

- c. **Medio de expresión:** Se identifica para distinguir si el argumento se canaliza a través de los medios institucionales (actas, informes, consultas, comentarios) o a través de los medios de comunicación. En definitiva, se si expresa al interior de los mecanismos burocráticos o alcanza el espacio público, en orden a evaluar el tipo de escenarios donde el debate y la negociación curricular se produce.

El segundo grupo corresponde a un grupo de categorías emergentes, en tanto fueron definidas después de consecutivos análisis del material (Elliot, 1990). Estas categorías tienen como objetivo organizar los postulados o consideraciones de los distintos actores o agencias de acuerdo a la dimensión del currículum de Historia y Ciencias Sociales a las que se refieren:

- a. **Forma de definir el currículum:** En esta categoría se sistematizan todas aquellas declaraciones relativas a la forma legítima de definir el saber válido a ser transmitido. Agrupa dos tipos de declaraciones o postulados. Postulados que se refieren a los mecanismos según los cuales se debe definir el currículum (p.e. lo debe elaborar el Ministerio, o debe considerar una consulta pública, etc.). Y declaraciones sobre los actores y agencias que deberían participar del proceso de definición del currículum (p.e. los especialistas disciplinarios, las agrupaciones de profesores del área, etc.) .
- b. **Finalidades:** En esta categoría se precisan todas aquellas consideraciones relativas a las finalidades u objetivos curriculares del área de Historia y las Ciencias Sociales. Se agrupan bajo esta categoría argumentos de dos tipos. Primero, sobre la persona o el tipo de ciudadano que se desea educar, y sus competencias o capacidades (p.e, un ciudadano con sentido de pertenencia a la nación, o capaz de interpretar el presente). Y segundo, sobre el tipo de sociedad que se espera construir y sus características (p.e, una sociedad cohesionada, o una sociedad pluralista y solidaria). Es decir, finalidades respecto al individuo y finalidades respecto a la sociedad.

- c. Selección y organización de contenidos:** Bajo esta categoría se reúnen todas aquellas declaraciones referidas a los contenidos que el currículum de Historia y Ciencias Sociales debería considerar, es decir a la selección de contenidos y a la forma en que este debería organizarse. Respecto a la selección de contenidos, incluye consideraciones sobre criterios generales (p.e. los temas socialmente relevantes), así como referencias puntuales (p.e. la segregación socio-espacial). Incluye también consideraciones respecto a la concepción de contenidos de los distintos actores; por ejemplo, si los conciben sólo como información o también como habilidades y actitudes. Sobre la organización de los contenidos, se consideran referencias a la organización de los saberes dentro de la Historia y las Ciencias Sociales (como asignaturas diferenciadas, o como un sector interdisciplinario), así como a la organización de la secuencia curricular (p.e. en forma concéntrica, siguiendo una secuencia coherente de aprendizajes, en forma cronológica o temática, etc.).
- d. Orientaciones para la enseñanza:** En esta categoría se identifican todas aquellas consideraciones que manifiestan concepciones relativas a la enseñanza, es decir, criterios u orientaciones metodológicas para desarrollar el currículum. En esta categoría se encuentran afirmaciones genéricas (p.e. se debe enseñar con objetividad) o de mayor nivel de resolución (p.e. debe considerarse la simulación de conflictos).

Para sistematizar el conjunto de la documentación en estas categorías fue necesario sintetizar cada una de las declaraciones en orden a homogeneizar y reducir la cantidad de información a interpretar. En ese ejercicio, se intentó resguardar los conceptos utilizados, en tanto otorgan información sustantiva sobre las concepciones que los distintos actores poseen sobre el currículum.

Tabla 8. Ejemplo de la sistematización de un registro textual.

<p>Instancia de Negociación: Decreto Ministerial que disminuía las Horas de Historia y Ciencias Sociales.</p>	
<p>Agencia: Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales.</p> <p>Medio de expresión: Blog Historia y Reforma, <i>Carta abierta por la defensa de la educación y el fin de la instrucción.</i></p>	<p>Forma de definir el currículum: A través de un “debate amplio y profundo de ideas y experiencias”, en un marco democrático.</p> <p>Finalidades: Profundizar la democracia e incentivar la participación. Contribuir en la construcción una sociedad solidaria.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Se debe organizar en torno a “nuestra memoria, nuestra identidad y nuestra condición de ciudadanos”.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Debe estar orientada éticamente hacia un compromiso con la democracia y el ejercicio de los derechos, políticos, sociales y culturales.</p>

En ese marco, es importante señalar que las fronteras entre estas cuatro categorías no son absolutas. La documentación considera una serie de postulados que pueden ser clasificados en más de una categoría. Frente a estos casos se optó por respetar el sentido en que fue expresada en el contexto del documento. Así, si una determinada declaración puede ser

interpretada como una finalidad y como un contenido, se situó de acuerdo a la intención con la que fue expresada.

Tras este proceso, el conjunto de la información documental quedó sintetizada en tres tablas, una por instancia de negociación curricular (Anexo 1).

1.2 La construcción y aplicación del cuestionario

El principal propósito de la aplicación del cuestionario era contar con mayor y mejor información sobre las ideologías curriculares de los distintos actores, que permitiera contrastar, complementar y enriquecer la información obtenida a partir del análisis documental.

En ese sentido, la recopilación documental presentaba algunas limitaciones. Dentro de los registros textuales utilizados eran escasos los ejemplos en que un determinado actor o agencia se pronunciaba sobre el conjunto de las dimensiones del currículum de Historia y Ciencias Sociales que interesan a esta investigación. La naturaleza de cada instancia de negociación curricular enmarcaba, en gran medida, las dimensiones del currículum que concentraban la mayor cantidad de alusiones. Las declaraciones emitidas en el marco de la *Comisión* profundizan preferentemente en las finalidades del currículum, y en la relación de la Historia y las Ciencias Sociales con la formación ciudadana. En el proceso de *Ajuste Curricular*, una importante porción de los postulados se concentraba en la selección y organización de contenidos, mientras que en el *debate en torno al decreto que disminuía las horas destinadas a la asignatura*, resalta un número significativo de argumentos sobre cuál debiese ser la forma legítima de definir el currículum.

En ese sentido, la aplicación de un cuestionario permitía neutralizar o minimizar estos factores contextuales, y forzar a los actores a una reflexión curricular más completa y compleja.

La construcción del cuestionario consideró tres etapas. Primero se elaboró un borrador que fue sometido a una ronda de consultas y comentarios por parte de un conjunto de especialistas en investigación didáctica, y en teoría curricular.

Tabla 8. Validación del cuestionario. Especialistas consultados.

Joan Pagès	Didacta de las Ciencias Sociales.
Isabel Toledo	Antropóloga. Investigadora en Educación.
Gustavo González	Didacta de las Ciencias Sociales.
Lucia Valencia	Didacta de las Ciencias Sociales.

Luego, tras elaborar una nueva versión, se realizó un pilotaje, aplicando el cuestionario a un grupo de profesionales y académicos ligados al desarrollo curricular, a la enseñanza de esta área de aprendizaje o a las disciplinas de referencia. Es decir, con un perfil similar a los actores sobre los cuales interesaba profundizar, pero que no formaran parte de la bases de datos de la investigación. Y finalmente, la aplicación de la versión definitiva del cuestionario a los actores que aceptaron responderlo.

Tabla 9. Pilotaje del cuestionario.

Fanny Acevedo	Cientista Política. Filósofa.
Maximiliano Moder	Profesor de Historia. Curriculista.
Robinson Lira	Profesor de Historia. Historiador.
Susana Gazmuri	Historiadora.

Desde un comienzo, la elaboración del cuestionario tuvo que lidiar con una doble dificultad. Primero, una importante porción de los actores no son especialistas en educación. Este tipo de actores suele referirse a las finalidades del currículum, o muy genéricamente a la selección de contenidos, pero no es frecuente que expresen consideraciones específicamente didácticas, como por ejemplo, la organización del currículum o las orientaciones para la enseñanza. En ese sentido, el cuestionario debía forzar o estimular esa reflexión, para sacar a la luz las concepciones subyacentes de esos actores sobre esos tópicos.

Y segundo, la naturaleza algo densa del tipo de reflexión que el cuestionario exigía. Finalmente, los distintos actores o agencias son interrogados sobre temas no menores: las finalidades de la Historia y la Ciencias Sociales, sus concepciones sobre la democracia y los derechos, la forma de seleccionar y organizar el currículum, los criterios para orientar su enseñanza, etc. Todas ellas preguntas que necesitan de una reflexión detenida. En ese sentido, la dificultad pasaba por diseñar un cuestionario relativamente acotado, que no desincentivara a los actores a responder, pero que al mismo tiempo forzara las reflexiones de interés.

Para eso se buscó una combinación de preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas fueron utilizadas para aquellas dimensiones en las que los actores se pronuncian con mayor propiedad, y en las que era importante recoger las concepciones o términos propios de cada actor (p.e. la forma de definir el currículum o sus finalidades). Junto con eso, se incorporó una pregunta abierta sobre la concepción de democracia y derechos de los distintos actores. Esto porque la gran mayoría de los actores se refería a la democracia y los derechos como un contenido central del curriculum de Historia y las Ciencias Sociales, pero se hacía evidente que bajo dichos rótulos subyacían concepciones muy disímiles de la democracia y los derechos.

Mientras que las preguntas cerradas, se usaron para forzar y al mismo tiempo facilitar, la reflexión de los actores sobre las dimensiones específicamente didácticas (p.e. la concepción de contenidos o la organización del currículum).

En estos casos, se optó por preguntas cerradas en las que los actores debían priorizar entre distintas opciones.

En ese marco, la consulta a especialistas en investigación y el pilotaje del cuestionario, fueron de utilidad no sólo para precisar el enfoque y redacción de las distintas preguntas, sino sobre todo, para decidir cuáles deberían ser abiertas, y cuáles cerradas (el cuestionario aplicado se expone en el Anexo 2.2).

Con el cuestionario ya consolidado se procedió a contactar a 75 actores o agencias. De los 85 actores o agencias previamente identificados, se restaron 10 que fueron seleccionados para la realización de las entrevistas. De los 75 fue posible contactar a 50 actores, de ellos 20 señalaron su voluntad de responder, 2 señalaron que por razones de tiempo o voluntad no responderían el cuestionario, y finalmente sólo 11 efectivamente lo respondieron. La aplicación se desarrollo entre los meses de septiembre y diciembre del 2012.

Los cuestionarios respondidos fueron sometidos a un proceso similar que el aplicado para la recopilación documental. Es decir, fueron sistematizados usando el segundo conjunto de categorías utilizadas de la recopilación documental, las categorías emergentes: la forma legítima de definir el currículum, sus finalidades, la selección y organización de contenidos, y las orientaciones para la enseñanza. Se elaboró una ficha por actor consultado (Anexo 2.1).

1.3 El diseño y realización de las entrevistas

Antes de la aplicación del cuestionario se realizó una primera selección de 10 actores a los que interesaba entrevistar en profundidad. Se seleccionó a estos actores fundamentalmente por dos razones, porque se trataba de actores paradigmáticos de las distintas visiones curriculares provisionalmente identificadas, o bien, porque evidenciaban un discurso curricular desarrollado, lo que idealmente aportaría matices y profundidad a la descripción de las distintas ideologías.

Se optó por entrevistas semi-estructurada, que permitiera recoger información sobre cada una de las categorías de interés, pero que al mismo tiempo posibilitaran la reflexión espontánea de los entrevistados. La entrevista daba la posibilidad de insistir o contrapreguntar sobre determinados tópicos o demandar precisión sobre elementos de interés.

Tras contactar a los 10 actores seleccionados fue posible concretar 5 entrevistas, las que se realizaron en el mes de enero del 2012 en Chile.

Tabla 10. Pauta de referencia para la realización de entrevistas.

<p>1. Sobre la forma legítima de definir el currículum.</p> <ul style="list-style-type: none">• Contextualizar el marco normativo que regula la responsabilidad curricular del Estado (su elaboración por parte del Ministerio y su sanción por un organismo de control, el Consejo Nacional de Educación).• ¿Cuál es a su juicio la forma legítima de definir el currículum de Historia y Ciencias Sociales? ¿Qué actores deberían participar de este proceso? <p>2. Sobre las finalidades del currículum de Historia y Ciencias Sociales.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles debiesen ser las finalidades de la Historia y las Ciencias Sociales en el currículum? ¿Qué tipo de ciudadano educar, qué tipo de sociedad colaborar a construir? <p>3. Sobre la selección y organización de los contenidos.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué tipos de contenidos (conceptos, habilidades o procedimientos, actitudes o valores)?• ¿Qué criterios deberían orientar la selección y secuenciación de los contenidos?• ¿Qué concepción de democracia, de deberes y derechos debería promover el currículum de Historia y Ciencias Sociales?• ¿Cómo debe ser la relación con las disciplinas de referencia? ¿Qué disciplinas de referencia deberían ser consideradas? <p>4. Sobre la enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué criterios deberían orientar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales?

Cada entrevista fue grabada y posteriormente transcrita (Anexo 3.2). Para sistematizar la información se operó de manera similar a lo hecho en el caso del cuestionario, es decir, se clasificó utilizando el segundo grupo de categorías

emergentes relativas a la forma de definir el currículum, sus finalidades, la selección y secuenciación de contenidos, y las orientaciones para la enseñanza. Sin embargo, en este caso la información no fue sintetizada, sino que se seleccionaron citas textuales extraídas del texto de la entrevista, y luego posicionadas en las categorías correspondientes. En este caso, interesaba contar con conceptualizaciones textuales, que permitieran ilustrar cada una de las ideologías curriculares (Anexo 3.1).

Respecto a la información obtenida a través de las entrevistas cabe realizar, por ahora, dos comentarios. Primero, la calidad de esa información fue disímil. En algunos casos fue posible suscitar reflexiones profundas, con interesantes matices, y así obtener valiosa información, mientras en otros fue muy difícil estimular a los entrevistados a profundizar en aquellas dimensiones donde tenían argumentos menos elaborados, o sacarlos de los límites de los discursos que tenían preparados.

Lo segundo, se relaciona con un elemento interesante que surgió de las entrevistas, y que necesariamente debe ser tomado en cuenta al momento de analizar los resultados. Algunos actores describen posiciones mixtas, es decir sostienen argumentos característicos de distintas ideologías curriculares. En ese sentido, es importante asumir que la clasificación de ideologías curriculares permite organizar en forma comprensiva los distintos discursos sobre el currículum, y también vincular cada ideología a determinados actores, pero en forma esquemática, como un modelo que ayuda a interpretar un proceso.

1.4 La triangulación metodológica del análisis documental, los cuestionarios y las entrevistas para la síntesis de ideologías curriculares

Si bien el análisis de ámbitos o campo de procedencia, así como de escenarios de negociación se realiza fundamentalmente a partir del registro documental, la definición del esquema o modelo de *ideologías curriculares* se articula sobre la triangulación de los tres instrumentos de recolección de información.

Este proceso se desarrolló en tres etapas. Primero se rescató de la tesina de Master su principal producto; el esquema preliminar de visiones curriculares sobre el área de Historia y Ciencias Sociales, entre los actores y agencias que participan efectivamente del proceso de debate y negociación curricular (Anexo 4).

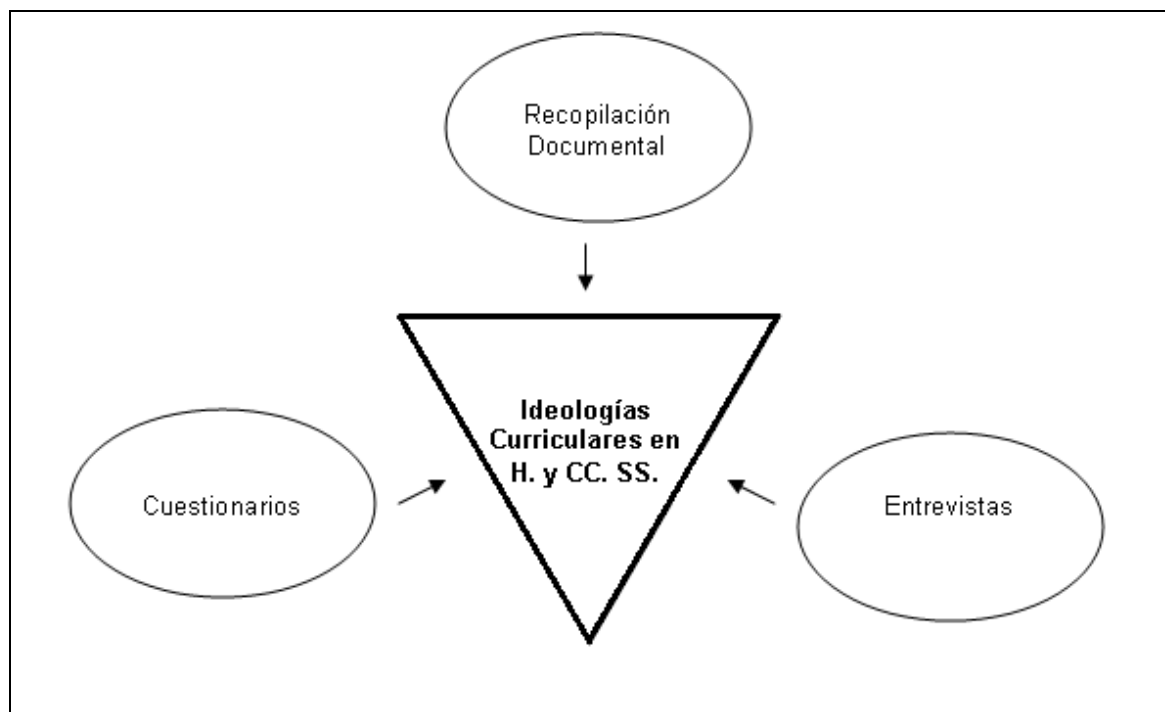
En esa investigación, el análisis consideró sólo una recopilación documental en torno a las mismas tres *instancias de negociación curricular* que ocupan a esta investigación doctoral. En cada una de estas tres instancias se identificaron los tópicos más recurrentes –los que derivaron en las categorías preliminares antes descrita-, y luego, en cada tópico o categoría se posicionaron las distintas consideraciones o alusiones en un continuo o tensión entre dos polos; desde las visiones curriculares más estrechamente relacionadas con la transmisión cultural, hacia las más estrechamente relacionadas con la transformación cultural. Se optó por este esquema, siguiendo los postulados de Linda Levski, quien señala que las concepciones sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales que describen distintos actores se relacionan con la trasmisión o la transformación cultural, o con posiciones mixtas o híbridas entre estos dos polos (Levstik, 1996). Tras este análisis se contaba con un abanico organizado de posiciones y argumentos sobre cada una de las categorías preliminares, en cada una de las tres instancias de negociación curricular.

En la segunda etapa, se sometió a revisión este primer producto con un doble propósito. Primero, mejorar las categorías de análisis, para que su denominaciones fueran menos críptica, más claras, y así favorecer su comunicabilidad. Y segundo, identificar aquellas categorías donde la información era pobre o insuficiente y que sería necesario complementar con la aplicación del cuestionario y la realización de las entrevistas.

Finalmente, en la tercera etapa, esta versión corregida de visiones curriculares, fue contrastada con la sistematización y el análisis de contenidos de los cuestionarios y de las entrevistas. Este contraste y cruce de información permitió ajustar y complementar los postulados de cada visión curricular, en

cada una de las categorías de análisis, hasta alcanzar un punto de relativa saturación, que diera estabilidad y rigor a la descripción de cada una de ellas. De esta última etapa se obtuvo un producto final, un esquema razonablemente riguroso, ya no de visiones curriculares, sino que de ideologías curriculares propiamente tal. La justificación y descripción de este esquema o modelo de *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales* se exponen detalladamente en el Análisis de Resultados.

Cuadro 4. Triangulación metodológica para la construcción de un esquema o modelo de Ideologías Curriculares en Historia Y Ciencias Sociales.



2. La estrategia para ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares en los principales referentes nacionales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

La estrategia metodológica recién expuesta permitió identificar a los actores y agencias que participan del debate curricular en Historia y Ciencias Sociales y triangular un esquema o modelo de *Ideologías Curriculares en Historia y Ciencia Sociales*. Sin embargo no aporta luces sobre el resultado del proceso de negociación.

La forma más directa de aproximarse al resultado de la negociación curricular es contrastando las ideologías curriculares presentes en el debate, con los productos resultantes de la negociación, es decir, los principales referentes oficiales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Esta segunda estrategia metodológica tiene precisamente ese objetivo, ponderar cuáles ideologías curriculares predominan, cuáles son consideradas y cuáles posiblemente excluidas de estos referentes.

Siguiendo las premisas teóricas de esta investigación, para poder efectivamente dar cuenta de los principales referentes curriculares de escala nacional es necesario considerar tanto al currículum prescrito, como a las principales pruebas estandarizadas que evalúan al área de Historia y Ciencias Sociales en Chile. El currículum prescrito, debido a su importancia simbólica y práctica, y las pruebas estandarizadas, por sus efectos concretos sobre el conocimiento puesto a disposición.

Para eso, esta segunda estrategia metodológica se divide a su vez en dos partes. En la primera, interesa contrastar las ideologías que participan en el proceso de debate y negociación del currículum con los marcos o bases curriculares oficiales de Historia y Ciencias Sociales que han estado vigentes en el pasado reciente. Mientras que en la segunda, interesa explorar qué ocurre con el currículum prescrito –con sus finalidades, su concepción de

contenidos y sus supuestos sobre la enseñanza—, luego de la traducción o interpretación que de esos mismos marcos y bases curriculares realizan las dos evaluaciones estandarizadas con mayores consecuencias en la enseñanza de esta área del aprendizaje: el SIMCE y la PSU.

2.1 Las ideologías curriculares en el currículum prescrito

En el Marco Teórico, al reseñar la trayectoria del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente, se puntualizaba que la reforma curricular desarrollada a mediados de los 90' marcaba un punto de inflexión, ya que daba inicio a un nuevo tipo de prescripciones curriculares para la Historia y las Ciencias Sociales. Fundamentalmente porque sus finalidades ya no se relacionaban con la fidelidad a la nación y la formación de un ciudadano culto y respetuosos de la legalidad, sino con la valoración de la democracia y la educación de ciudadanos capaces de interpretar el presente.

Desde la promulgación de los Marcos Curriculares de lo 90', se han desarrollado dos reformas al currículum, el Ajuste Curricular del 2009, y las nuevas Bases Curriculares del 2012 (que consideran desde 1º a 6º básico) y del 2013 (de 7º básico a 2º medio). Las Bases del 2013, están aún en condición de borrador, ya que no ha sido sancionada por el Consejo Nacional de Educación, ni por tanto promulgada.

Para los fines de esta investigación se consideraron como objetos de análisis la documentación oficial de estas tres versiones del currículum nacional. Cada versión del currículum fue sistematizada utilizando el conjunto de categorías centrales (o emergentes) de esta investigación, es decir, analizando la forma en que fue definido, las finalidades declaradas, los criterios según los cuales se seleccionan y organizan los contenidos, y las orientaciones para su enseñanza.

Ahora bien, debido a las características de este tipo de documentos, fue necesario recurrir complementariamente a otras fuentes accesorias. Los distintos marcos o bases curriculares contemplan una introducción dónde se fundamenta la propuesta, en las que suelen profundizar en las finalidades del

área y en la lógica con la que se secuencian los contenidos, para luego exponer los contenidos organizados por nivel. Sin embargo, las alusiones a la enseñanza son reducidas, y en general se limitan a exponer algunas consideraciones muy generales.

Una alternativa para suplir esta debilidad era recurrir a los *Programas de Estudio*. Estos instrumentos curriculares, elaborados por el Ministerio de Educación, corresponden a la propuesta didáctica de cada Marco o Base curricular. Se elabora un Programa de Estudio por nivel, y contemplan la organización de los contenidos del año en unidades y semestres, y una serie de actividades para desarrollar el currículum, por lo son una rica fuente para analizar el tipo de enseñanza que se promueve desde la oficialidad. Estos instrumentos tienen un carácter nacional y obligatorio, a no ser que los centros educativos desarrollen programas propios, los que de todas formas deben ser aprobados por el Ministerio de Educación.

Siguiendo ese criterio se incorporaron al análisis una selección de Programas de Estudios, tanto para los Marcos Curriculares de mediados de los 90', como para las Bases Curriculares 2012-2013, la versión más reciente del currículum. Para los primeros se consideró un Programa de Estudio de Enseñanza básica o primaria (6º básico) y uno de Enseñanza Media o secundaria (2º medio) (Mineduc, 1996 & 1999b). Mientras que para las Bases, se considera uno de Enseñanza Básica (6º básico), ya que aún no se han publicado los correspondiente a la secundaria (Mineduc, 2012).

En el caso del Ajuste Curricular 2009, no se alcanzaron a desarrollar Programas de Estudio, ya que como se precisó con anterioridad, esta reforma curricular tuvo corta vida. A dos años de su promulgación fue reemplazada por las nuevas Bases Curriculares. A falta de Programas de Estudio, en este caso se utiliza el texto *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, como complemento para profundizar en la categoría relativa a las orientaciones para la enseñanza (Mineduc, 2009b).

Tabla 11. Cuerpo documental para el análisis de las tres versiones del currículum nacional chileno de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente.

Versión del currículum nacional.	Texto central	Documentos Complementarios.
Marcos Curriculares de Enseñanza Básica (1996) y Enseñanza Media (1998).	<p>Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica. Sector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y Sub-sector Estudio y Comprensión de la Sociedad, 1996.</p> <p>Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Sector de Historia, y Ciencias Sociales, 1998.</p>	<p>Programa de Estudio 6º año básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad.1999.</p> <p>Programa de Estudio 2º medio. Historia y Ciencias Sociales. 1999</p>
Ajuste Curricular 2009	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la educación Básica y Media. Sector de Historia Geografía y Ciencias Sociales. 2009.	Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2009.
Bases curriculares 2012 y 2013.	<p>Bases Curriculares (1º a 6º básico). Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.2012</p> <p>Propuestas de Bases Curriculares (7º básico a 2º medio). Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2013</p>	<p>Programa de Estudio 4º básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2012</p> <p>Programa de Estudio 6º básico. Historia Geografía y Ciencias Sociales, 2012.</p>

Se sistematizó cada una de las tres versiones del currículum oficial, junto a sus documentos complementarios, según finalidades, criterios de selección y organización de contenidos, y orientaciones para la enseñanza (Anexo 5).

Luego se procedió a cruzar esta información con el esquema de ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales, y a identificar aquellas consideraciones características de las distintas ideologías presentes en las diferentes dimensiones en cada una de las tres versiones del currículum oficial de Historia y Ciencias Sociales. Luego, sobre ese análisis particular, se procedió a ponderar la influencia relativa de las distintas ideologías curriculares en la trayectoria reciente del currículum.

2.2 Las ideologías curriculares y las pruebas estandarizadas

Las pruebas estandarizadas suelen considerar un Marco de Evaluación, una interpretación de lo evaluado –ya sea un determinado currículum o una serie de competencias–, específicamente diseñada para su medición. En él se identifican los contenidos o competencias a evaluar, se precisan el tipo de preguntas que se utilizaran y su nivel de dificultad, así como las ponderaciones relativas de cada sección o tipo de contenidos dentro del conjunto. En pruebas internacionales de alta complejidad, como las pruebas Pisa, Timss o la Prueba Internacional de Educación Cívica, la negociación del Marco de Evaluación es un tópico altamente sensible. Si la evaluación considera contenidos que no están estipulados en los currículums nacionales de determinados países, estos pueden ver afectados sus resultados en la medición.

Desde la perspectiva de esta investigación, los Marcos de Evaluación son decisivos, en tanto sintetizan el proceso de recontextualización del currículum prescrito para su medición estandarizada. Considerando que tanto las mediciones SIMCE, como la Prueba de Selección Universitaria, son evaluaciones de referente curricular, es decir, que supuestamente miden el currículum prescrito, el poder analizar sus respectivos Marcos de Evaluación

era una forma eficiente y directa para identificar qué dimensiones del currículum están ausentes de la medición y verificar si su distribución ideológica se mantiene o se transforma en relación al referente curricular que evalúan.

Sin embargo, no fue posible contar con ellos. En el caso del SIMCE, porque la medición no considera un Marco de Evaluación consistente y estable, transparente y público, sobre el que se articulen las evaluaciones de Historia y Ciencias Sociales. Según las consultas realizadas, está previsto su diseño para el 2014. Mientras que el caso de la PSU de Historia y Ciencias Sociales sí existe, pero no es posible acceder a él, ya que se considera como información crítica y confidencial, incluso cuando es solicitada con fines académicos. Es decir existe, pero no es transparente, o al menos, público.

Esta situación obligó a buscar otros mecanismos para poder analizar la interpretación curricular que realizan estas evaluaciones y ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares en ellas

Una posibilidad era analizar ejemplares de pruebas aplicadas, pero en el caso del SIMCE, estas también son tratadas con estricta confidencialidad. Lo que sí está disponible es una selección de ejemplos de preguntas a modo de orientación, pero son reducidas, y es legítimo suponer que fueron detenidamente seleccionadas para su publicación, por lo que no serían una muestra equilibrada del conjunto de las pruebas. Sin Marco de Evaluación, y sin ejemplares de pruebas aplicadas, fue necesario recurrir a otras alternativas metodológicas.

Para el análisis del SIMCE fue posible acceder a las *Especificaciones para la elaboración de ítems SIMCE. Área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (SIMCE, 2011), documento utilizado para la externalización y licitación de ítems para nutrir los bancos de preguntas en Historia y Ciencias Sociales. Así también, fue posible contar con las *Orientaciones para la Medición* (SIMCE, 2011b y 2011 c), documentos que difunde el Ministerio entre los directores y docentes de los centros educativos para informar sobre los contenidos que se

evaluarán y las características del proceso. Aún así, la información recopilada era insuficiente, por lo que se optó por aplicar un sencillo cuestionario a cuatro profesionales con experiencia en el diseño y la elaboración de pruebas SIMCE de Historia y Ciencias Sociales, en el que se les interrogaba sobre las transformaciones que sufría el currículum prescrito en su traducción para la evaluación, y sobre el mensaje curricular que, a su juicio, se derivaba de esta medición.

Tabla 12. Consulta a profesionales con experiencia en el diseño de pruebas SIMCE.

Jacqueline Gysling	Antropóloga. Ex coordinadora del Componente Currículum de la Unidad de Currículum y Evaluación.
Lucia Valencia	Didacta de las Ciencias Sociales. Ex coordinadora del Equipo de Historia Y Ciencias Sociales del SIMCE.
Macarena Lazo	Profesora de Historia y Ciencias Sociales. Ex miembro del Equipo de Historia y Ciencias Sociales del SIMCE.
Bárbara Silva	Historiadora. Ex miembro del Equipo de Historia y Ciencias Sociales del SIMCE.

Finalmente, se procedió a cruzar la información del análisis documental con la obtenida a través de este cuestionario, para así poder realizar algunas observaciones fundadas sobre el tipo de finalidades, la concepción de contenidos y las prácticas de enseñanza que promueven las evaluaciones estandarizadas del SIMCE en esta área de aprendizaje (Anexo 6.1).

En el caso de la PSU, si bien no fue posible acceder al Marco de Evaluación, sí fue posible contar el temario de la prueba de Historia y Ciencias Sociales vigente desde el año 2003 hasta el presente y con facsímiles de pruebas reales

aplicadas en años anteriores (Demre, 2013). El temario es público, y en él se describe en detalle los *ejes temáticos* y las *habilidades cognitivas* que la medición considera. Los facsímiles por su parte, también son públicos, y además de las preguntas consideran *solucionarios* en lo que se precisan y fundamentan las respuestas correctas para cada ítem, ya que son comúnmente utilizados por los estudiantes para preparar esta evaluación.

Para esta investigación se sistematiza el temario, siguiendo el mismo criterio que para la documentación SIMCE, junto con dos facsímiles correspondientes a las pruebas del 2007 y 2008 (Demre, 2007 & 2008). El temario permite realizar una primera lectura de los criterios de selección de contenidos y habilidades, y contrastarlos con el currículum prescrito. Mientras que el análisis de las pruebas y sus *solucionarios* permiten, por una parte, contrastar los contenidos y habilidades declaradas con los efectivamente evaluados, y por otra, verificar la ponderación relativa de cada uno de estos dentro del conjunto (Anexo 6.2).

Tabla 13. Documentación utilizada para el análisis de las mediciones SIMCE y de la Prueba de Selección Universitaria en Historia y Ciencias Sociales.

SIMCE	PSU
Especificaciones para la elaboración de ítems SIMCE. Área Ciencias Sociales. 2011.	Temario Prueba Electiva de Historia y Ciencias Sociales, 2013.
Orientaciones para la Medición SIMCE, 4º básico. Sector Historia Geografía y Ciencias Sociales, 2011. Orientaciones para la Medición SIMCE, 8º básico. Sector Historia Geografía y Ciencias Sociales, 2011.	Facsímiles Oficiales. Prueba de Historia y Ciencias Sociales 2007, 2008.
Consulta a profesionales con experiencia en el diseño de evaluaciones SIMCE de Historia y Ciencias Sociales.	

En síntesis, lo que interesa en ambos casos, el SIMCE y la PSU, es identificar qué dimensiones del currículum están ausentes en ambas mediciones y qué criterios se utilizan para la selección de contenidos y habilidades a evaluar, para así poder interpretar el tipo de enseñanza y la concepción de aprendizajes que propician. Finalmente, interesa verificar si el proceso de recontextualización del currículum para su medición termina por distribuir las ideologías curriculares de forma similar a cómo ocurre en los referentes curriculares, o si por el contrario, terminan por perfilar un currículum con unas finalidades, unos contenidos y unas prácticas de enseñan distintos a los del referente curricular que supuestamente evalúan.

3. Criterios de rigor científico

Como se precisó al introducir este Marco Metodológico, esta es una investigación cualitativa e interpretativa, en la que desde una perspectiva epistemológica, se asume la subjetividad inherente a toda producción de carácter intelectual. Pero que aspira a la científicidad, en tanto pretende ser veraz, coherente y consistente.

En la investigación cualitativa, progresivamente se han ido decantando unos determinados criterios calidad o rigor científico, cuyo propósito es corroborar la rigurosidad de un proceso de investigación y así poder darle credibilidad a sus observaciones. Ahora bien, al revisar críticamente la bibliografía consultada con ese propósito, se hace evidente una cierta inestabilidad conceptual al momento de describir, y sobre todo al diferenciar, estos criterios de rigor (Pérez, 1994: Olabuena, 2003: y Latorre, Del Rincon & Arnal, 2003). Según se observa, estos criterios de rigor cualitativo o interpretativos se han desarrollado en referencia a los criterios que son propios de la investigación positivista; se trata fundamentalmente de adaptaciones de los criterios de validez (interna y externa) y fiabilidad. En ese proceso de traducción o de recontextualización a las particularidades de la investigación cualitativa no se observa un consenso sobre qué es propio de cada criterio de rigor, ni sus límites o fronteras con los restantes.

A pesar de esta diversidad, todos los autores consultados aluden a la terminología naturalista de Egon Guba como una referencia fundamental (Guba, 1985). Según está, existirían cuatro criterios fundamentales, que en su conjunto otorgan confiabilidad a una investigación: la credibilidad, la aplicabilidad, la consistencia y la credibilidad.

A continuación se exponen los criterios de rigor científico considerados en esta investigación, precisando primero cómo se entiende cada uno de ellos y exponiendo luego la forma como se ha intentado resguardar su cumplimiento dentro del proceso de esta investigación. En síntesis, se describe como, dentro

de unos tiempos y recursos limitados, se ha velado por su veracidad y consistencia.

- a. Credibilidad**, entendida como el grado de certeza de una investigación. En qué medida lo observado y lo concluido resulta ser cierto o creíble.

En una investigación cualitativa el propósito es comprender un determinado fenómeno, en este caso, cómo se produce la definición del saber válido a ser transmitido a través del currículum de Historia y Ciencias Sociales. Se trata fundamentalmente de una interpretación, por lo tanto la credibilidad está dada por la rigurosidad del proceso.

Para velar por esa rigurosidad se han tomado algunas precauciones. Primero, se ha intentado definir unos objetivos precisos que efectivamente orienten y enfoquen las opciones teóricas y metodológicas. Si bien se trata de una investigación flexible, atenta a los cambios que la propia información sugería, se ha intentado mantener la claridad de objetivos durante el conjunto del proceso, evitando la dispersión y la redundancia teórica, y maximizando los recursos metodológicos disponibles. En ese sentido, el propósito es presentar una investigación coherente.

Segundo, se ha realizado una observación permanente y sistemática, que considera el contraste constante de distintas fuentes de información, y que para su principal producto, el esquema o modelo de *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales*, recurre a una triangulación metodológica en orden a darle estabilidad, precisión y rigor. En otro escenario, con otros tiempos y recursos, lo ideal hubiese sido triangular cada uno de los objetos de estudios. Es decir, no sólo el esquema de ideologías, sino también los efectos de las pruebas estandarizadas sobre el conocimiento puesto a disposición, considerando, por ejemplo, la observación de clases, el análisis de las prácticas evaluativas o entrevistas a docentes en ejercicio. Es por eso, que la segunda parte se presenta como una aproximación, rigurosa, contrastada, pero una

aproximación en la sería significativo profundizar en una siguiente oportunidad.

Tercero, también en función de la credibilidad, se recurrió en forma permanente al juicio crítico de profesionales e investigadores con experiencias relevantes para esta investigación, para debatir ciertas aproximaciones teóricas y metodológicas, y sobre todo, para validar el cuestionario y obtener información relevante sobre la interpretación del currículum que realiza el SIMCE.

Y por último, se veló por actuar en forma transparente con los actores consultados. Tanto quienes fueron requeridos a través de los cuestionarios o las entrevistas fueron informados sobre el propósito de la investigación, así como sobre el uso que se haría de la información. Así también, quienes fueron entrevistados, recibieron copias de la transcripciones para que quedara constancia y pudiesen plantear sus reparos.

b. Aplicabilidad o transferencia, criterio que comprende fundamentalmente dos dimensiones. Por una parte, se refiere a la idoneidad de la muestra en relación al objeto de estudio, y por otra, a la capacidad de transferencia de una investigación a otros contextos.

Respecto a la idoneidad de la muestra, debido a la naturaleza de esta investigación no se aspira a una muestra probabilística, sino que a una carácter intencionada (Olabuena, 1996; 117) o teórica (Pérez, 1994; 92). Aún así el tamaño de la misma es significativo y refleja con bastante precisión a los actores, agencias y discurso que efectivamente participaron del debate y negociación del currículum de Historia y Ciencias Sociales, en el marco temporal que abarca esta investigación (en ese plano desde el 2004 hasta el 2012).

Sobre la capacidad de transferencia de esta investigación a otros contextos, el principal producto de esta investigación, el esquema o

modelo de *ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales*, se construye sobre una estrategia metrológica potencialmente transferible al estudio del conjunto del currículum común, al de otras áreas o asignaturas distintas a la Historia y las Ciencias Sociales, e incluso a otras políticas identitaria de escala nacional, en tanto permiten sistematizar y analizar el proceso de debate y negociación en torno a la definición del saber válido, así como sus actores, escenarios y discursos. Potencialmente transferible, ya que para el estudio de estos nuevos fenómenos, el esquema o modelo debe ser necesariamente adaptado, e idealmente mejorado.

- c. Dependencia o consistencia**, se refiere a la estabilidad de los datos analizados, y a la posibilidad de realizar generalizaciones a partir de los mismos.

En este caso, como se señaló, la pretensión es interpretar un fenómeno, no buscar patrones ni leyes generales independientes de los contextos. Es por eso que la consistencia es concebida como sinónimo de precisión en la delimitación y descripción del contexto particular en que este fenómeno de negociación curricular ocurre.

Con ese propósito, se precisa el marco temporal que la investigación abarca, y se intenta describir en forma pertinente el contexto nacional donde este proceso se desarrolla. Se trata, finalmente, de una suerte de fotografía de un momento y un contexto particular e irrepetible.

d. Confirmabilidad, criterio que se relaciona la neutralidad con la que se enfrenta la investigación. Al igual que la objetividad, la neutralidad en una investigación de estas características se presenta como una aspiración ética más que con una posibilidad real. Así como es imposible ser objetivo, también lo es ser neutral. Lo que sí es posible y deseable es actuar con honestidad intelectual, es decir, evidenciar los posibles sesgos y describir con precisión la posición desde la que uno se sitúa, así como dejar constancia de las opciones asumidas y de los ejercicios

analíticos realizados, de tal forma que puedan ser verificados y cuestionados por otros investigadores, o por lo posibles lectores de esta investigación. Se trata finalmente, de dejar un registro, lo más preciso posible, del camino recorrido.

En ese marco, en esta investigación se hacen presentes los posibles sesgos, fundamentalmente mi calidad de participe del fenómeno social que investigo, y se describen en detalle las opciones asumidas, las estrategias utilizadas y el proceso de análisis de la información, dejando registros de las sistematizaciones realizadas así como referencias a los documentos analizados. En síntesis, se describe el proceso investigativo en detalle, lo que hace potencialmente cuestionable y verificable por terceras personas.

Tabla 14. Criterios de rigor científico y sus resguardos en la presente investigación.

<p>Credibilidad</p>	<p>Claridad de objetivos y su consideración permanente en cada etapa de la investigación.</p> <p>Observación sistemática, el uso y contraste de diversas fuentes de información y la triangulación metodológica del esquema o modelo de <i>ideologías curriculares</i>.</p> <p>Comprobación de los participantes/ chequeo con las fuentes.</p>
<p>Aplicabilidad</p>	<p>Muestra significativa, de carácter intencionado o teórico.</p> <p>La estrategia metodológica desarrollada para construir el esquema o modelo de <i>ideologías curriculares</i> es potencialmente transferible al estudio de otros procesos de negociación curricular o de políticas identitarias de escala nacional.</p>
<p>Consistencia</p>	<p>Descripción detallada del marco temporal y del contexto en el que se produce el proceso de debate y negociación curricular.</p> <p>Analiza el proceso de debate y negociación curricular en un momento único e irrepetible.</p>
<p>Confirmabilidad</p>	<p>Explicitación de posibles sesgos (la condición de sujeto contaminado).</p> <p>Descripción detallada de las opciones teóricas y metodológicas, de las estrategias de recolección de información y de los procesos de análisis e interpretación.</p>

IV. Análisis de Resultados

En este Análisis de Resultados se expone la interpretación de los datos recogidos en esta investigación. Con ese propósito, y siguiendo el criterio definido en el Marco Metodológico, se divide en dos partes.

En la primera, se analizan los ámbitos o *campos de procedencia* de los distintos actores y agencia que participan del debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales y el tipo de *escenarios* dónde este proceso se produce, para luego exponer el principal producto de esta investigación, el esquema o modelo de *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales*.

Mientras que en la segunda, interesa ponderar la influencias de estas ideologías curriculares en los principales referentes nacionales u oficiales chilenos para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: en el currículum común, a través del análisis de sus tres últimas versiones, y en las pruebas estandarizadas, analizando las dos principales mediciones en esta área del aprendizaje: el SIMCE y la PSU.

1. Campos de procedencia, escenarios e ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales.

Esta primera parte del Análisis de Resultados se divide a su vez en dos secciones. En la primera se analizan los *campos de procedencia* de actores y agencias, y el tipo de escenario de negociación, en cada una de las tres instancia de negociación curricular que considera esta investigación: la *Comisión Formación Ciudadana* del 2004, el *Ajuste Curricular* del 2009 y el *Debate en torno al decreto que disminuía las horas pedagógicas destinadas a la Historia y las Ciencias Sociales* en el 2010. Luego, sobre esos análisis

particulares se esboza una interpretación general sobre los ámbitos de procedencia y los intereses involucrados en la construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, así como sobre las consecuencias en el currículum prescrito que comportan los distintos tipos de escenarios identificados.

En la segunda sección se presentan y describen las ideologías curriculares involucradas en ese proceso, considerando sus postulados característicos sobre cada una de las categorías centrales o emergentes utilizadas en esta investigación; la forma legítima de definir el currículum, sus finalidades, los criterios para la selección y organización de los contenidos, y sus principales consideraciones sobre la enseñanza.

1.1 Campos de procedencia y escenarios de negociación

En el Marco Metodológico, al describir la sistematización de la recopilación documental, se precisaba el uso de dos tipos de categorías, un primer grupo de categorías apriorísticas u objetivadoras, cuyo objetivo era situar a los actores y agencias y caracterizar los escenarios de negociación, y un segundo conjunto de categorías emergentes, cuyo propósito era analizar los discursos involucrados en este proceso y facilitar la construcción del esquema de ideologías curriculares.

En este apartado interesa interpretar la información organizada en el primer conjunto de categorías, para poder realizar algunas observaciones fundadas sobre los campos de procedencia y los intereses involucrados en el proceso de negociación del currículum común de Historia y Ciencias Sociales, y junto con ello, caracterizar los distintos escenarios de negociación donde el debate curricular se produce.

Para el análisis de ámbitos de procedencia de actores y agencias, se recurre a las propuestas de Bernstein sobre *campos de influencia* en la construcción de los dispositivos pedagógicos, desarrollada en detalle en el Marco Teórico. Este análisis según *campos*, entrega luces significativas sobre los intereses que

están involucrados en el proceso de debate y negociación curricular (Bernstein, 1993).

Siguiendo la tipología de campos de Bernstein, actores y agencias fueron clasificados en cinco categorías, según el campo desde el que se pronuncian: el *campo de la producción*, el *campo de la política*, el *campo intelectual* (o del control simbólico), y dos campos específicamente recontextualizadores, el *campo de recontextualización oficial* (aquellos espacios pertenecientes al Estado dónde se construyen dispositivos pedagógicos, entre ellos el currículum); y el *campo de recontextualización pedagógica* (las universidades y sus facultades de educación, los institutos de formación docente, las revistas especializadas, las iglesias, etc.)

Por su parte, para sistematizar y caracterizar los *escenarios* de negociación y debate se utilizó un sencillo esquema desarrollado a partir de los aportes de Theresa Johnson y Patricia Avery (1999), desde la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, y de Merilee Grindle y John Thomas (1991), desde la investigación en políticas públicas. Estos autores coinciden al señalar que existe una distinción fundamental en la trayectoria y destino de una política pública, en este caso de la política curricular, en función de si el debate se da al interior de instancias burocráticas, o por el contrario, si alcanza el espacio público. En el primer caso, la administración educativa tiene mayor control sobre el proceso de reforma, en tanto es ella quien convoca a los actores y dirige el proceso. Mientras que el segundo, se multiplican los actores involucrados, y la administración pierde el control sobre la propuesta de reforma. Lo que interesa aquí es clasificar los escenarios de negociación según esa duplicidad de criterios, es decir, si las distintas instancias de negociación curricular se desarrollan en espacios intra-burocráticos, en el espacio público, o en ambos tipos de escenarios, para finalmente analizar cómo este factor repercute sobre el currículum prescrito.

1.1.1 Campos de procedencia y escenario de negociación en la Comisión Formación Ciudadana

La Comisión Formación Ciudadana del 2004 fue convocada como una instancia de consulta curricular, como un espacio de discusión encargado de consensuar una recomendaciones, no necesariamente vinculante.

Su conformación fue discrecional, en tanto miembros permanentes como expositores fueron expresamente invitados por el Ministerio de Educación. En esa discrecionalidad, se observa un cuidado equilibrio político en la definición de los actores participantes en la Comisión; equilibrio entre parlamentarios del oficialismo y la oposición, así como entre intelectuales y pedagogos. Planteado de otra manera, ahora desde una perspectiva ideológica, una presencia mayoritaria de políticos e intelectuales vinculados a la derecha y a la colación social-demócrata en el gobierno, y una presencia más bien testimonial de organizaciones e intelectuales representantes de otras fuerzas políticas o corrientes de pensamiento.

Tabla 15. Actores y agencias según campo de procedencia. Comisión Formación Ciudadana 2004.

Campo de la producción	0
Campo de la política	10
Campo intelectual	9
Campo de recontextualización oficial	5
Campo de recontextualización pedagógica	8

En relación a los campos de procedencia, la Comisión Formación Ciudadana describe algunas particularidades en comparación con el Ajuste Curricular del 2009 o con el decreto ministerial que reducía las horas pedagógicas para la Historia y las Ciencias Sociales.

Primero, es la única de las tres instancias de negociación en la que la presencia mayoritaria corresponde al campo de la política por sobre el campo

intelectual o los campos de recontextualización pedagógica. Se trata fundamentalmente del Ministro de Educación y de las autoridades de la Unidad de Currículum y Evaluación, así como de parlamentarios oficialistas y de oposición y un representante de los medios de comunicación (Anexo 1.1).

Y segundo, es también la única de las tres instancias de negociación curricular donde se expresan, dentro del debate, actores provenientes del campo de recontextualización oficial. Se trata fundamentalmente de autoridades y profesionales del ministerio, los que ocupan el espacio de la secretaría técnica, encargada de proveer el material de discusión, y conducir y sistematizar el debate.

Ahora, dentro del campo de recontextualización pedagógica, el tercero con mayor presencia dentro de esta instancia, destaca la escasa representación docente, la que se reduce a un dirigente del magisterio, a la directora de un centro educativo, y a un profesor invitado a exponer, en oposición a la significativa representación de las facultades formadoras de profesores e investigadores en educación. A estos actores, se suman dos representantes de las iglesias mayoritarias en el país, la católica y las iglesias evangélicas (Anexo 1.1).

Finalmente, en el campo intelectual, el segundo con mayor presencia, destaca la preeminencia de académicos vinculados a la disciplina del derecho, lo que contrasta con la escasa representación de las disciplinas de referencia del área curricular donde la formación ciudadana está preferentemente situada en el currículum nacional chileno. Dentro de estas últimas llama la atención a su vez la presencia de tres académicos vinculados a la sociología, y ninguno vinculado a la historiografía, transformando a esta, nuevamente, en la única instancia de negociación curricular donde no están representados académicos provenientes desde esta disciplina (Anexo 1.1).

Todo lo anterior, el carácter discrecional de la convocatoria, la cuidadosa composición de la Comisión, la significativa representación del campo de la política y del saber disciplinario del derecho, así como la escasa presencia del

profesorado, describen un escenario planificado y controlado, organizado para favorecer un debate primero político, y luego educacional. Esto redundaría en que el debate curricular se concentrara en la dimensión preferentemente política del currículum, sus finalidades, muy por sobre la selección de contenidos o las orientaciones para la enseñanza (Anexo 1.1).

En ese sentido, desde la perspectiva del *escenario de negociación*, se trata entonces de un escenario enteramente intra-burocrático, en el que la administración educativa tiene un marcado control sobre el proceso. Ella convoca y enmarca los términos de la discusión con el objetivo de lograr un acuerdo político que otorgue un mayor grado de legitimidad a los cambios propuestos al currículum prescrito.

1.1.2 Campos de procedencia y escenarios en el Ajuste Curricular 2009

El Ajuste Curricular del 2009, como se señaló, fue un proceso formal de reforma curricular.

La convocatoria en este proceso también es discrecional, es nuevamente el Ministerio de Educación quien solicita comentarios a la propuesta curricular a una serie de actores y agencias. Aún así, la administración tiene un control menos estricto que en el caso anterior, primero por que no todos los actores y agencias invitados efectivamente se pronuncian, y segundo y más importante, porque no todos estos actores y agencias se pronuncian a través de los mecanismos oficiales.

Tabla 16. Actores y agencias según campo de procedencia. Ajuste Curricular 2009.

Campo de la producción	0
Campo de la política	7
Campo intelectual	9
Campo de recontextualización oficial	0
Campo de recontextualización pedagógica	14

En este episodio, el campo de mayor representación es el campo de recontextualización pedagógica, constituido fundamentalmente por universidades e instituciones formadoras de profesores. Nuevamente se observa una participación marginal de organismos de representación docentes (Anexo 1.2).

En este caso, el campo intelectual, el segundo con mayor presencia, está fundamentalmente conformado por académicos provenientes desde las disciplinas de referencia; principalmente historiadores, y en menor medida, geógrafos, así como por organizaciones gremiales de profesionales de estas dos áreas del saber. Tras estas disciplinas, se encuentra académicos vinculados a la sociología, el derecho y la economía. A estos se suma una agencia con características particulares, el *Instituto Libertad y Desarrollo*, Centro de Estudios fundados por parte importantes de los civiles que participaron de la dictadura, concebido como un *think tanks* a la usanza estadounidense (literalmente “tanque de pensamiento”), organismos encargados de dotar de estudios y argumentos a los partidos políticos afines (Anexo 1.2).

Por su parte, los actores provenientes al campo de la política, el tercero en presencia en esta ocasión corresponden a dos grupos claramente diferenciados: por una parte, organismos del Estado de carácter sectorial (ocupados, por ejemplo de los asuntos indígenas o ambientales), y por otro, dos medios de comunicación, *El Mercurio* y *la Segunda*, que se pronuncian a través de editoriales, crónicas y reportajes.

Serán precisamente el *Instituto Libertad y Desarrollo*, junto con *El Mercurio* y *la Segunda*, los actores y agencias que en esta instancia optan por pronunciarse públicamente, al margen de los mecanismos oficiales.

En esta ocasión, no se observa ningún actor o agencia perteneciente al campo de recontextualización oficial. Sin embargo, este dato es engañoso, ya que el conjunto del debate se articula en torno a una propuesta de Ajuste Curricular elaborada por el Ministerio de Educación, y la sanción definitiva del mismo se

negocia en último término, entre el Ministerio y el Consejo Nacional de Educación. Es decir, este campo no se expresa dentro del proceso de debate, pero ejercen el principio dominante en el proceso de negociación.

El escenario en este caso es mixto, prioritariamente intra-burocrático, pero con episodios públicos, desarrollados fundamentalmente a través de los medios de comunicación.

En su dimensión intra-burocrática, los actores y agencias son nuevamente seleccionados en forma discrecional por parte de la administración educativa, pero su distribución entre campos de procedencia varía significativamente en relación a la que describía la Comisión. En este caso predominan los campos de recontextualización pedagógica e intelectual respectivamente, por sobre el campo de la política. En ese sentido, en esta instancia el escenario propuesto por la administración educativa estaba diseñado para propiciar una discusión específicamente pedagógica y disciplinar, lo que se refleja en que la mayoría de las alusiones o postulados sistematizados en esta instancia profundizaran fundamentalmente en la selección y organización de los contenidos (Anexo 1.2).

En tanto sus episodios públicos, son protagonizados por agencia que se oponen al espíritu y forma de la propuesta en discusión, y buscan cuestionar su legitimidad e idoneidad. Estas agencias se expresan a través de los medios de comunicación, los que, en concordancia por lo propuesto por Johnson y Avery (1999), favorece la polémica y la percepción de crisis en torno a la reforma.

1.1.3 Campos de procedencia y escenario de negociación en el debate en torno al decreto que disminuía las horas de Historia y Ciencias Sociales

El debate en torno a este decreto describe características distintas a las otras dos instancias de debate y negociación curricular. Primero, porque la medida no supuso consulta alguna, no hay convocatoria discrecional, por lo que las agencias y actores que se pronuncian lo hacen por propia motivación. Y segundo, porque la medida no involucra propuesta curricular a consensuar o

debatir, sino que se trata de una decisión que afecta la prioridad de la Historia y las Ciencias Sociales dentro del currículum nacional.

Tabla 17. Actores y agencias según campo de procedencia. Decreto disminución de horas.

Campo de la producción	0
Campo de la política	1
Campo intelectual	12
Campo de recontextualización oficial	0
Campo de recontextualización pedagógica	15

El protagonismo en esta instancia lo detentan actores y agencias del campo de recontextualización pedagógica y el campo intelectual, respectivamente. Dentro del primero, destaca la presencia mayoritaria de actores específicamente ligados a la enseñanza escolar, didactas y formadores de profesores en el área, y sobre todo, organizaciones de docentes en ejercicio y formación. Lo anterior marca una diferencia significativa en relación a las otras dos instancias de negociación curricular. Mientras que dentro del campo intelectual, predominan los académicos ligados a las disciplinas de referencia, sobre todo a la historia, y luego la geografía. Finalmente, el decreto cuestiona precisamente el oficio del docente en Historia y Ciencias Sociales, así como la relevancia educativa de esos saberes disciplinarios (Anexo 1.3).

El único actor proveniente del campo de la política, corresponde a un alcalde perteneciente a la misma coalición del Ministro que impulsó esta medida, pero que sin embargo, la critica abiertamente. Mientras que el campo de recontextualización oficial no cuenta con actor alguno, lo que se explica por la inexistencia de una justificación pública y argumentada del cuestionado decreto.

Respecto a los *escenarios*, en este caso, el debate se desarrolla enteramente en el espacio público. El decreto se diseña y aprueba siguiendo expresamente el marco legal vigente; el Ministerio propone, el Consejo Nacional de Educación

sanciona. La administración educativa, en este caso, no planifica el escenario de discusión y no convoca actores en búsqueda de legitimidad, lo que se traduce en que el debate se desarrolla fuera de su control, fundamentalmente a través de los medios de comunicación, en un contexto de crisis en el que se cuestionaba el fondo de la medida, su mecanismo de ejecución, y a las propias autoridades educativas. Lo anterior se manifiesta en que en esta instancia se concentran una importante cantidad de alusiones referidas a la forma legitimidad de definir el currículum.

En ese marco, destaca la diversidad de medios de expresión utilizados por lo actores y agencias que se oponen a la medida y buscan su derogación, así como la recurrencias de declaraciones públicas colectivas. Sobre los medios utilizados, se utilizan medios convencionales distintos a los que hasta entonces habían participado del debate curricular sobre estos saberes (ya no sólo *El Mercurio* y *La Segunda*, sino que otro medios con otra línea editorial e ideológica, como por ejemplo, *CiperChile* y *The Clinic*, –este último denominado a sí por el centro hospitalario donde fue detenido Pinochet en Londres–), así como una variedad de medios digitales y plataformas de información (p.e. el blog *Historia y Reforma*, o medios digitales como *El Mostrador* o *El Ciudadano*), junto con la organización de manifestaciones en las principales ciudades del país (marchas, “clases abiertas” en plaza y calles, etc.) (Anexo 3.1). Cabe recordar que tras esta sostenida oposición pública, la administración decidió dejar sin efecto esta polémica medida.

1.1.4 Observaciones generales sobre campos de procedencia y escenarios de negociación

Considerando en su conjunto las tres instancias analizadas es posible realizar algunas observaciones generales sobre la procedencia de los actores y agencias que efectivamente participan del debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, así como sobre el tipo de escenarios en el que este proceso se desarrolla.

Tabla 18. Actores y agencias según campo de procedencia. Conjunto de las tres instancias de negociación curricular.

	Comisión Formación Ciudadana, 2004	Ajuste Curricular, 2009	Decreto disminución de horas, 2010.	Total
Campo de la producción	0	0	0	0
Campo de la política	10	7	1	18
Campo intelectual	9	9	12	30
Campo de recontextualización oficial	5	0	0	5
Campo de recontextualización pedagógica	8	14	15	37

Un primer elemento a destacar, es la ausencia de actores y agencias provenientes del campo de la producción en las tres instancias analizadas. Este campo, que sin lugar a dudas tiene una influencia capital en el sistema educativo, y muy probablemente, en otras dimensiones del currículum común, no aparece involucrado, al menos en forma directa, en el debate y negociación en esta área del currículum.

Considerando los campos que efectivamente participan de este proceso, resalta la preeminencia de los campos de recontextualización pedagógica y el campo intelectual. Dentro del campo de recontextualización pedagógica, el protagonismo corresponde a académicos, investigadores y departamento universitarios, muy por sobre las organizaciones docentes. En este marco, cabe puntualizar la reducida presencia de investigadores cuyos argumentos y posiciones se basen en investigaciones centradas en el currículum o en la enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. Desde esa perspectiva, la Didáctica de las Ciencias Sociales, y su producción académica, describen una escasa presencia. Por su parte, los docentes y sus organizaciones sólo adquieren un cierto protagonismo cuando el debate supera

las instancias intra-burocráticas y se desarrolla en el espacio público, es decir, no son mayormente considerados cuando el debate es conducido por la administración educativa, y su presencia adquiere prominencia cuando intervienen en el debate por propia motivación. Por último, dentro de este campo, actúan también actores y agencias vinculados a la iglesia católica y evangélica, organizaciones que participan en este debate, fundamentalmente, por su posesión masiva de centros educativos en Chile.

Al interior del campo intelectual, resalta la influencia y el protagonismo del saber disciplinar de la historia. Tras la historiografía, las disciplinas de mayor presencia son el derecho, y la geografía. Respecto a esta última, sin embargo, llama la atención su relativa reducida presencia, considerando que se trata de una disciplina con una larga tradición en el currículum común, pero que sin embargo, no evidencia una mayor influencia. Estas dos disciplinas intervienen en el debate, ya sea a través de actores específicos, o bien a través de sus organizaciones gremiales. Luego de la historia y la geografía destaca la presencia menor de sociólogos, economistas y antropólogos, en ese orden.

Respecto a los actores y agencias provenientes del campo político, estos se desglosan entre actores ligados a los partidos y coaliciones políticas, es decir políticos profesionales, y los medios de comunicación (cuando los medios de comunicación se expresan como tales, no como vehículo para opiniones distintas a la postura editorial). Este tipo de actores predomina en la instancias intra-burocráticas, es decir, cuando el escenario esta dominado y controlado por la administración educativa.

En relación al campo de recontextualización oficial, su presencia parece minoritaria, sin embargo, posee una relevancia determinante. Esta contradicción se explica porque si bien sus actores y agencias se expresan en contadas ocasiones, la totalidad de instancias de debate curricular están determinadas por decisiones o acciones provenientes de este campo: ya sea conformando una Comisión, sometiendo a consulta un Ajuste Curricular, o decretando la disminución de horas pedagógicas destinadas a la a la Historia y las Ciencias Sociales. En ese sentido, es este campo el que detenta mayor

poder a la hora de negociar el currículum. En términos de Apple (1996), es el campo que controla el *principio dominante* en este proceso de negociación.

En relación a los *escenarios*, en las instancias analizadas la negociación se da tanto en espacios intra-burocráticos como en el espacio público: en el caso de la Comisión se trata de una instancia enteramente intra-burocrática, con un marcado control del debate por parte de la administración; en el caso del ajuste curricular, se trata de una instancia preferentemente intra-burocrática, pero con episodios que se dan en el espacio público; mientras que el debate suscitado por el decreto que disminuía las horas destinadas al Historia y las Ciencias Sociales, el debate se da enteramente en el espacio público.

Tabla 19. Clasificación de escenarios de las tres instancias de negociación curricular.

Comisión Formación Ciudadana	Intra-burocrático
Ajuste curricular 2009	Intra-burocrático/ espacio público
Decreto disminución de horas	Espacio público

Ahora bien, el tipo de escenarios efectivamente tiene consecuencias sobre el currículum prescrito. En concordancia con lo propuesto por Jhonson y Avery (1999), y por Grindle y Thomas (1991), si el debate se da en instancias intra-burocráticas, la administración enmarca y conduce el debate, mientras que cuando este se produce en el espacio público, la administración pierde el control sobre el mismo. En ese sentido parece bastante más conducente, desde la perspectiva de la administración, generar espacios de consulta en búsqueda de legitimidad, que imponer en forma autoritaria e inconsulta transformaciones al currículum.

Desde otra perspectiva, ahora desde el punto de vista de los actores y agencias, el espacio político del debate no está necesariamente predeterminado. Estos poseen, potencialmente, cierta capacidad de maniobra para ampliar ese espacio en una u otra dirección. Así lo hicieron de hecho los actores y agencias que se oponían al Ajuste Curricular, y también los actores y

agencias que buscaban revertir el decreto que disminuía las horas pedagógicas destinadas a la Historia y las Ciencias Sociales. Si bien la administración educativa, el campo de recontextualización oficial, ejerce el principio dominante en el proceso de debate y negociación curricular, actores y agencias tienen la posibilidad real de incidir en el debate y transforman los términos del mismo.

En esa lógica, la presencia o ausencia de determinadas voces en el debate curricular, no sólo refleja su poder simbólico o capacidad de influencia, sino que también el interés de determinadas agencias y actores por influir en este debate y en el destino del currículum prescrito. En este marco son emblemáticos los casos de la Geografía y de la Didáctica de las Ciencias Sociales, el primero un saber con una larga tradición curricular, y el segundo uno explícitamente abocado a la enseñanza y el aprendizaje social, pero que a pesar de eso, describen una presencia menor en el debate y la negociación curricular.

1.2 Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales

El principal aporte de esta investigación doctoral es el esquema de *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales* que se expone a continuación. Este esquema intenta sintetizar el análisis de la recopilación documental, de los cuestionarios y las entrevistas, y a la vez funciona como el modelo de referencia para el desarrollo de la segunda estrategia metodológica, que busca ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares en los principales referentes nacionales para la enseñanza de esta área del aprendizaje.

Como se precisó en el Marco Teórico, para esta investigación se entienden las ideologías curriculares como aquellos esquemas de pensamiento sobre la sociedad, la historia, la ciudadanía y la enseñanza, que detentan determinados actores y agencias, y que permean su visión sobre las distintas dimensiones del currículum de Historia y Ciencias Sociales. Ahora bien, en estricto rigor, lo que esta investigación analiza son las ideologías curriculares presentes entre aquellos actores y agencias que efectivamente participaron en las principales instancias de debate y negociación del currículum chileno en esta área del aprendizaje, entre los años 2004 y 2010.

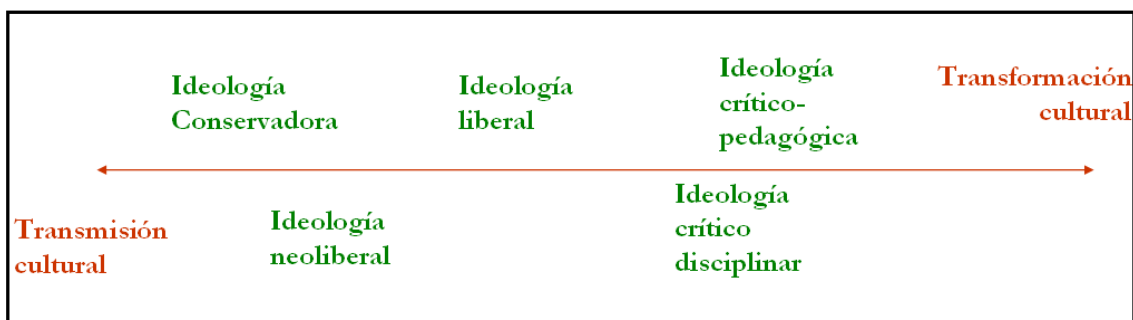
En ese marco, se identificaron cinco ideologías curriculares, las que se presentan siguiendo el mismo criterio que orientó el análisis de la información. Es decir, situándolas dentro de un continuo entre dos polos, desde aquellas ideologías más estrechamente ligadas con la transmisión o reproducción cultural, hacia aquellas más estrechamente vinculadas a la transformación cultural (Levstik, 1996).

Siguiendo ese criterio, se exponen primero dos ideologías curriculares íntimamente ligadas a la defensa del statu-quo: la *ideología conservadora* y la *ideología neoliberal*. La primera caracterizada por la defensa de la tradición, y la segunda, por la promoción de las concepciones de mundo paradigmáticas del neoliberalismo.

Luego, en una posición intermedia, en tanto describe postulados relativos a la transmisión, y al mismo tiempo, a la transformación cultural, se sitúa la *ideología liberal*. Esta ideología se caracteriza fundamentalmente por combinar la búsqueda de la lealtad al orden político, en especial a la democracia representativa, con espacios para la reflexión y la crítica.

Finalmente, se da cuenta de dos ideologías que se posicionan hacia el polo de la transformación cultural, la *ideología crítico-disciplinar* y la *ideología crítico-pedagógica*. Si bien ambas ideologías comparten unas mismas finalidades, la democratización amplia de la sociedad y la educación de ciudadanos críticos, difieren sobre los criterios según los cuales se debería seleccionar y organizar el conocimiento y orientar la enseñanza. Mientras que la ideología crítico-disciplinar se caracteriza por la centralidad que otorga a los métodos y objetos de estudio de las disciplinas de referencia, la ideología crítico-pedagógica los hace por la prioridad que confiere a la experiencia y vivencias de los estudiantes.

Tabla 20. Posicionamiento de las distintas ideologías curriculares entre los polos de transmisión y transformación cultural.



En la consecuente descripción de cada una de estas cinco ideologías curriculares se da cuenta de las razones de su denominación, la procedencia según campos de los actores y agencias que la sostienen, y sus principales postulados sobre cómo debería definirse el saber a ser transmitido, cuáles son las finalidades del currículum de Historia y las Ciencias Sociales, con qué criterios se debería seleccionar y organizar los contenidos, y cómo debiese practicarse su enseñanza.

1.2.1 La ideología conservadora

La denominación de esta ideología responde a que los postulados agrupados en ella se caracterizan por concebir a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales como un espacio curricular cuyo propósito fundamental es transmitir la tradición y generar fidelidad a la nación.

Los actores y agencias agrupados en esta ideología provienen principalmente de sectores del campo de la política y del campo intelectual, y en mucha menor medida, del campo de recontextualización pedagógica. Planteado de otra manera, se trata de políticos profesionales y medios de comunicación vinculados a los partidos de derecha, y principalmente, historiadores y abogados ligados al pensamiento conservador.

En ese contexto, un elemento que resalta dentro de esta ideología es que entre sus exponentes se evidencia una mayor claridad a la hora de definir las finalidades de la asignatura, que al momento de profundizar en las dimensiones específicamente pedagógicas, como la selección curricular, o las metodologías de enseñanza.

En coherencia con lo anterior, según esta ideología, la definición del currículum es un asunto eminentemente político, por sobre pedagógico. Es decir, el currículum de Historia y Ciencias Sociales debe responder a un consenso político, un consenso de mínimos que considere sólo aquellos contenidos sobre los que existe un acuerdo general, evitando así el tratamiento de temas polémicos, contingentes o conflictivos. Como precisa el diario *El Mercurio* en una de sus editoriales, “no deben difundirse interpretaciones, si un número de la población del país no las comparte” (Anexo 1.2; 19).

Este tipo de argumentos, es recurrente dentro de esta ideología al referirse, por ejemplo, a la idoneidad de la historia reciente dentro del currículum, lo que en el caso chileno, supone el tratamiento de la dictadura militar, las violaciones a

los derechos humanos y la reestructuración del sistema político y económicos impuestas por ese régimen.

Para la ideología conservadora, las finalidades fundamentales de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela son el fortalecimiento de la identidad nacional, y la formación de un ciudadano respetuoso de la autoridad, de las instituciones y las leyes. Como señala el *Instituto Libertad y Desarrollo* en su informe sobre el Ajuste Curricular del 2009, el currículum debiese articularse en torno al “concepto de nación, una noción institucional e histórica de máxima importancia” y tener como “propósito prioritario la formación de ciudadanos responsables” (Anexo 1.2; 12).

Para ese objetivo, las disciplinas involucradas deberían organizarse separadamente, es decir, idealmente debería existir una asignatura de Historia, otra de Geografía, y otra de Educación Cívica y Economía. En el fondo, para esta ideología, la historia, la geografía y la formación ciudadana son saberes de naturaleza distintas, con distintos sentidos formativos. En ese marco, los contenidos son concebidos preferentemente como información, y el aprendizaje como una acumulación de conocimiento.

Respecto a la Historia y la Geografía, ambas asignaturas debiesen estar presentes durante toda la escolaridad, y organizarse en ciclos concéntricos, que replicaran similares temáticas en enseñanza básica y secundaria. En defensa de esta secuencia se pronunció la *Academia Chilena de la Historia*, quienes reivindican el rol educativo de las “disciplinas clásicas de la historia y la geografía”, y la necesidad de que la secuencia se organizara “en una relación concéntrica, en virtud de la capacidad de aprendizaje y el desarrollo psicológico de los estudiantes” tal y como había sido hasta ese momento (Anexo 1.2; 1).

A pesar de reivindicarse el protagonismo tradicional de estas dos disciplinas, es la Historia la que concentra la gran mayoría de las consideraciones, en oposición a la Geografía, con referencias marginales dentro de la información recolectada, y que no profundizan más allá de la necesidad de considerar las características físicas y humanas de Chile y el Mundo. Este dato ratifica lo

señalado anteriormente al analizar a los actores y escenarios: la geografía, como disciplina, tiene una escasa representación no solo en esta ideología, sino que en el conjunto del debate curricular.

En cambio la presencia curricular de la asignatura de Historia, así como qué tipo de historia considerar, convoca un importante número de alusiones, y dentro de ellas, un marcado consenso. La selección temática debería considerar la historia universal y su tradición cristiano-occidental, así como la historia patria, fundamentalmente la evolución político, militar e intelectual de la nación, así como aquellos grandes personajes, modelos de virtud y patriotismo.

Dentro de ese consenso, la principal reivindicación es que la historia en tanto saber, debería recuperar su condición de asignatura en solitario. Un ejemplo de lo anterior es la respuesta del historiador José Marín, al ser consultada su opinión respecto a la existencia de un área curricular interdisciplinaria cuyo objeto de estudio fuera la sociedad y su propósito la formación ciudadana, tal y como se declaraba en el currículum vigente:

“no me gusta, puede tener un sentido, pero a mi no me gusta. Las ciencias sociales por definición se encargan de cuestiones presentes, de mirada temporal breve. La historia es mirar al pasado, con la mirada corta y con la mirada larga, para descubrir los procesos de larga duración y los de coyuntura corta, en fin, memoria histórica. Y eso se justifica, como ha sido la tradición en el mundo occidental. Saber historia te ubica temporalmente, te ubica en la sociedad, te ubica en una tradición, etc. La historia puede colaborar con la formación ciudadana, pero no subordinarse a ella” (Anexo 3.2; 4).

En ese marco, esta asignatura sería fundamental para “combatir la ignorancia y la barbarie” (Anexo 1.3; 20). Con ese objetivo, debería utilizarse un lenguaje “propriadamente histórico” y concentrarse tanto “en la raíz de la cultura cristiano-occidental a la que nuestro país tradicionalmente adhiere” la que “permite contextualizar en forma global a Chile en la historia”, como en la historia de Chile propriadamente tal (Anexo 1.2; 12 y 4).

Como precisa la *Academia Chilena de la Historia*, la historia de Chile debiese centrarse a su vez “en la vida política, militar y cultural” la que permite a “los jóvenes apreciar cómo en estos campos ha destacado con fuerza la identidad nacional, y en ellos ciertos personajes han tenido particular significación”. Por eso, “darles relieve resulta fundamental en la medida que, con los matices correspondientes, se presenten como modelos por los valores que encarnaron, los ideales que profesaron y el compromiso con la patria que demostraron” (Anexo 2.1; 1).

Por su parte, la asignatura de Educación Cívica y Economía, debería concentrarse en el estudio del sistema político y el funcionamiento del sistema económico. En forma similar a lo descrito para el caso de la Historia y la Geografía, dentro de esta ideología la mayoría de las consideraciones se concentran en la Educación Cívica, por sobre la Economía, lo que al igual que en el caso anterior se relaciona con los campos y disciplinas de procedencia de los actores y agencias predominantes.

Dentro de esta ideología se reivindica la necesidad de que la Educación Cívica y la Economía se configuren en una asignatura específica, idealmente situada al final de la escolaridad. Como precisaba Cristián Zegers, el director del diario *La Segunda*, la asignatura de Educación Cívica “se refiere a la integración en una sociedad actual, y esto, en principio, parece ser un propósito formativo contradictorio con la visión del pasado como pasado, que es el meollo de la historia”, por eso, no sólo le parecía fundamental que se transformara, como tradicionalmente era, en una asignatura específica al final de la escolaridad, lo que no sólo considera la madurez de los estudiantes sino que evita también “la dispersión total de objetivos” (Anexo 1.1; 11).

En ese marco, la Educación Cívica debiese considerar la democracia principalmente como “una forma de gobierno”, como una manera legítima de elegir autoridades, como “un medio, no como un fin” (Anexo 1.1; 23). En esta noción restringida de la democracia (en particular si se le compara con las que detentan otras ideologías curriculares), el acento debe estar puesto en inculcar los derechos, y sobre todo los deberes del ciudadano, ya que como señala el

diputado José Antonio Kast, “para poder exigir nuestros derechos, debemos cumplir con nuestros deberes” (Anexo 1.1; 23).

Asimismo, según esta ideología, los derechos ciudadanos que el currículum debería contemplar se deberían restringir preferentemente a los derechos civiles y políticos, ya que el ámbito preferente de la ciudadanía “es el ejercicio de derechos políticos, elegir y ser elegido, lo que nos permiten intervenir en el gobierno del país” (Anexo 1.1; 11). Ejemplo de lo anterior es el argumento expresado por el *Instituto Libertad y Desarrollo*, que al mostrar su rechazo a la consideración de los derechos sociales y culturales en el currículum vigente señalaba: “lo conveniente es simplemente hacer referencia a los derechos de las personas y si se desea poner ejemplos conviene partir con los derechos individuales -que fueron los primeros reconocidos- como lo son el derecho de propiedad, el de reunión, la libertad de expresión y otros tantos”. Asimismo el documento de este *think-thank*, cuestiona la fórmula de “derechos humanos”, y propone una denominación propia del derecho natural, la de “derechos esenciales que emanan de la condición humana (Anexo 1.1; 12).

Finalmente, como se adelantó, las alusiones a los criterios que debiesen orientar la enseñanza dentro de esta ideología son escasas, pero dentro de ellas se puede destacar la necesidad de que la enseñanza sea objetiva y veraz, que evite la contingencia y el conflicto, y sobre todo el adoctrinamiento. Como señalaba el anteriormente citado diputado Kast, lo fundamental es “evitar la politización de los niños” (Anexo 1.1; 23).

En coherencia con lo señalado anteriormente, es específicamente la enseñanza de la historia la que suscita mayores alusiones, en relación a las otras disciplinas. Por ejemplo, según el informe que redactó la Universidad Finis Terrae a propósito del Ajuste Curricular, la enseñanza de la historia debiese estar orientada por “un criterio más bien anecdótico en los primeros años”, para luego en secundaria promover un tratamiento más reflexivo (Anexo 1.2; 6). Quizás una versión mejor lograda de esa aproximación anecdótica, es la que propone José Marín, quien reivindica el protagonismo del docente en el aula, y la importancia de un relato que captive la atención de los alumnos; “al

niño hay que entusiasmarlo con las grandes creaciones de la humanidad, porque es ahí cuando quedan con la boca abierta, ahí esta la seducción de lo épico, cuando ven hasta donde llegan las potencialidades del ser humano” (Anexo 3.1; 4).

Tabla 21. Síntesis postulados característicos de la Ideología Conservadora.

<p>Campos de procedencia: Preferentemente del campo de la política y del campo intelectual.</p>
<p>Formas de definir el currículum: Un consenso político de mínimos comunes, es decir, que considere sólo aquellos contenidos sobre los que existe un acuerdo general.</p>
<p>Finalidades: El fortalecimiento de la identidad nacional, y la formación de un ciudadano respetuoso de la autoridad, las instituciones y las leyes.</p>
<p>Selección y organización de contenidos: Debe existir una asignatura de Historia y otra de Geografía, presentes a lo largo de toda la escolaridad, organizadas concéntricamente (misma temáticas en primaria y secundaria). La primera debe considerar la historia de Occidente y la historia patria en sus períodos más pretéritos, mientras la segunda, la geografía física y humana de Chile y el mundo. Su tratamiento debe ser anecdótico en primaria y más reflexivo en secundaria. Asimismo, debe existir una asignatura de Educación Cívica y Economía hacia el final de la escolaridad abocada al estudio de la institucionalidad política y económica. Dentro de ella se debe promover una concepción de la democracia como una forma de gobierno, como un medio para elegir autoridades, y enfatizar los derechos políticos y los deberes que estos imponen. Los contenidos son concebidos preferentemente como información, y el aprendizaje como una acumulación progresiva de ésta.</p>
<p>Orientaciones para la enseñanza: La enseñanza debe ser objetiva y veraz, y evitar la contingencia, el conflicto y el adoctrinamiento.</p>

1.2.2 La ideología neoliberal

La denominación de esta ideología se debe a que sus postulados son paradigmáticos del neoliberalismo, entendiéndolo como aquella visión del mundo según la cual el desarrollo y el progreso pasan por la libertad de empresa y la mínima injerencia del Estado.

Esta ideología está estrechamente ligada con la ideología conservadora, en tanto comparte con ésta una concepción positivista respecto al conocimiento y conductista respecto al aprendizaje, pero se diferencia en que su casi exclusivo interés está puesto en los contenidos vinculados al derecho y la economía, en desmedro de la historia y las ciencias sociales, saberes que concibe como separados de la formación del ciudadano y de una relevancia educativa menor.

Su posicionamiento como una ideología abocada a la transmisión cultural, responde fundamentalmente a que sus postulados buscan la valoración del orden económico y político vigentes en Chile. En ese marco, sus actores y agencias se pronuncian cuando consideran que el debate curricular considera enfoques o temáticas que cuestionan las premisas constitucionales (cabe recordar que la Constitución Política chilena fue impuesta en dictadura, aunque ha sido posteriormente reformada en ciertos aspectos), o las bases del modelo económico chileno. Se trata de una ideología marcadamente minoritaria dentro del conjunto de actores y agencias que participan del debate curricular, sin embargo, y como se podrá corroborar más adelante, con una influencia no menor.

Los actores y agencias que se agrupan en esta ideología provienen de sectores del campo político y del campo intelectual, particularmente de las disciplinas de la economía y el derecho. Para estos actores el currículum se debe definir de acuerdo al consenso legal que se plasma en la Constitución Política y en el orden normativo vigente (lo que en la práctica significa debe ser diseñado por el Ministerio de Educación y sancionado por el Consejo Nacional de Educación).

Para esta ideología las finalidades de la Educación Cívica y la Economía en el currículum son la formación de un ciudadano respetuoso de las autoridades y las instituciones, y comprometido con la realización individual y el crecimiento del país. Estas asignaturas deberían idealmente contribuir a que los estudiantes comulguen con los valores vinculados a la realización individual y

al emprendimiento, y así evitar “un igualitarismo que desconozca las diferencias esenciales entre las personas y las culturas” (Anexo 1.2; 12).

Al igual que para la ideología conservadora, estos saberes deberían constituir una asignatura independiente situada al final de la escolaridad. Los contenidos que éstas deberían contemplar son, nuevamente, concebidos fundamentalmente como información. Como precisa el abogado y columnista Axel Buchheister, “es necesario entregar conocimientos sistemáticos, por sobre valores que son transversales a la formación escolar. Es importante referirse a términos específicos ya que existe mucho desconocimiento sobre elementos esenciales del funcionamiento político y económico” (Anexo 1.2; 16).

La Educación Cívica, según se concibe desde esta ideología y en forma similar a la conservadora, debe promover una concepción de democracia restringida a un mecanismo de elección de autoridades, y de los derechos, limitados a los derechos políticos y civiles.

Una propuesta elocuente respecto a la concepción de democracia y de ciudadanía que se propone desde esta ideología, fue realizada por el mismo Buchheister. A su juicio “ la falencia de conocimientos sistemáticos se podría solucionar creando un curso de Formación Ciudadana hacia el final de la Educación Media, el que podría instalarse en vez del Consejo de Curso” (Anexo 1.2; 16). El Consejo de Curso es una hora pedagógica semanal que destina el currículum para que los alumnos discutan y resuelvan asuntos de interés colectivo, cuyo propósito declarado es poner en ejercicio principios y valores democráticos.

Pero como se señaló, la preocupación prioritaria dentro de esta ideología es el tratamiento de la economía, y la aproximación a esta disciplina que el currículum debiese considerar; es decir, como una ciencia exacta. El currículum debe promover “un modelo económico centrado en la libertad y los mercados”, y “tomando en cuenta que durante su desarrollo los jóvenes están más cerca de la emotividad que de la racionalidad, es fundamental que se les entregue

elementos objetivos, como por ejemplo, las leyes de la oferta y la demanda o nociones básicas de costos” (Anexo 1.2; 16).

La preocupación por evitar cuestionamientos al modelo económico se refleja también en la selección de contenidos. Muestra de lo anterior es el argumento un grupo de economistas del *Instituto Libertad y Desarrollo*, quienes alertaban sobre la inconveniencia de que el currículum contemplara el estudio de los derechos laborales, según lo prescrito en la propuesta del Ajuste Curricular del 2009. Según ellos, estos derechos no debiesen ser tratados, ya que “esto transmite una visión negativa de los empresarios que son quienes dan trabajo”, en cambio debería considerarse “al emprendimiento como un elemento importante en la realización individual y en el desarrollo del país, así como el debate en torno a la flexibilidad laboral” (Anexo 1.2; 12).

Respecto a sus postulados relativos a la enseñanza, se observa un fenómeno parecido al destacado al describir la ideología conservadora, en tanto sus actores realizan escasas alusiones que orienten el abordaje de estos contenidos, y estas evidencian un precario desarrollo. Se limitan a señalar que la enseñanza debe ser realizada con seriedad y objetividad, evitando los juicios de valor. En sintonía con el perfil economicista que caracteriza a esta ideología, una de las escasas alusiones a la enseñanza puntualiza la importancia de “que mediante actividades concretas se muestre como el mercado asigna eficientemente los bienes y servicios” (Anexo 1.2; 12).

Tabla 22. Síntesis postulados característicos de la Ideología Conservadora.

<p>Campos de procedencia: Preferentemente del campo de la política y del campo intelectual.</p>
<p>Formas de definir el currículum: De acuerdo a lo establecido en la Constitución Política, es decir, debe resolverse entre el Ministerio y el Consejo Nacional de Educación.</p>
<p>Finalidades: La valoración del orden político y la economía de mercado. La formación de un ciudadano respetuoso de las autoridades y las instituciones, y comprometido con la realización individual y el crecimiento del país.</p>
<p>Selección y organización de contenidos: Su interés está puesto en la Educación Cívica y la Economía, como los saberes directamente relacionados con la formación del ciudadano. Estos, deberían conformar una asignatura hacia el final de la escolaridad, considerando la madurez de los estudiantes y la proximidad al ejercicio de los derechos políticos. Esta asignatura debería centrarse en conocimientos sistemáticos sobre el funcionamiento del sistema político y económico. En ese marco, debería considerarse a la democracia como un mecanismo de elección de autoridades y limitarse a los derechos políticos, junto con considerar elementos objetivos de Economía, e ilustrar cómo el mercado es quien mejor asigna bienes y servicios. La aproximación al conocimiento es de corte positivista, y al aprendizaje conductista.</p>
<p>Orientaciones para la enseñanza: La enseñanza debe ser realizada con seriedad y objetividad, de manera sistemática y evitando los juicios de valor.</p>

1.2.3 La Ideología liberal

La denominación de esta ideología como liberal, se hace en relación al liberalismo político, entendido como una corriente de pensamiento que promueve las libertades civiles y adscribe a la democracia representativa. Si bien supone un espíritu más inclusivo que las ideologías anteriores, se observa en ella una marcada preocupación por la gobernabilidad y la cohesión social.

Esta ideología describe un posicionamiento mixto en relación a los polos de transmisión y transformación cultural. Si bien pone un marcado énfasis en la valoración de cierta construcción nacional de la cual “sentirse orgullosos”, considera también espacios para la crítica y la flexibilidad. Asimismo, toma

distancia respecto al positivismo de las ideologías anteriores, ya que asume la subjetividad del conocimiento y concibe el aprendizaje como un fenómeno social.

Los actores y agencias que detentan esta ideología provienen preferentemente de campo de la política y del campo intelectual, y en una menor proporción, del campo de recontextualización pedagógica oficial. Respecto al campo intelectual, resalta la inclusión de especialistas disciplinarios provenientes de la historia y el derecho, pero también de la sociología, así como académicos vinculados al diseño de políticas públicas y a la formación de profesores. En ese sentido, entre sus actores y agencias se observa un discurso curricular más desarrollado y complejo que en los casos anteriores.

Según esta ideología, el currículum nacional debería definirse a través de consensos políticos y pedagógicos de largo plazo, en orden a darle legitimidad y estabilidad, que incluyeran procesos de consultas a actores políticos, especialistas disciplinarios, entidades formadoras de docentes y organismo representativos de los profesores. Como precisa el historiador Jorge Purcell, “el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales siempre tendrá una carga ideológica fundamental. Por lo mismo y de modo de hacer viables y sostenibles al menos en el mediano plazo los marcos curriculares, es necesario generar discusiones abiertas de modo de encontrar consensos” (Anexo 2.1; 8).

En esa línea argumental destacan las consideraciones del sociólogo de la educación Cristián Cox, quien además fue el Coordinador Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación durante el desarrollo de la Comisión Formación Ciudadana y el proceso de Ajuste Curricular:

“Para que un currículum sea legítimo en términos democráticos, y efectivo en términos de construcción de orden, debe ser un espejo en el que todos los actores de la sociedad se alcanza a ver, no completamente, porque eso es imposible –el currículum es un mapa, y un mapa no puede dar cuenta completa de un territorio-, pero todos tiene que verse [...] el proceso tiene que velar por esta representatividad de actores o dimensiones claves, tiene que

velar por unas condiciones y tiempos que te aseguren que esta construcción de una síntesis, que tiene una componente técnica y una deliberación política importante, sea eficaz, en términos de construir bien estos espejos, en lo que te ves. Te ves bien representado, eso no quiere decir completamente representado, pero la figura que aparece ahí les permite a los distintos grupos reconocerse, verse valorados, verse en las proporciones que se consideran legítimas” (Anexo 3.1; 2).

En este caso, las principales finalidades del área de Historia y Ciencias Sociales dentro del currículum deben ser, por una parte, la formación de un ciudadano racional y tolerante, capaz de comprender el presente y gestionar la incertidumbre, y por otra, la contribución a la cohesión social, a través de la generación de pertenencia a la comunidad cívica; “unas capacidades para la vida juntos [...] que permiten la libertad, la diversidad, el individuo y su despliegue”, y al mismo tiempo “la unidad de la ciudad en que conviven los diferentes” (Anexo 3.1; 2).

Los contenidos son concebidos desde esta ideología, como información y conceptos, pero también como habilidades y aptitudes, en el caso de los actores directamente vinculados a la educación, parafraseados generalmente como competencias, como la capacidad de movilizar estas tres dimensiones en contextos dados. La gran mayoría de sus actores y agencias se inclinan por una asignatura interdisciplinaria presente a lo largo de toda la escolaridad, cuyo propósito formativo sea explícitamente la formación ciudadana.

Ahora, bien dentro de esta opción por la interdisciplinariedad, se observan ciertos matices entre sus actores respecto a cuáles debiesen ser los saberes prioritarios. Para un importante grupo, ligado a la historiografía, la primacía debiese recaer en esta disciplina, la que debe dar cuenta de los relatos fundamentales que aportan identidad y cohesión, pero que necesariamente debe considerar las perspectivas del derecho, la economía, y la sociología, en tanto se trata de disciplinas que entregan herramientas que permiten a los estudiantes alcanzar una comprensión de la sociedad en la que viven. Como señala el historiador Patricio Bernedo, el currículum debiese seguir un orden

cronológico, ya que “funciona como un muy buen criterio ordenador”, y la historia “debe ser el hilo conductor sobre el cuál participen la economía, la geografía, la ciencia política, el derecho, etc. No en forma anecdótica, sino que de acuerdos a los problemas tratados” (Anexo 2.1; 8).

Sin embargo, dentro de esta ideología hay voces que proponen otra articulación disciplinaria, en tanto su objetivo prioritario es la formación del ciudadano. Como argumenta Cristián Cox:

“Creo que hoy día se podría cuestionar derechamente la primacía y hegemonía histórica como totalmente dado, como lo vertebral, mientras lo otros son adjetivos. Yo creo que eso es una inercia curricular y educativa. Creo que debería tener más presencia la economía y la sociología, porque tienes que tener comprensión de la vida ciudadana en la complejidad, del contexto en que te desempeñas y de la sociedad en que vives, nacional y global, que provienen de estas disciplinas. Es muy importante el derecho, si democracia es el vertebrante, ciudadanía política, no sólo civismo, la lógica jurídica debiera estar. Creo que es esa la triada fundamental; economía, algo de sociología y derecho” (Anexo 3.1; 2).

Más allá de estas diferencias, un elemento definitorio de esta ideología es el consenso entre sus actores respecto a la concepción de democracia y de derechos que el currículum contemplar. La democracia no sólo como un proceso de elección de representantes, sino que sobre todo, como un orden político legítimo. Como señala el jurista y también columnista Carlos Peña, “un procedimiento provisto de un conjunto de virtudes públicas para resolver problemas” (Anexo 1.1; 2). Mientras que respecto a los derechos, nuevamente se observa una concepción más inclusiva que en los dos casos anteriores, en tanto promueve la enseñanza y el ejercicio no sólo de los derechos políticos y civiles, sino que del conjunto de los derechos humanos.

Según profundiza Sofía Correa, historiadora y ex-coordinadora del equipo responsable de la propuesta de Ajuste Curricular del 2009:

“La democracia como un sistema político basado en un conjunto de principios. Es decir, una institucionalidad que garantice la división del poder y su fiscalización, las libertades públicas y la generación del poder político a través del sufragio universal libre e informado. Y promover el conocimiento, valoración y compromiso con los derechos inalienables de la persona humana y los deberes sociales que se sostienen sobre valores de pertenencia a la comunidad local y nacional, y de responsabilidad por su futuro y su perfeccionamiento” (Anexo 2.1; 5)

La mayor profundidad en la reflexión didáctica y pedagógica, a la que se aludía anteriormente, se refleja por ejemplo, en algunos actores enmarcados en esta ideología, que muestra una mayor preocupación por incorporar variables sobre evidencias y lógicas de aprendizajes en la definición de la secuencias curricular. Por ejemplo se alude a conceptos y fórmulas como “secuencias progresivas de objetivos de aprendizajes” (Anexo 2.1; 5) o “conocimientos generativos” (Anexo 3.1; 2), así como a la necesidad de indagar en las formas a través de las cuales se adquieren las competencias ciudadanas.

Asimismo, al momento de realizar consideraciones sobre la enseñanza, también se observa una mayor reflexión. En ese sentido, desde esta ideología, se promueve el uso de una multiplicidad de métodos, como las clases lectivas y la organización de debates, pero también la simulación de conflictos, la producción de ensayos y la aproximación de los estudiantes a los métodos y objetos de estudio de las ciencias sociales. Como precisa Cristián Cox, “las oportunidades que tienes que establecer tienen que ser súper variadas, y son mixtas, y de nuevo, a esta noción ingenua de que hay un método, que además tienen nombre, y es constructivista, creo que falsea completamente los términos del problema [...] Tu quieres producir estas competencias, estos saberes, bueno este martillo para pegarle a este clavo, y por acá el cepillo, y por acá el serrucho. No se trata de una herramienta, sino de una caja de herramientas” (Anexo 3.1; 2).

Tabla 23. Síntesis postulados característicos de la Ideología liberal.

<p>Campos de procedencia: Preferentemente del campo de la política y del campo intelectual, y en una menor medida, del campo de recontextualización pedagógica oficial.</p>
<p>Formas de definir el currículum: A través de consensos políticos y pedagógicos de largo plazo, con procesos de consulta a actores políticos, especialistas disciplinarios, entidades formadoras de docentes y organismo representativos de los profesores.</p>
<p>Finalidades: La generación de pertenencia a la comunidad cívica y la contribución a la cohesión social. La formación de un ciudadano racional y tolerante, capaz de comprender el presente y gestionar la incertidumbre.</p>
<p>Selección y organización de contenidos: Una asignatura interdisciplinaria cuyo propósito formativo sea la formación ciudadana, presente a lo largo de toda la escolaridad. Preferentemente articulado en torno a la historia, la que aportaría ciertos relatos identitarios fundamentales, y considerando aportes desde la geografía, la economía, el derecho, y la sociología, como herramientas para analizar el presente. El currículum debe promover una concepción de la democracia como una organización política legítima y como un procedimiento virtuoso para la resolución de conflictos, así como el reconocimiento y ejercicio del conjunto de los derechos humanos. Los contenidos son concebidos como conceptos y conocimiento, y también como habilidades y valores; como competencias que se movilizan. La secuencia curricular debe considerar la progresión de objetivos de aprendizaje e incorporar evidencia sobre el aprendizaje.</p>
<p>Orientaciones para la enseñanza: Se debe considerar una multiplicidad de métodos, como las clases lectivas y la organización de debates, pero también la simulación de conflictos, la producción de ensayos y la aproximación de los estudiantes a los métodos y objetos de estudio de las Ciencias Sociales.</p>

1.2.4 Las ideologías críticas

Las dos ideologías que se exponen a continuación reciben el nombre de críticas por la centralidad que tiene dentro de sus postulados la educación de sujetos soberanos, libres y concientes. Se trata de ideologías curriculares explícitamente orientadas a la transformación cultural.

Estás ideologías concentran a la mayoría de los actores y agencias que conforman la muestra de esta investigación, los que provienen preferentemente del campo intelectual y del campo de recontextualización pedagógica. Se trata, por una parte, de académicos e investigadores de las disciplinas de referencia –sobre todo de la historia, y secundariamente de la geografía y la antropología–, y por otra, de académicos e investigadores ligados a la Didáctica de las Ciencias Sociales y a la formación de profesores. A estos dos grupos mayoritarios se agregan organizaciones docentes y también algunas organizaciones de estudiantes universitarios y secundarios.

En términos comparativos, los actores y agencias de estas ideologías críticas describen una mayor experiencia pedagógica, lo que se manifiesta en un discurso curricular y didáctico más desarrollado.

Para el conjunto de estos actores y agencias el currículum nacional debería ser definido a través de un debate amplio, que para ser legítimo, debe considerar necesariamente a los docentes y sus organizaciones, así como a académicos e investigadores del área de la educación y de las disciplinas de referencia. En ese sentido, para estas ideologías el debate curricular es sobre todo un asunto educativo, y luego político.

Como precisa el historiador y formador de profesores Julio Pinto:

“Lo óptimo es que la participación sea lo más amplia y representativa posible, combinando adecuadamente la opinión de expertos, (incluyendo a las y los docentes del sector) y de actores sociales y políticos en general. Entre estos últimos, naturalmente debe incluirse el mundo estudiantil, principal receptor y resignificador de las políticas en cuestión. Este debate debe reconocer la legitimidad de posiciones respecto al currículum y buscar fórmulas que permitan administrar positivamente el conflicto” (Anexo 2.1; 7).

En otros términos, el debate debe ser lo más inclusivo posible, y considerar también la opinión de todos aquellos grupos que son representados en las imágenes sobre la sociedad que proyecta el currículum de Historia y Ciencias

Sociales. Como profundiza la antropóloga e investigadora educativa, María Isabel Toledo, el debate curricular no sólo “debe considerarse la presencia de diversidad de epistemologías, teorías, posturas ideológicas y políticas”, sino que igualmente “la diversidad de género, la representación de todos los pueblos originarios, así también debe estar presente la diversidad regiones o zonas del país” (Anexo 2.1; 9).

Aún dentro de la forma legítima de definir el currículum, una de las características de estas ideologías, es la existencia de voces experimentadas en política curricular, cosa que también ocurría con la ideología liberal. Esas voces destacan la necesidad de definir mecanismo de elaboración y consulta que velen por un equilibrio entre la coherencia interna de la propuesta y su necesaria socialización en búsqueda de legitimidad. Como señala la historiadora Alejandra Araya, el proceso de debate debiese considerar “una metodología en base a unas propuestas a discutir” en tanto “es mucho más conducente que abrir un gran debate con el conjunto de los actores directamente [...] pero la discusión en torno a él debe ser socializada” (Anexo 3.1; 5).

En ese mismo sentido profundiza el también historiador, y ex miembro del equipo de Historia y Ciencias Sociales del Ministerio durante el desarrollo del Ajuste Curricular, Claudio Rolle, para quien el debate y socialización se debe dar en torno a una propuesta que señale los propósitos educativos de estos saberes, con los que el Estado se compromete:

“Pienso que existe un procedimiento o un proceso que seguramente contribuye a dar al currículum un grado mayor de legitimidad en cuanto forma parte de un esfuerzo social, donde el Estado de Chile se compromete con una forma de representar la historia y las formas de conocer la sociedad y el medio. Este esfuerzo social supone, en mi opinión, proponer un para qué y un por qué estudiamos Historia y Ciencias Sociales” (Anexo 2.1; 11).

Respecto a las finalidades, para las ideologías críticas este sector curricular debe contribuir a la democratización del país, a la construcción de una

sociedad más justa y tolerante, así como a la educación de sujetos críticos, ciudadanos soberanos y concientes, estudiantes “que se construyan como sujetos y actores sociales” que valoren la diversidad cultural como manifestación de riqueza social, y que adscriban a un concepto de desarrollo que priorice la equidad social y la sostenibilidad ambiental (Anexo 2.1; 9).

Como se señaló, es en la selección y organización de los contenidos una de las dimensiones donde las ideologías críticas se diferencian, pero aún así, comparten algunos elementos claves. Primero, la necesidad de que la Historia y las Ciencias sociales se articulen en un solo sector de aprendizaje cuyo objeto de estudio sea la sociedad, orientado éticamente hacia su democratización. Y segundo, y muy ligado con eso, la importancia de promover desde el currículum una concepción de democracia participativa y una aproximación inclusiva y dinámica a los derechos y la ciudadanía. Según argumentaba el investigador en educación Abraham Magendzo en el marco de la Comisión Ciudadana, el currículum debe considerar “una concepción muy amplia, muy dinámica, muy dialéctica de ciudadanía lo que no significa ser relativista. Tenemos que pensar en jóvenes que se van a mover en escenarios que desde hoy, difícilmente podemos visualizar” (Anexo 2.1; 19).

Democratización de la sociedad en dos sentidos, como participación democrática, “que los estudiantes sientan que efectivamente inciden en la toma de decisiones en algún nivel” (Anexo 3.1; 5), pero también como equidad y justicia social, “respecto también de la distribución de la riqueza, del conocimiento y de las oportunidades. Una visión centrada en los principios republicanos de igualdad y solidaridad” (Anexo 3.1; 1). Y respecto a los derechos, una visión lo más amplia e inclusiva posible, como puntualiza María Isabel Toledo:

“Debe considerar todos los derechos humanos, los de la carta fundamental, los derechos de las mujeres, los niños, los pueblos originarios, ambientales y todos los tratados internacionales, pero también los derechos de los estudiantes, de los enfermos, de los consumidores, de todos los roles que asumen los sujetos. Los deberes deben ser concebidos como la

responsabilidad por ser miembro de un colectivo, y por lo tanto, las acciones positivas y negativas impactan sobre los otros” (Anexo 2.1; 9).

Es precisamente la concepción de democracia y derechos uno de los elementos más característicos de estas ideologías, y al mismo tiempo el principal elemento a resguardar dentro del proceso de negociación curricular. Como profundiza Jacqueline Gysling, antropóloga y ex Coordinadora Nacional del Componente Currículum durante el Ajuste Curricular 2009, además de una de las elaboradoras de los Marcos Curriculares de mediados de los 90’:

“Para mi eso (el bien mayor a resguardar) está en el concepto de sujeto. Puedes trazar en los conocimientos, finalmente no hay ninguna información, creo yo, que haga daño a nadie. [...] Lo que no se puede trazar es la noción de democracia y la noción de ciudadano, qué tipo de sujetos y qué tipo de democracia. Eso es intransable, así como qué tipo de construcción del conocimiento, la propuesta súper clara de que la sociedad se construye y que el conocimiento se construye. Esa concepción epistemológica es intransable” (Anexo 3.1; 1).

A pesar de todas estas similitudes, es posible establecer una frontera entre la *ideología crítico-disciplinaria* y la *ideología crítico-pedagógica*. Estas ideologías, como se señaló, se diferencian por el énfasis en la dimensión disciplinaria o pedagógica al momento de seleccionar y organizar los contenidos y orientar la enseñanza. Énfasis que se vincula, aunque no en forma absoluta, con la procedencia de los actores y agencias que respaldan a cada una de ellas.

Para la ideología crítico-disciplinaria la selección de contenidos debe dar un lugar prioritario al desarrollo de la conciencia histórica y espacial, y a las habilidades vinculadas a la búsqueda, análisis e interpretación de información, las que deben ser idealmente desarrolladas a través de una aproximación a los conceptos y métodos de investigación característicos de la Historia y las Ciencias Sociales.

La selección temática, por su parte debe considerar los principales procesos históricos y sociales de Chile y el mundo, considerando las dimensiones

económica, espacial y cultural. Según precisa Alejandra Araya, desde la historiografía, el currículum debe considerar “los procesos culturales y socioeconómicos [...] los problemas del hombre en sociedad que se dan de distintas formas en distintos períodos” considerando aproximaciones desde la antropología, la sociología, la geografía y la economía, “pero evitando la naturalización” de esta última. En ese marco, en el estudio de la historia se le debe dar un lugar prioritario a la historia contemporánea y del presente, mientras que la geografía debería abandonar la tradicional aproximación descriptiva y abordarse desde la perspectiva de la construcción social del espacio geográfico. Profundizando en la geografía, el currículum debiese considerar, según propone la *Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas*, “el análisis y comprensión de la situaciones de riesgo natural, de segregación socio-espacial, de degradación ambiental, de fragilidad paisajística, y los procesos de asentamiento y movilidad de la población” (Anexo 1.2; 11).

En sintonía con lo anterior, las estrategias de enseñanza deben orientarse al desarrollo del pensamiento histórico y social por parte de los estudiantes, lo que supone una constante exposición a una variedad de interpretaciones sobre la historia y la sociedad, al análisis crítico y riguroso de información, así como a la introducción en los métodos de indagación e investigación. Como ejemplifica la *Didacta de la Historia*, Laura Valledor, se deben enfatizar “habilidades procedimentales propias de la historia que le permitan leer críticamente las fuentes de información a las que tiene acceso, considerando quién es el autor y cuáles son sus posibles sesgos, así como contrastar la información obtenida con otras fuentes” (Anexo 2.1; 3).

En esa lógica, un lugar central dentro de las orientaciones para la enseñanza de la ideología crítico-disciplinar le cabe al aprendizaje por descubrimiento, como señala el también *Didacta de la Historia*, Rodrigo Henríquez, la enseñanza debe estar “estructurada en torno a problemas. Cómo formular preguntas, y desde el problema buscar la evidencia, y considerar la escritura. Lo que uno debería potenciar es la formulación de problemas, y no la oferta de actividades” (Anexo 3.1; 3). En el mismo sentido se pronuncia Alejandra Araya, para quién la enseñanza debe, principalmente, inculcar “una actitud hacia las

preguntas, y desde la pregunta buscar, como una cuestión básica del aprendizaje; formularte una pregunta, proponer cómo responderla, buscar los materiales, que sea participativo por parte del estudiante, pero que al mismo tiempo genere una actitud; que las cosas no estén dadas.” (Anexo 3.1; 5)

Por último, dentro de los actores agrupados en la ideología crítico-disciplinar, se observa también una cierta revaloración del papel pedagógico del relato, pero no sólo del relato del profesor, sino que fundamentalmente el desarrollo de la capacidad de narrar por parte de los estudiantes. Como profundiza nuevamente Rodrigo Henríquez, “la narración para narrar mi experiencia, mi experiencia colectiva, la experiencia de otros, la narración no sólo como formalización ingenua en el lenguaje escrito, sino que la narración como discurso, como discurso personal y social, discurso con otros, con otros en el pasado” (Anexo 3.1; 3).

Por su parte, para la *ideología crítico-pedagógica* los contenidos deben ser seleccionados y organizados de acuerdo a su relevancia para las experiencias y vivencias de los estudiantes, para la comprensión de su presente. Una expresión elocuente del espíritu que orienta a esta ideología, es la que expone el Premio Nacional de Historia, Gabriel Salazar. Para él lo deseable:

“es diseñar una propuesta educativa, referida a los Estudios de la Sociedad, desde la perspectiva real de los niños y los adolescentes. Los niños y jóvenes, según muestra la propia historia de Chile, crecen viviendo y experimentando la realidad concreta, no aquella que los adultos recortan en sus discursos para que el aprendizaje escolar gire en torno ‘a lo más convenientes’ (...) no parece pertinente educar en función de los escrúpulos y la diplomacia política de los adultos. Por eso, más que impartir una educación basada en la objetividad, neutra y positivista de ‘la ciencia’, sería conveniente, en este país, educar a partir de la ‘experiencia’” (Anexo 1.2; 22).

En ese marco el currículum debería organizarse temáticamente, y no en forma cronológica. Debería contemplar tópicos como la memoria de la comunidad, la desigualdad y la estratificación social, la segregación socio-espacial y la

degradación ambiental, así como los conflictos económicos, sociales y étnicos vivos de la sociedad, en distintas escalas.

Dentro de este marco, sin embargo, se observa una diversidad de propuesta y enfoques. Para Jacqueline Gysling, el currículum debiese estar organizado en “ejes longitudinales: la historia como la coordenada temporal, la geografía como la coordenada espacial y la formación ciudadana, la coordenada sobre la estructuración de la sociedad, dónde necesitas algo de economía y algo que no está explícito, una visión sociología para entender la sociedad como un colectivo organizado”, ejes que “pueden permitir a los estudiantes formarse cierta visión ordenada de la sociedad como un todo, y entender que dentro de este orden estructural, finalmente la sociedad es diversa, que existen conflictos, etc.” (Anexo 3.1; 1). Mientras que para Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, se debe avanzar hacia “construir los contenidos educativos en razón de la diversidad étnica, cultural y lingüística, lo que conlleva a considerar los contenidos desde el enfoque intercultural, abarcando lo global, nacional, interétnico e intraétnico” (Anexo 1.2; 14)

Para esta ideología, la enseñanza debe considerar estrategias de aprendizaje social y colectivo, llevar los conflictos de la sociedad al aula y ofrecer oportunidades y herramientas para que los propios estudiantes sistematicen la realidad. En ese contexto, según precisa el Didacta de la Geografía, Fabián Araya, la enseñanza debe “considerar una metodología planificada y rigurosa, aprovechando eficientemente el tiempo de clases. Deben utilizarse metodologías democráticas y participativas, pero con reglas de trabajo claras y conocidas por lo estudiantes” (Anexo 2.1; 1).

Asimismo, aparece como fundamental, según señala Julio Pinto, que el estudiante tenga claridad “respecto a la pertinencia del proceso formativo en el que está involucrado, de modo que éste le haga sentido, y una participación activa y protagónica en las actividades de aprendizaje, de manera que éstas dejen huella en su crecimiento personal y se conviertan en recursos que puedan movilizarse de manera autónoma en diferentes instancias de la vida” (Anexo 2.1; 7).

En síntesis, como señala nuevamente Jacqueline Gysling, deben primar al menos “dos principios, de lo local a lo global, y de lo concreto a lo abstracto. Constructivista y paidocéntrico. Primero el niño y sus intereses y de ahí ir construyendo los conceptos, para ir aproximándolo a esta estructuración. En el aula, la relación es desde los intereses del niño a los conceptos” (Anexo 3.1; 1)

Tabla 24. Síntesis postulados característicos de las ideologías críticas.

<p>Campos de procedencia: Preferentemente del campo intelectual y del campo de recontextualización pedagógica.</p>	
<p>Formas de definir el currículum: Un debate amplio, centrado en las finalidades de la Historia y las Ciencias Sociales en el currículum, el que necesariamente debe considerar a académicos de las disciplinas de referencia, del área de educación, así como a organizaciones docentes y estudiantiles. Asimismo, deben ser consultados todos aquellos grupos que son representados en el mensaje curricular.</p>	
<p>Finalidades: Contribuir a la democratización de la sociedad, a la construcción de una sociedad más justa y tolerante. La educación de ciudadanos críticos y participativos, que se conciban así mismos como sujetos soberanos, que valoren la diversidad cultural como manifestación de riqueza social, y que adscriban a un concepto de desarrollo que priorice la equidad social y la sostenibilidad ambiental.</p>	
Ideología crítico-disciplinar	Ideología crítico-pedagógica
<p>Selección y organización de contenidos: Una asignatura interdisciplinaria, cuyo objeto de estudio sea la sociedad, comprometida éticamente con la democracia y los derechos humanos. Una concepción de democracia participativa, que considere la equidad y la justicia social. Una concepción dinámica de los derechos, que contemple los derechos políticos, los económicos sociales, culturales y de las minorías.</p>	
<p>Énfasis en: Los principales procesos históricos y sociales de Chile y el mundo. El análisis de procesos vinculados a la construcción social del espacio geográfico Conceptos y métodos de las Ciencias Sociales. Habilidades de búsqueda, análisis e interpretación de información.</p>	<p>Énfasis en: Una organización temática, de acuerdo a su relevancia para las experiencias y vivencias de los estudiantes. Tópicos como la memoria de su comunidad, la desigualdad y la estratificación social, la segregación socio-espacial y la degradación ambiental, así como los conflictos económicos, sociales y étnicos vivos de la sociedad, en distintas escalas.</p>
<p>Orientaciones para la enseñanza: Una enseñanza articulada en torno a preguntas y problemas. Introduciendo a los estudiantes en los métodos y conceptos de las disciplinas de referencia y llevando al aula una variedad de interpretaciones sobre la historia y la sociedad, fomentando el análisis crítico y riguroso de información.</p>	<p>Debe considerar estrategias de aprendizaje social y colectivo, llevar los conflictos de la sociedad al aula y ofrecer oportunidades y herramientas para que los propios estudiantes sistematicen la realidad. Debe considerar una metodología planificada y rigurosa. Los estudiantes deben conciencia de su proceso formativo, y por tanto, se debe propiciar una participación activa y protagónica en las actividades de aprendizaje.</p>

2. Las ideologías curriculares en los principales referentes nacionales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

En esta segunda parte del análisis de resultados se intenta ponderar la influencia de las distintas ideologías curriculares en el currículum nacional y en las principales pruebas estandarizadas.

Para eso, esta segunda parte se divide en dos secciones. En la primera, se evalúa la influencia de las ideologías sobre la trayectoria reciente del currículum prescrito, considerando las tres últimas versiones del currículum nacional chileno de Historia y Ciencias Sociales, mientras que en la segunda, se profundiza en la interpretación que realizan las dos principales evaluaciones estandarizadas de este referente curricular. En este caso interesa observar qué ocurre con el currículum de Historia y Ciencias Sociales luego de esta interpretación con fines evaluativos: verificar si conserva un mismo perfil ideológico, es decir, si promueve las mismas finalidades, criterios de selección de contenidos, y orientaciones sobre la enseñanza, o si por el contrario, configuran un mensaje curricular ideológicamente distinto al referente curricular que suponen evaluar.

2.1 La trayectoria ideológica del currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente

En este apartado se analizan las tres últimas versiones del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales con el propósito de identificar qué ideologías curriculares predominan, cuáles son consideradas, y cuáles posiblemente excluidas del currículum prescrito. Para eso, cada versión fue sistematizada siguiendo las categorías emergentes de esta investigación (forma de definir el currículum, finalidades, criterios de organización y selección de contenidos y orientaciones sobre la enseñanza), verificando en cada una de ellas la presencia o ausencia de los postulados característicos de cada ideología curricular. Así, es posible realizar una lectura general del perfil ideológico de

cada versión, y sobre esa lectura, alcanzar una visión global de la trayectoria ideológica del currículum de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente.

2.1.1 Los Marcos Curriculares de lo 90'.

Como se precisó en el Marco Teórico, el currículum nacional desarrollado hacia mediados de la década de 1990 fue el primero tras 17 años de dictadura. En un contexto de revalorización democrática, pero al mismo tiempo de cuidados equilibrios políticos, la discusión en torno al curriculum nacional en general, y sobre el currículum de Historia y Ciencias Sociales en particular, convocó el interés de la comunidad académica y de los distintos actores del sistema escolar. En términos comparativos, considerando las otras dos versiones del currículum analizadas en esta investigación, ésta describe el proceso de debate y socialización más profundo e inclusivo.

Según la información oficial, el diseño de la propuesta consideró la elaboración de un primer borrador por parte de equipos ministeriales, asesorados por dos comités consultivos, uno de carácter político y otro académico. Este primer borrador fue posteriormente sometido a una consulta nacional que consideró comentarios oficiales por parte de 61 instituciones y la opinión docente, la que se recogió a través de dos mecanismos: reuniones de trabajo entre los elaboradores de la propuesta y una selección de docentes, y luego una jornada de socialización, en que se detuvieron las clases, y los docentes del país comentaron la propuesta a través de instrumentos cerrados.

En este proceso de negociación curricular destacan dos elementos, la búsqueda de consensos políticos en torno a la propuesta, y su amplia socialización, que consideró a los académicos de las disciplinas de referencia y de las instituciones formadoras de profesores, así como la opinión de los docentes y de sus organizaciones. Desde la perspectiva de las ideologías curriculares, el proceso recién descrito coincide preferentemente con las propuestas de la ideología liberal sobre cual es la forma legítima de definir el currículum, es decir, a través de consensos políticos y académicos socializados

con los actores claves del sistema educativo, y de manera más matizada con las ideologías críticas, por lo inclusivo de la convocatoria.

Respecto a las *finalidades*, la declaración más elocuente se encuentra en la introducción del Marco Curricular de Enseñanza Media de Historia y Ciencias Sociales, según la cual el objetivo prioritario de este sector curricular es “desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo y valoración de la democracia y de la identidad nacional. Esta orientación general supone poner la realidad que vive el estudiantado como centro del sector; se trata de entregarles herramientas para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado” (Mineduc, 1998; 97).

Como se observa, en lo medular, se declara un enfoque desde la perspectiva de los *Estudios Sociales*, es decir, el estudio integrado de la Historia y las Ciencias Sociales para promover el desarrollo de competencia ciudadanas. Sin embargo, en la redacción se observa una cuidadosa selección de los términos y una importante concesión a la tradición curricular. En lo fundamental las finalidades declaradas coinciden con las propuestas de las ideologías críticas, y en particular con la ideología crítico-pedagógica, en tanto otorgan centralidad a la realidad vivida por lo estudiantes y buscan la formación de un ciudadano crítico, con valores democráticos. Aun así, contempla términos menos comprometidos que los propuestos desde estas corrientes: se habla de solidaridad, no de equidad o justicia social, así como de cuidados con el medio ambiente y no de desarrollo sustentable, o de ciudadano responsable y no de sujetos autónomos y soberanos. Pero más significativo que lo anterior es que junto a la valoración de la democracia, y en un mismo nivel de prioridad, se consigne la valoración de la identidad nacional, referente simbólico prioritario para la ideología conservadora, y que al mismo tiempo cumple con ser un elemento clásico de cohesión social, fundamental en este caso, para la ideología liberal. En síntesis, a nivel de finalidades, esta versión del currículum

asume un enfoque crítico pero matizado, con importantes concesiones hacia las ideologías situadas hacia el polo de la transmisión cultural.

En esta versión del currículum, los *contenidos* relativos a la historia y las ciencias sociales se organizan en tres asignaturas consecutivas: *Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural* (1º a 4º básico, donde comparte un espacio curricular con las Ciencias Naturales), *Estudio y Comprensión de la Sociedad* (5º a 8º básico), y luego *Historia y Ciencias Sociales*, en enseñanza media. A pesar de esta fragmentación, todas ellas comparten no sólo unas similares finalidades, sino que también un mismo enfoque interdisciplinario. Según se precisa, “se busca que los estudiantes perciban que la Historia y las Ciencias Sociales no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo; por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, discernir sus opciones y trazar planes de futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activamente en diversos niveles en la resolución de los problemas de la sociedad” (Mineduc, 1998; 98).

Siguiendo lo definido en la LOCE, vigente al momento de elaborarse este currículum, los contenidos son divididos por nivel y articulados en torno a dos categorías: Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), en ambos casos redactados como aprendizajes a lograr por parte de los estudiantes. La diferencia es que los primeros definen el sentido y extensión del tratamiento de los segundos

En la primera de estas asignaturas, *Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural* la selección temática es sumamente ecléctica, considerando una variedad de tópicos sin una estructura evidente. Así se prescribe contenidos relativos a la funciones de la familia y la comunidad, categorías básicas de ubicación temporal y espacial, climas y paisajes, representaciones de la Tierra y uso de mapas, características de los pueblos originarios (sólo en el pasado) y la identificación y valoración “de los símbolos patrios”, así como de los

“personajes y el significado de las efemérides más relevantes de la historia nacional”; tópicos relativos al entorno social, junto con un conjunto de habilidades vinculadas a la historia y la geografía (Mineduc, 1996; 120). Ese eclecticismo dificulta su análisis desde las ideologías curriculares, pero se identifican consideraciones de carácter constructivista (la centralidad del entorno), así como ciertos guiños disciplinarios (como las habilidades específicas en historia y la geografía), lo que la situarían hacia el polo de las ideologías críticas, pero que se equilibra con un tratamiento costumbrista, casi folklórico, de los pueblos originarios (que los considera sólo en el pasado) y por un marcado acento en los hitos y símbolos patrios, así como en las “grandes personalidades”, elementos característicos de la tradición curricular y la ideología conservadora.

Por su parte, aún dentro de la *selección y organización de contenidos*, la selección temática de las asignatura de *Estudio de la Sociedad* –en segundo ciclo de primaria-, e *Historia y Ciencias Sociales*, en enseñanza media, describen una relación concéntrica, en tanto replican similares contenidos con distinto grado de profundidad. En ambos casos, el guión temático se centra fundamentalmente en un relato cronológico con dos ejes, la historia de Chile y la historia de Occidente. Si bien esta secuencia temática es bastante clásica, el abordaje disciplinario es marcadamente distinto al relato patriótico vigente durante la dictadura. Se trata de una historia que comprende la dimensión política, pero también las transformaciones económicas, sociales y culturales, centrada en los grandes fenómenos y procesos históricos, y que incorpora la historia reciente y el análisis del presente. Estos últimos con una serie de cuidados políticos (el más elocuente la omisión de la palabra dictadura y su reemplazo por un eufemístico “régimen militar”). Un relato que considera en forma complementaria visiones y tópicos de la geografía, la economía, el derecho, la sociología y la antropología, y que prescribe para cada nivel, aprendizaje relativos al desarrollo de habilidades indagatorias, al establecimiento de vínculos con el presente, y orientaciones éticas dirigidas fundamentalmente a la valoración de la diversidad, de la democracia y los derechos humanos.

En ese sentido, se observa respecto a los *contenidos* el mismo fenómeno que en las categorías anteriores; la convivencia de criterios diversos, característicos de distintas ideologías curriculares. Por una parte, el guión preferentemente histórico, organizado cronológicamente, que replica temáticas en primaria y secundaria, con espacios diferenciados para el tratamiento de la historia de Chile y Occidente, son todos rasgos propios de la ideología conservadora. Pero al interior de esa estructura se evidencian también una importante actualización disciplinaria, así como un esfuerzo por incorporar en el tratamiento de temáticas históricas las perspectivas de otras ciencias sociales, proponiendo vínculos con el presente, incluyendo el tratamiento de la conflictiva historia reciente chilena, con una explícita orientación ética comprometida con el respeto a la diversidad y la valoración de una organización política y social de carácter democrático, además de un constante énfasis en el desarrollo de habilidades de indagación. Es decir, un conjunto de elementos característicos de las ideologías situadas hacia el polo de la transformación cultural, en especial hacia la ideología crítica en su vertiente disciplinaria.

Finalmente, en lo referido a las *orientaciones para la enseñanza* de esta versión del currículum, es importante recordar que en su análisis se utilizaron como documento complementarios los Programas de Estudio de 6º básico y 2º medio. Fundamentalmente, porque los Marcos Curriculares suelen aportar orientaciones muy generales. Es en los programas dónde se propone una secuenciación y un conjunto de actividades, lo que permite contrastar las intenciones declaradas con propuestas concretas.

En el caso de la enseñanza básica, las orientaciones pedagógicas son escasas. En el primer ciclo básico sólo se señala que la enseñanza debe organizarse en torno “preguntas y conversaciones sobre la realidad, que recurran al conocimiento previo para construir conocimiento nuevo” y a la necesidad de utilizar un amplia variedad de fuentes de información, mientras que para el segundo ciclo de primaria, sólo se precisa la importancia de “la utilización de fuentes diversas e interpretaciones sobre las ideas y los sucesos” y la distinción “entre hechos, opiniones y juicios” (Mineduc, 1996; 136).

Al analizar el Programa de 6º básico se observa un mayor nivel de especificación didáctica. Este programa organiza el conjunto de objetivos y contenidos del nivel en unidades, prescribe un conjunto de aprendizajes esperados por unidad y ofrece 50 ejemplos de actividades, entre actividades genéricas y ejemplos. Estas actividades combinan distintas aproximaciones metodológicas; actividades individuales y grupales, generalmente introducidas por el docente en las que preferentemente se aplican conceptos, se induce la búsqueda de información y el trabajo con distintos tipo de fuentes, así como la organización de dramatizaciones, discusiones y reflexiones sobre temas identitarios y valóricos, incluyendo los conflictos de la historia reciente. En suma, lo que se observa, es un intento no muy riguroso por incorporar metodologías constructivistas y fomentar un aprendizaje activo por parte de los niños, características propias de las ideologías críticas, en particular en su vertiente pedagógica (Mineduc, 1999).

En el Marco Curricular de la Enseñanza Media se profundiza un tanto más al momento de describir las orientaciones metodológicas. En la introducción se promueve “poner la realidad que vive el estudiantado como centro del sector” a través del “desarrollo de estrategias metodológicas que impulsen a un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su curiosidad, su capacidad de búsqueda y organización de la información, su capacidad de juicio autónomo y de resolución de problemas”, realizando frecuentemente trabajos de investigación, elaboración de informes y ensayos, foros y debates así como trabajos grupales, en los cuales se exija en forma permanente rigor intelectual y la consideración de “distintas fuentes e interpretaciones y fomentando el valor de la evidencia” (Mineduc, 1998; 100).

Por su parte Programa de 2º medio tiene la misma organización que el de 6º básico, es decir, se divide en unidades, define aprendizajes esperados y propone una serie de 62 actividades, a las que se anexa un conjunto de documentos de apoyo. Todavía a nivel de declaraciones, se señala la necesidad de utilizar una multiplicidad de enfoques, con el objetivos de “enriquecer y abrir posibilidades, no recargar ni rigidizar” e incentiva a que el docente “discierna y opte por lo que es más adecuado al contexto, momento y

características de sus alumnos”. Al revisar las actividades propuestas, éstas se orientan hacia un aprendizaje activo por parte de los estudiantes, a través de la búsqueda de información, el contraste de interpretaciones, la comunicación de resultados en distintos formatos, la aplicación de conceptos de las ciencias sociales, y la reflexión en torno a los conflictos de la historia reciente (Mineduc, 1999a).

Tanto lo declarado en el Marco Curricular como en el Programa de 2º medio, sitúan las orientaciones didácticas de esta versión del currículum, siempre a nivel de discurso, hacia las ideologías críticas. Considera elementos de las dos vertientes. De la ideología crítico-pedagógica, la centralidad del protagonismo del estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero con un marcado énfasis en el manejo de fuentes e interpretaciones, así como de conceptos provenientes desde la historia y las ciencias sociales, rasgos característicos de la ideología crítico-disciplinar.

En síntesis, considerando los Marcos Curriculares de mediados de lo 90' en su conjunto, estos describen, tal y como señalan las premisas teóricas de esta investigación, una composición mixta, pero con ciertos principios dominantes. En este caso, ese principio dominante se sitúa entre las ideologías liberal y críticas, pero con importantes concesiones hacia la ideología conservadora. Liberal son los criterios que enmarcar su proceso de construcción, así como el equilibrio entre vocación democrática e identidad nacional, entre diversidad y cohesión, mientras que en el tratamiento de los contenidos y las orientaciones para la enseñanza priman los criterios característicos de las ideologías crítico-disciplinar primero, de la crítico-pedagógicas después: un relato histórico en torno a grandes procesos, la incorporación de enfoques desde las distintas ciencias sociales, la incorporación de la historia reciente, el énfasis procedimental, la explícita vocación democrática, la consideración de la realidad vivida por el estudiantes, etc.

Sin embargo, se observa importantes concesiones a la tradición curricular y al pensamiento conservador, lo que atenta contra la coherencia interna de la propuesta. La más significativa, las recurrentes alusiones a la identidad

nacional, tanto a nivel de finalidades, como de temáticas, en particular en enseñanza básica. Pero también, a nivel de organización de contenidos, dónde se preserva la tradicional organización concéntrica entre enseñanza básica y media, características de esta ideología curricular.

La única ideología curricular que no se identifica en algunas de las dimensiones de esta propuesta es la ideología neoliberal, ni siquiera en los contenidos sobre economía que prescribe el currículum, los que se limitan fundamentalmente a comparar los modelos económicos vigentes en Chile durante el siglo XX.

2.1.2 El Ajuste Curricular del 2009

El Ajuste Curricular del 2009 fue presentado públicamente como un proceso de actualización de los Marcos Curriculares de mediados de la década de lo 90'. No se trató de un reforma profunda al currículum nacional, sino que por el contrario, de una serie de modificaciones que según se señalaba, buscaban reafirmar los mismos sentidos formativos, favoreciendo su implementación didáctica.

Su proceso de elaboración y consulta fue menos intenso que el de la versión anterior, pero más participativo que el de las Bases Curriculares del 2012-2013. En el caso del sector de Historia y Ciencias Sociales, el equipo encargado de la elaboración de la propuesta diseñó un primer borrador que fue sometido a una ronda de discusión con especialistas disciplinarios, didactas, formadores de profesores, directivos de establecimiento y docentes en ejercicio. Luego, un segundo borrador fue socializado en una consulta pública que consideró a un conjunto de facultades de educación, académicos y organizaciones de la sociedad civil, junto a una consulta en línea para profesores en ejercicio.

Un elemento que resalta de este proceso es la ausencia de actores del mundo político en la discusión, los que sí tuvieron una activa participación en el debate y negociación de la versión anterior del currículum. Si se profundiza en los actores consultados, se verifica la preeminencia de actores vinculados a la academia y al sistema escolar, pero al mismo tiempo se observa que la

socialización de la propuesta fue muchos menos inclusiva que en el caso de su predecesora (Anexo 1.2). Desde la perspectiva de las ideologías curriculares, la composición de los actores consultados se asemeja a lo propuesto desde las ideologías liberal y críticas, pero con la importante salvedad de lo verticalista del proceso de definición.

Como se mencionó, en el Ajuste se reafirman los mismos sentidos formativos, de hecho en la introducción se replica la misma redacción que la utilizada en el Marco de Enseñanza Media de la década anterior, la que se puede sintetizar como el desarrollo de competencias para la comprensión del entorno y la participación democrática, junto con la valoración de la democracia y de la identidad nacional. Se trata de las mismas finalidades, sólo que en este caso se profundiza en dos nuevas consideraciones, una de carácter epistemológico, y otra de carácter identitario. En la primera, se precisa la necesidad de concebir al “conocimiento como una construcción intelectual a partir de un sujeto situado”, y que por lo tanto en la propuesta, “no se presentan verdades unívocas sino una diversidad de interpretaciones sobre la historia, sobre su sentido y proyección al presente”. Mientras que en la segunda, se hace sobre la concepción de “identidad nacional” que la propuesta promueve, puntualizando que al igual “como no puede haber una verdad unívoca sobre el pasado y el presente que se imponga por unos sujetos a otros”, así “tampoco los propósitos formativos de este sector de aprendizaje podrían avalar una visión igualmente unívoca de la identidad nacional, según la cual el ‘alma nacional’ tendría unos atributos definidos como esencia y no como producto histórico y que por tanto marginan y discriminan inevitablemente a sectores del país”. En ese sentido, la identidad nacional se trabaja como “la construcción histórica de unidad en la diversidad.” (Mineduc, 2009b; 3-4)

En este último caso, este tratamiento un tanto eufemístico de un concepto tan cargado ideológicamente como el de “identidad nacional” –más aún en el contexto latinoamericano y chileno–, hace evidente que se trata de una concesión a la ideología conservadora que atenta contra la coherencia interna de la propuesta, lo que parece haber llevado a los autores a tratar de explicar

que detrás de esta identidad nacional lo que efectivamente existiría son un conjunto de identidades diversas.

Más allá de esa concesión, lo que se prioriza como finalidades declaradas sitúan a esta propuesta en algún punto entre la ideología liberal y las ideologías críticas, y en esta versión con especial énfasis en la ideología crítico-disciplinar, lo que se ratifica en la marcada preocupación epistemológica de la propuesta.

La transformación más profunda en relación a la versión anterior se produce en la *organización y selección de contenidos*. En esta versión se prescribe un sector curricular único que va desde 1º básico a 4º medio, denominado como *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (en el primer borrador se denominaba Historia y Ciencias Sociales, pero en gran medida por presión gremial y docente se cambió el nombre). Se presenta nuevamente como guiada por un enfoque interdisciplinario, en el que las distintas disciplinas involucradas aportarían un conjunto de “aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes” para comprender sus vidas y analizar su sociedad (Mineduc, 2009c; 196).

Al igual que su predecesora, prescribe Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, según mandata la ley, concebidos como aprendizajes y competencias. Según se declara, una de las innovaciones de la propuesta es la definición de tres “dominios de aprendizaje”, que progresan a lo largo de la secuencia: “La Sociedad en Perspectiva Histórica”, “El Espacio Geográfico” y “Democracia y Desarrollo”. Se verifica ahí un intento por complementar la propuesta temática con una secuencia progresiva de aprendizajes. Sin embargo al analizar la secuencia, si bien se verifica la presencia de estos tres dominios o ejes con prescripciones para cada nivel, en lo medular se trata nuevamente de un relato preferentemente histórico expuesto en forma cronológica. Eso sí, a diferencia de la versión anterior, en este caso se abandona la concetricidad de contenidos entre enseñanza básica y enseñanza media, con la excepción de la historia de Chile, que se trata en forma panorámica en 6º básico, y luego con mayor detalle en 2º y 3º medio (Mineduc, 2009c).

Para el primer ciclo básico (1º a 4º básico) el guión temático prescribe contenidos relativos al desarrollo de nociones y habilidades básicas sobre el transcurso del tiempo y la construcción del espacio geográfico, junto con el sentido de pertenencia a su comunidad y a su país, para luego profundizar en la diversidad cultural en su propia sociedad y en el mundo. Asimismo, se prescriben contenidos relativos a los pueblos originarios de Chile, y la indagación en la memoria de su comunidad. Por otra parte, se contemplan contenidos respecto a los trabajos y oficios, y a las actividades productivas y su impacto sobre el entorno.

Como se puede observar, estas prescripciones describen cierta continuidad con las de su predecesora para este mismo ciclo, pero abandona la centralidad de la identidad nacional, y asume un enfoque más comprometido con la valoración de la diversidad, en sintonía con lo expuesto en las finalidades. Así mismo, se observa un tratamiento un tanto más actualizado de las prescripciones relativas a la temporalidad y la especialidad que pasan del manejo de una serie de convenciones hacia un tratamiento que intenta aproximarse en forma algo más compleja al tiempo histórico y a la relación con el entorno. Planteado de otra forma, evidencia un discurso curricular algo más desarrollado.

En 5º y 6º básico se abordan los principales rasgos de la geografía física y humana de América, las culturas precolombinas en el continente y una visión panorámica de la historia de América desde la conquista española hasta la independencia de las naciones, para luego dar paso a una visión también panorámica de la historia de Chile republicano. Paralelamente, se prescriben contenidos básicos sobre organización política y económica y una caracterización de la organización de la democracia y el sistema económico vigentes en Chile. Desde 7º básico a 1º medio, se desarrolla la historia de Occidente hasta el presente, en un relato centrado en los grandes procesos y fenómenos, con reflexiones permanentes sobre el espacio geográfico y la organización política y económica. En 2º y 3º medio se hace lo propio con la historia de Chile, dedicando el último de estos dos años a la historia del país en

el siglo XX y en el presente. En el último año de la escolaridad, 4º medio, se centra en contenidos relativos al sistema político y económico chileno, su institucionalidad, las formas de participación y los desafíos de la globalización para el país. En suma, se trata nuevamente de dos relatos históricos paralelos, uno sobre la historia de Chile y otro sobre la de Occidente, complementado con aproximaciones y temáticas relativas al espacio geográfico y la organización político y económica (Mineduc, 2009c).

Desde la perspectiva de las ideologías curriculares, la *selección y organización de contenidos* describe una composición mixta, pero que considera una mayor influencia de la ideología conservadora, si se le compara con las finalidades, o como se verá, con las orientaciones para la enseñanza. La ideología conservadora postula la centralidad de la historia de Chile y de la historia Occidente en el currículum, aunque este rasgo no es excluyente. Esta opinión también es compartida por sectores dentro de la ideología liberal y de la ideología crítico-disciplinar. Más elocuente es la concentración de contenidos relativos a organización política y económica en el último año de la escolaridad, una demanda muy sentida por los actores de la ideología conservadora, y que se asemeja, en cierta forma, a la tradicional asignatura de Educación Cívica y Economía. Aunque es necesario precisar que en este año se prescriben contenidos como los derechos de las minorías o los derechos laborales, temáticas que claramente no convergen con la concepción de democracia ni con el tratamiento de la economía que se promueve desde el conservadurismo.

Sin embargo, en forma muy similar a lo que ocurría con la selección y organización de contenidos de la versión analizada anteriormente, al interior de esos relatos históricos, y de sus complementos desde la geografía y desde la organización político-económica, se observa un tratamiento de los contenidos coherente con los propuestos desde la ideología liberal, y fundamentalmente, desde la ideología crítico disciplinar: constante vínculos con el presente, el énfasis en historia contemporánea y reciente (esta vez se denomina como “dictadura” a la dictadura), la profundización en la construcción histórico y social de los derechos humanos, la valoración de la democracia como organización política, pero también social, la constante exposición a

interpretaciones y fuentes, así como el énfasis en el desarrollo de habilidades de búsqueda y comunicación de información.

Respecto al análisis de las *orientaciones para la enseñanza* de esta versión del currículum, es importante hacer una precisión. La corta vida de esta propuesta curricular (fue reemplazada el 2012 por las Bases Curriculares) impidió que se alcanzaran a elaborar los consecuentes Programas de Estudios. En su reemplazo, y como complemento, se consideró un artículo denominado *Fundamentos del Ajuste Curricular en Historia, Geografía y Ciencias Sociales* que se publicó como justificación del Ajuste Curricular. En él se profundiza en la dimensión didáctica de la propuesta, pero se trata fundamentalmente de una declaración de intenciones, que viene a complementar lo declarado en el mismo Marco Curricular (Mineduc, 2009b). Es decir, para este caso, no fue posible contrastar las intenciones declaradas con una propuesta didáctica concreta.

En la introducción del sector en el Marco Curricular nuevamente se replican las mismas redacciones utilizadas en el Marco de Enseñanza Media de la década anterior; la necesidad de impulsar un aprendizaje activo, de fomentar la curiosidad, así como la resolución de problemas y la búsqueda y comunicación de información, todo centrado en la realidad vivida por los estudiantes. Mientras que en los *Fundamentos*, se precisa: “por sobre los datos, se aspira que el docente se centre en los fenómenos, problemas o procesos de los cuales éstos son una manifestación” y que en este marco, es fundamental que promuevan el uso de fuentes primarias e “interpretaciones diversas y divergentes para acercar a los estudiantes a las formas en que se construye el conocimiento social” (Mineduc, 2009b; 5).

Desde la perspectiva de las ideologías curriculares estas orientaciones para la enseñanza, al igual que en la versión anterior, describen un discurso convergente con las ideologías críticas (la centralidad del estudiante, el aprendizaje activo, la resolución de problemas etc.), sólo que en este caso se acentúa su inclinación hacia la ideología crítico-disciplinar, lo que se ratifica en

énfasis puesto en la comprensión de procesos, así como en uso recurrentes de fuentes primarias e interpretaciones históricas y sociales.

Considerando el Ajuste Curricular en Historia y Ciencias Sociales como un todo, efectivamente se trata de un ajuste y no de una reforma mayor, tal y como fue presentado públicamente. Más allá de ciertos matices y algunas precisiones, la única diferencia significativa se encuentra en la organización de la secuencias, pero en lo medular, describe un mismo perfilamiento ideológico.

Se trata de una propuesta cuyo principio dominante se sitúa entre la ideología liberal y las ideologías críticas, con concesiones a la ideología conservadora. La forma en que se definió, sus finalidades, el tratamiento de los contenidos y las orientaciones para la enseñanza, comulgan con las propuestas liberales, y más aún con las críticas, mientras que la consideración prioritaria de la identidad nacional, la centralidad de la historia de Chile y de Occidente, y la concentración de contenidos sobre organización política y económica hacia el final de la secuencia son elementos que pueden ser interpretados como concesiones a la tradición y al conservadurismo curricular. Sin embargo, los matices a la hora de abordar la identidad nacional, la incorporación de variables relativas a progresiones del aprendizaje, y la marcada preocupación de orden epistemológico que se observa en esta versión, la inclinan un tanto más hacia las ideologías críticas, nuevamente con un remarcado acento en la ideología crítico-disciplinar.

2.1.3 Las Bases Curriculares del 2012- 2013

La promulgación de la Ley General de Educación a fines del 2009 tuvo importantes consecuencias sobre el currículum nacional. Esta nueva normativa establecía una serie de prescripciones sobre la organización curricular, entre ellas, el cambio de denominación del currículum oficial, así como de sus categorías centrales: los Marcos Curriculares, organizados en Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, debían ser reemplazados por unas Bases Curriculares articuladas en torno a una nueva categoría curricular, los Objetivos de Aprendizaje (Mineduc, 2009a).

En el 2010, el recién asumido gobierno de Sebastián Piñera, el primero de una coalición de derecha desde el fin de la dictadura, aprovechó la promulgación de la nueva ley para intervenir profundamente en el currículum oficial, a pesar de que el Ajuste Curricular había sido promulgado un año antes y recién se había comenzado a implementar.

El proceso de diseño y consulta de esta versión del currículum es, en términos comparativos, el menos participativo de las tres versiones analizadas. Según la información pública, las propuestas del 2012 (de 1º a 6º básico), y del 2013 (de 7º básico a 2º medio) fueron construidas por un equipo del Ministerio, en colaboración con una selección de profesores. El equipo redactor sostuvo reuniones con instituciones y académicos para luego someter un borrador de la propuesta a una consulta por Internet que podía ser respondida por los profesores en ejercicio. Finalmente, en el caso de las Bases del 2012, se incorporaron algunas sugerencias emitidas por el Consejo Nacional de Educación, antes de su promulgación definitiva. Por su parte las Bases del 2013 han seguido el mismo proceso, pero aún no son ratificadas por el Consejo (la versión que se analiza corresponde al primer borrador público). A diferencia de los casos anteriores, no existe información pública sobre qué académicos e instituciones fueron consultadas, ni registros o informes sobre sus opiniones y argumentos.

En ese sentido, el nuevo currículum nacional fue elaborado limitándose a lo señalado en la ley, es decir, por el Ministerio con el acuerdo del Consejo Nacional de Educación. En este caso la administración no consideró la socialización de la propuesta en búsqueda de legitimidad. No hubo una consulta significativa y transparente a actores políticos, ni a académicos de las disciplinas de referencia, ni tampoco a formadores de profesores, ni a actores o agencias de la sociedad civil. Esta forma de definir el currículum converge con lo señalado por la ideología neoliberal según la cual el proceso de negociación y definición del currículum debe circunscribirse a lo que señala la ley, bajo el supuesto que detrás de ella ya existiría el consenso político necesario para dotarlo de legitimidad.

A nivel de *finalidades* declaradas para la Historia y las Ciencias Sociales, no se observan diferencias significativas respecto a las versiones anteriores. Si bien se utilizan distintas redacciones, éstas nuevamente se orientan al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la comprensión de la realidad social, y la formación de un ciudadano capaz de actuar en forma crítica y responsable. En la introducción se declaran como finalidades el “contribuir a la formación de personas capaces tanto de analizar realidades complejas y desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico, como de comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro”, así como desarrollar “conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y a la vez, que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los Derechos Humanos” (Mineduc, 2013; 2).

Se trata prácticamente de los mismos objetivos de las versiones anteriores, con la salvedad que en esta ocasión no se hace referencia a la realidad vivida por el estudiantado ni a la identidad nacional, lo que sí ocurría en sus predecesoras.

Era razonable esperar que en esta nueva versión las finalidades se orientaran hacia los objetivos prioritarios de las ideologías conservadora y neoliberal: el fortalecimiento de la identidad nacional, y la formación de un ciudadano respetuoso del orden, las instituciones y las leyes. Sin embargo, no es así. Si las versiones anteriores se situaban, a nivel de finalidades, en algún punto intermedio entre las ideologías liberal y críticas, ésta pareciera inclinarse levemente hacia el centro, coincidiendo con lo propuesto por la ideología liberal; la formación de un ciudadano democrático capaz de gestionar la incertidumbre.

En la *organización y selección de contenidos* sí se observan importantes transformaciones. Si bien en la introducción se declaran una serie de criterios

también similares a los de las versiones anteriores, al analizar el detalle de los objetivos prescritos por nivel se observan cambios significativos.

Al igual que en la versión anterior, se contempla una asignatura de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* que va desde 1º básico a 2º medio (curiosamente el borrador del 2013 no prescribe contenidos para 3º y 4º medio, niveles que quedan en una suerte de limbo curricular), organizada en un conjunto de Objetivos de Aprendizaje por nivel.

En la presentación y justificación de la secuencia se declara un enfoque interdisciplinario que considera a la historia, la geografía, la sociología y la ciencia política. Sin embargo, se establecen tres ejes temáticos con objetivos para cada nivel, definidos disciplinariamente, denominados como Historia, Geografía y Formación Ciudadana. Se declara también la prescripción de unos grupos de habilidades transversales, denominadas como “pensamiento temporal y espacial”, “análisis y trabajo con fuentes”, “pensamiento crítico” y “comunicación”. A estos ejes temáticos y grupos de habilidades se agregan un conjunto de actitudes a fomentar. Para la enseñanza básica destacan la valoración de la vida en sociedad, la valoración de la democracia, el saber “comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas”, la creación de lazos de pertenencia con la comunidad y el país, así como el “trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor”, mientras que para los últimos niveles, el énfasis declarado está en actitudes relativas a la valoración de la democracia y del aporte de las ciencias sociales para la comprensión de la sociedad (Mineduc, 2012; 5-11).

Para analizar el guión temático es necesario diferenciar entre las Bases del 2012, y las del 2013. En las Bases del 2012, que prescriben los Objetivos de Aprendizaje desde 1º a 6º básico, los contenidos de cada nivel son divididos en los tres ejes temáticos antes señalados. En este caso estos tres ejes temáticos funcionan en forma independiente, con contenidos que no se relacionan entre sí. No se trata de diferentes asignaturas, al menos formalmente, pero sí de tres ejes temáticos sin una relación coherente.

En el eje de Historia se tratan: las convenciones para la ubicación temporal, los símbolos patrios, las fiestas y costumbres típicas, las efemérides nacionales y las grandes personalidades de la historia de Chile; los pueblos originarios y sus costumbres en el pasado y en el presente, así como el aporte de los inmigrantes al país; los rasgos básicos de Grecia y Roma Clásica, y de las civilizaciones Inca, Mayas y Aztecas, como ejemplos de antiguas civilizaciones; y una visión panorámica de la historia de Chile, desde la conquista hasta finales del siglo XX. En el eje de Geografía se consideran los siguientes tópicos: mapas y planos y el uso de coordenadas geográficas, la descripción de paisajes en Chile y América, ejemplos de diversidad cultural y zonas climáticas del mundo; los recursos naturales renovables y no renovables, así como los principales recursos naturales del país. En Formación Ciudadana, por su parte, se tratan las instituciones sociales próximas, las normas de convivencia, el respeto y cuidado de los espacios públicos, las funciones de las autoridades políticas, los deberes y derechos (ilustrados sólo con derechos políticos), los méritos individuales y el ejercicio de una serie de “actitudes cívicas” entendidas fundamentalmente como buena conducta (Mineduc, 2012).

Desde las ideologías curriculares, más allá de las intenciones declaradas, este guión temático describe un marcado giro hacia las ideologías más lindantes al polo de la transmisión cultural: la separación temática de los contenidos, la revalorización de la identidad nacional en su versión más costumbrista, centrada en efemérides y grandes personajes, el tratamiento descriptivo de la geografía y su reducción al uso de herramientas cartográficas, la concepción de la temporalidad y de la especialidad como el aprendizaje de convenciones, y sobre todo, la formación ciudadana entendida como algo distinto que la historia y la geografía, centrada en el conocimiento de instituciones y autoridades y en el fomento de actitudes cívicas entendidas como sinónimo de buen comportamiento.

A modo de ejemplo, en el tratamiento de la identidad nacional, y de las “grandes personalidades”, en 1º básico se prescribe: “conocer sobre la vida de los hombres y mujeres que han contribuido a la sociedad chilena en diversos ámbitos: los fundadores de las ciudades, los exploradores, las personas que

han fundado o creado instituciones, las que han destacado por su emprendimiento y su solidaridad, los deportistas, los científicos, los artistas y los grandes poetas etc.". Mientras que sobre las actitudes ciudadanas en 2º básico, se prescribe el siguiente aprendizaje, el que se replica tal cual en 3º básico: "mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas del juego sin hacer trampa y reconociendo sus errores y sus acciones." (Mineduc, 2012; 12-20)

Este claro enfoque conservador, es complementado marginalmente con conceptualizaciones propias de la ideología neoliberal, por ejemplo, en las referencias a los "meritos individuales" y al "espíritu emprendedor". Aún así, se conservan algunos elementos propios de la ideología liberal, y de las ideologías críticas, en particular en su vertiente disciplinaria. Fundamentalmente una serie de prescripciones actitudinales relativas a la valoración de la democracia, de la diversidad y de los derechos humanos, y procedimentales, relacionadas con la búsqueda de información, el uso de distintos tipos de fuentes y la elaboración de pensamiento propio. Mientras que la que ideología crítico-disciplinar queda prácticamente excluida, con a sola excepción de determinadas referencias actitudinales en el primer ciclo básico relativas al compromiso con la escuela y la comunidad.

Por su parte las Bases del 2013 (de 7º básico a 2º medio), describen una organización diferente. A pesar de lo declarado, en estos años desaparece el eje denominado Geografía, quedando un relato eminentemente histórico organizado en "un orden cronológico, que se inicia en los albores de la humanidad y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual" (Mineduc, 2013; 6). Lo que si continua es el eje de Formación Ciudadana con contenidos prescritos para cada nivel, los que consisten fundamentalmente en una serie de actividades sobre organización política y económica aplicadas a los contenidos históricos, además de unos contenidos particulares sobre institucionalidad económica y política en Chile. Así también, permanece la definición de una serie de objetivos de orden procedimental organizados bajo el rótulo de pensamiento crítico.

Una significativa innovación dentro de la propuesta es el tratamiento de la historia de Occidente y de Chile en un solo relato. Este relato central se inicia en 7º básico con la historia de Occidente desde el Neolítico hasta la Edad Media, a los que se agregan las civilizaciones americanas al momento de la conquista, mientras que en Formación Ciudadana se describen actividades sobre los contenidos históricos del nivel y una caracterización conceptual del problema económico. En 8º se considera la modernidad europea hasta las revoluciones industrial y francesa, las revoluciones independentistas en América, junto con las relaciones económicas entre el Estado, las empresas y la familia, así como el vínculo entre oferta y demanda en la determinación de los precios. En 1º medio se trata el siglo XIX en Occidente y en Chile, junto con contenidos relativos a la utilidad de ciertos instrumentos financieros junto con los derechos del consumidor. Finalmente, en 2º medio se trata el siglo XX en Occidente y en Chile, junto con unos contenidos orientados a la valoración del estado de derecho y la democracia (Mineduc, 2013).

Un elemento que resalta dentro de la propuesta es la constante referencia a habilidades de pensamiento crítico, con prescripciones específicas para cada nivel. Sin embargo al analizar el detalle de esas prescripciones se observa que se trata de una crítica exclusivamente intelectual, de orden epistemológico. Es decir, se orientan a un tratamiento crítico de la información, con permanente indicaciones relativas a la capacidad de inferir, al cuestionamiento de simplificaciones, al valor de la evidencia, a la comparación de interpretaciones etc., pero sin considerar cuestionamientos o reflexiones sobre el orden político, económico y social imperantes.

En una lógica similar, y en forma más evidente que en las Bases del 2012, el relato obvia los conflictos de la sociedad, evitando el tratamiento de tópicos polémicos. Así por ejemplo, al tratar la ocupación de la Araucanía por parte del ejército chileno durante el siglo XIX se señala que esta “afectó profundamente a la sociedad mapuche”, cuando en estricto rigor se trató de un genocidio y de la ocupación militar de un territorio indígena para su posterior poblamiento con inmigrantes europeos, iniciando un conflicto étnico, social y político que se

proyecta hasta el presente. Un tratamiento similar se da al Golpe de Estado de 1973. En él se profundiza en la polarización de la sociedad chilena previa al Golpe, pero sin juicios de valor respecto a la toma armada del poder y a la disolución del estado de derecho. En cambio, se trata el “rol de los militares” a través de la lectura de interpretaciones contrapuestas. (Mineduc 2013; 25-31)

Desde la perspectiva de las ideologías curriculares, la selección y organización de los contenidos en estas Bases del 2013, describe un similar perfil a las del 2012, ratificando que en el fondo se trata de una misma propuesta curricular. El principio dominante lo ejerce la ideología conservadora, pero siempre bajo una composición mixta, ya que también considera elementos propios de las ideologías situadas hacia el polo de la transformación cultural, con la excepción de la ideología crítico-pedagógica, que en este caso queda del todo excluida.

Características propias de la ideología conservadora son la primacía de la historia (aunque como ya se señaló, también lo es de ciertos sectores de las ideologías liberales y crítico-disciplinar), el tipo de relato histórico (su periodificación, su enciclopedismo, así como el criterio según el cuál los conflictos sociales y políticos no deben ser tratados, etc.), y sobre todo, la concepción de la formación ciudadana como Educación Cívica, es decir, como una serie de conceptos y datos sobre la economía y la institucionalidad política.

Mientras que las concesiones a las ideologías liberal y crítico-disciplinar se ratifican en el compromiso explícito con la democracia y los derechos humanos, en la constantes prescripción de habilidades vinculadas a los métodos y conceptos de la historia, y en la crítica epistemológica. La no consideración de la ideología crítico-pedagógica se evidencia en la exclusión de los conflictos y lo contingente (el relato termina en la dictadura, dejando sin tratamiento las últimas dos décadas de la historia del país), así como el olvido en que caen las vivencias de los estudiantes y el establecimientos de vínculos con el presente.

Una última observación respecto a las ideologías y la selección y organización de contenidos se relaciona con la ideología neoliberal. A diferencia de las Bases del 2012, las del 2013 no consideran elementos paradigmáticos de esta

ideología. Así, en el tratamiento de la economía, que consiste fundamentalmente en información dispersa sobre el problema económico, el funcionamiento de la economía y los sistemas económicos vigentes en Chile durante el siglo XX, no hay una defensa abierta del libre mercado, ni se trata a esta disciplina como una ciencia exacta.

Finalmente, respecto a las *orientaciones para la enseñanza*, las Bases del 2012-2013, a diferencia de los antiguos Marcos Curriculares, no explicita ni profundiza en consideraciones de esta naturaleza. Al analizar el programa de 6º básico (no se consideró un programa de enseñanza media porque estos aún no se han elaborado), se exponen una serie de consideraciones generales, comunes a todas las asignaturas, las que versan sobre tópicos como la importancia del correcto uso del lenguaje, de incorporar las nuevas tecnologías, la necesidad de atender a la diversidad existente dentro del aula, junto con algunas orientaciones, también genéricas, sobre planificación y evaluación. Planteado de otra forma, en esta versión del currículum no se explicita una postura didáctica particular a la Historia y las Ciencias Sociales, al tiempo que se verifica un discurso pedagógico bastante pobre.

En este programa se dividen los Objetivos de Aprendizaje en cuatro unidades. En cada unidad se replican los Objetivos de Aprendizajes correspondientes, y se prescriben una serie de indicadores de evaluación. Para el conjunto del programa se proponen 158 actividades y 9 ejemplos de evaluación, número difícilmente abarcable en los 8 meses que considera el año escolar (100 actividades más que en el programa del mismo nivel analizado anteriormente) (Mineduc, 2012b).

Las actividades del Programa privilegian sobre todo la acumulación de información, adquiriendo un marcado carácter enciclopedista, al centrarse casi exclusivamente en el manejo de conceptos y datos, en desmedro del desarrollo de habilidades y actitudes, a pesar de lo declarado a nivel de finalidades.

Su análisis desde las ideologías curriculares se dificulta en gran medida por la pobreza de la propuesta didáctica; no se declara en ningún momento para qué

se enseña Historia y Ciencia Sociales, ni se explicita un enfoque metodológico. En ese sentido, la principal observación es que a nivel de orientaciones didácticas esta versión evidencia un gran vacío de experiencia y conocimiento pedagógico. Aún así, detrás de esta improvisación subyace una concepción enciclopedista y conductista sobre el aprendizaje, lo que coincide, en cierta medida, con lo postulado desde la ideología conservadora y neoliberal.

En suma, considerando las Bases Curriculares como un conjunto, estas nuevamente describen una composición mixta. Pero ahora, el principio dominante recae sobre la ideología conservadora, con consideraciones complementarias desde la ideología neoliberal (especialmente en enseñanza básica). En la mayoría de las categorías analizadas, prima este enfoque ideológico, pero con concesiones, siempre discursivas, hacia las ideologías liberal y crítico-disciplinar.

Lo más llamativo en ese sentido es lo que ocurre a nivel de finalidades, las que como se señaló, describen una evidente continuidad con las versiones anteriores, y por tanto, un enfoque más propio de liberales y críticos. Una interpretación posible es que en la actualidad el espacio político no permite una reivindicación de los propósitos formativos tradicionales para la Historia y las Ciencias Sociales, es decir, no es posible postular al fortalecimiento de la identidad nacional y la formación de ciudadanos respetuosos de las autoridades y las leyes, sin levantar una fuerte oposición, como ya le había ocurrido a esta administración al intentar disminuir las horas destinadas a esta asignatura. En ese sentido, la intervención fundamental se da a nivel de selección y organización de contenidos.

Finalmente, si en las versiones anteriores el abanico de ideologías consideradas tendía a excluir a la ideología neo-liberal, en este caso la excluida es ahora la ideología crítico-pedagógica. Planteado de otra manera, tanto el eje ideológico de la propuesta, como el conjunto de ideologías consideradas se desplazan significativamente hacia el polo de la transmisión cultural.

2.1.4 Observaciones generales sobre la trayectoria ideológica del currículum de Historia y Ciencias Sociales

Una primera conclusión sobre la trayectoria ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente, es que no existe una relación absoluta entre las fuerzas políticas que administran el Estado en un momento determinado y la composición ideológica currículum nacional. El currículum, en las tres versiones analizadas, describe una composición mixta, que considera, con distinto peso relativo, a las distintas ideologías curriculares.

Asimismo, es posible afirmar que en cada versión del currículum esa composición ideológica mixta se distribuye de distinta forma según cada una de las categorías analizadas. Es decir, la forma en que se define el currículum, sus finalidades declaradas, el criterio según el cuál se seleccionan y organizan los contenidos, y sus orientaciones para la enseñanza, describen características ideológicas diversas entre sí, aunque en los tres casos es posible perfilar al conjunto de la propuesta, en función de la ideología que ejerce el principio dominante, de las que son consideradas y de las que son excluidas en cada versión.

Si se analizan las tres versiones del currículum en forma transversal según las categorías de análisis centrales de esta investigación se verifica que cada una de ellas describe su propio perfil ideológico.

La forma en que se desarrolló el *proceso de diseño y consulta* de las tres versiones del currículum describe importantes diferencias. Para los Marcos Curriculares de los 90', se produjo un amplio debate y reflexión, y la propuesta fue socializada con una cantidad y diversidad significativa de actores. En ese sentido, es quizás, el currículum más legítimo. La administración buscó consensos políticos, disciplinarios y pedagógicos, tal y como es concebida la negociación curricular desde el liberalismo. En el Ajuste, la búsqueda de consensos fue prioritariamente disciplinaria y pedagógica. Al ser presentado como una transformación menor, la administración no buscó consensos políticos, los que dio por sentado, y socializó la propuesta fundamentalmente

en el mundo académico. Quizás eso explique en parte su corta vida. En las Bases del 2012-2013, por su parte, la administración no buscó ningún tipo de consensos. Se atuvo estrictamente a lo señalado en la ley, diseñó una propuesta y la negoció con el Consejo Superior de Educación. Los procesos de consultas fueron mínimos, y las críticas y reparos que ahí pudieron surgir, no se hicieron públicos.

Desde la perspectiva de las ideologías curriculares, en el proceso de debate y negociación del currículum en el pasado reciente, han primado los criterios paradigmáticos de la ideología liberal primero, y luego, de las ideologías conservadora y neoliberal.

Respecto a las *finalidades* ocurre un fenómeno interesante. De todas las dimensiones analizadas, es la única que no sufre cambios importantes desde la perspectiva ideológica. En todas las versiones analizadas el objetivo prioritario de la Historia y las Ciencias Sociales, es el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes que permitan a los estudiantes interpretar la sociedad y su presente, y trazar planes de futuro, la educación de ciudadanos participativos y responsables, que valoren la democracia y los derechos humanos. Una declaración de finalidades a las que perfectamente adherirían los actores de las ideologías liberal o críticas. Incluso, en las Bases del 2012-2013 desaparecen las referencias a la identidad nacional, tradicional concesión a la ideología conservadora en las dos versiones anteriores.

Esto se puede explicar debido a que la declaración de finalidades es la dimensión más política del currículum, define los referentes simbólicos que otorgan legitimidad a la presencia de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela. Si a mediados de los noventa los límites del espacio político forzaban una referencia patriótica a la identidad nacional, 20 años después eso no parece aceptable. Aunque las Bases constituyan una propuesta prioritariamente conservadora, pareciera que hoy no es posible declarar otro tipo de propósitos.

Respecto a los criterios de selección y organización de contenidos ocurre algo distinto. En esta dimensión sí es posible verificar las oscilaciones ideológicas entre las tres versiones del currículum analizadas. Aunque siempre considera una composición mixta, en cada versión cambian ciertos énfasis que sitúan a esta dimensión en distintas posiciones dentro del abanico ideológico.

La composición mixta se verifica fundamentalmente en que, a pesar de las modificaciones, siempre prima un criterio conservador en la secuenciación de los contenidos; en las tres versiones se trata de un relato eminentemente historiográfico, centrado prioritariamente en la Historia de Chile y Occidente, organizado en forma cronológica. Sin embargo, también en las tres versiones se verifica la prescripción contante de contenidos de orden procedimental relacionados con la búsqueda de información, el trabajo con fuentes, el contraste de interpretaciones y el desarrollo de un pensamiento propio y fundamentado por parte de los estudiantes. Así también, se verifica, en las tres versiones, la prescripción también permanente de contenidos de orden valórico, relativos a la valoración de la diversidad, la democracia y los derechos humanos, elementos característicos de las ideologías liberal y críticas.

Sobre esta constante, la composición mixta de la selección y organización de contenidos, es dónde operan los énfasis señalados. En el caso de los Marcos Curriculares de mediados de los 90', el tratamiento de los contenidos incorpora una serie de consideraciones características de las ideologías críticas, en sus dos versiones; crítico-pedagógica y crítico-disciplinar. Por un parte, esta propuesta supuso una significativa actualización disciplinaria, desde la historia, pero también en las alusiones particulares a las restantes ciencias sociales, así como un esfuerzo significativo por incorporar conceptos y métodos de las disciplinas de referencia. Por otra, se observa también un intento por centrar el proceso de aprendizaje en el estudiantado, por incorporar los conflictos históricos y sociales, y por propiciar una reflexión problematizadora sobre el orden político, económico y social

En el Ajuste, se preserva en gran medida estos elementos, pero se observa un renovado énfasis en consideraciones propiamente disciplinarias, características

de las ideologías liberales y crítico-disciplinar. La permanente preocupación de orden epistemológicos (que el conocimientos se construye a partir de un objeto situado), y la centralidad que se la da a problemas propiamente historiográficos son manifestaciones de lo recién señalado. En cambio, la ideología crítico-pedagógica, si bien sigue estando presente, se desdibuja un tanto en esta versión del currículum, a pesar que de que las intenciones públicas de este Ajuste era mejorar su tratamiento didáctico. Si bien permanece la centralidad declarada en el aprendizaje de los estudiantes, y se mantiene el tratamiento de los conflictos de la sociedad, no se verifican innovaciones significativas en relación a la versión anterior.

En las Bases del 2012-2013 se observa la continuidad de la composición mixta de la selección y organización de contenidos, pero en este caso los matices y énfasis se orientan hacia la propuesta conservadora, y en menor medida a la neo-liberal (particularmente en enseñanza básica o primaria). Lo anterior se verifica en el tratamiento de los contenidos; en la exclusión de los conflictos históricos y sociales, en el privilegio de los períodos más pretéritos de la historia en desmedro de la historia Contemporánea y del presente, en la constante referencia a efemérides, símbolos patrios y costumbre típicas, en el tratamiento esencialmente descriptivo de la geografía y su reducción al uso de herramientas cartográfica, así como en la concepción de la Formación Ciudadana como el manejo de información y conceptos sobre institucionalidad política y económica.

En suma, la selección y organización de contenidos en el pasado reciente se caracteriza, por una parte, por una composición siempre mixta desde la perspectiva ideológica, pero con distintos énfasis en cada versión que inclinan la propuesta hacia uno de los dos polos del continuo ideológico. Así, en los Marcos Curriculares de mediados de los 90', así como en el Ajuste, esos matices y énfasis se inclinan hacia las ideologías liberal y crítico-disciplinar, mientras que en las Bases del 2012-2013 lo hacen hacia la ideología conservadora.

Finalmente, respecto a las *orientaciones para la enseñanza* también ocurre un fenómeno particular. En este caso las transformaciones ideológicas van acompañadas de distinto grado de desarrollo en el discurso didáctico, dato que converge con lo señalado al analizar las ideologías curriculares. En las dos primeras versiones, los Marcos de mediados de los 90' y el Ajuste Curricular, las orientaciones para la enseñanza consideran elementos propios de la ideología liberal y las ideologías críticas: un aprendizaje activo por parte de los estudiantes, que considera la búsqueda de información, el contraste de interpretaciones, la comunicación de resultados en distintos formatos, la aplicación de conceptos de la Historia y las Ciencias Sociales, y la reflexión en torno a los conflictos sociales. En estos casos se observa un esfuerzo por explicitar un enfoque didáctico coherente, que efectivamente se plasma en el tipo de actividades de enseñanza sugeridas. Sin embargo en las Bases del 2012-2013 no sólo cambia el perfilamiento ideológico, sino que se observa un marcado empobrecimiento. La propuesta didáctica considera sólo observaciones generales comunes a todas las áreas de aprendizaje, es decir, no describe un discurso didáctico específico para la Historia y las Ciencias Sociales, mientras que el análisis de las propuestas de actividades del Programa de Estudio utilizado en este caso, evidencia un enfoque claramente orientado a la acumulación de información, de corte enciclopedista. Planteado de otra manera, si bien en las Bases no se explícita una postura didáctica, a las actividades propuesta subyace una concepción positivista y conductista, lo que coincide con las concepciones sobre el aprendizaje de la ideología conservadora y también de la neoliberal.

En síntesis, y tal como se señaló al iniciar este apartado, el análisis del currículum oficial de Historia y Ciencias Sociales, confirma lo señalado por Michael Apple, es decir, el conocimiento oficial es resultado de una política de compromisos y acuerdos, en que los grupos que detentan el poder se ven constreñidos a incorporar elementos ideológicos distintos a los propios, para poder dotar de cierta legitimidad al conocimiento seleccionado.

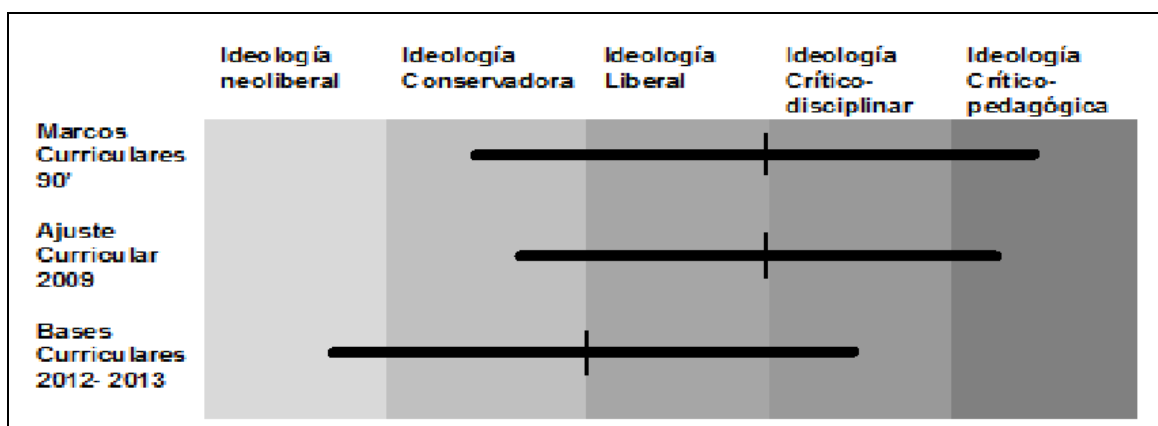
Sin embargo, también se confirma una segunda premisa postulada por Apple. A pesar de estas concesiones, quienes dominan en un momento dado al

Estado, quienes ejercen el gobierno, ejercen un “principio dominante” en este proceso, lo que se traduce en que más allá de estas concesiones, lo medular de cada versión, su eje, sí se relaciona en forma bastante directa con los interés e ideologías de quienes dominan el Estado en un momento dado. (Apple, 1996).

Así, asumiendo que cada versión del currículum tiene un principio dominante matizado por una serie de consideraciones, se puede sintetizar una lectura global sobre la trayectoria del currículum nacional chileno de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente.

Tanto en los Marcos Curriculares de mediados de lo 90’, como en el Ajuste Curricular del 2009, el principio dominante se sitúa en un punto intermedio entre las ideologías liberal y crítico-disciplinar, con importantes concesiones a la ideología conservadora por una parte, y a la ideología crítico-pedagógica por otra, quedando excluida la ideología neoliberal. Mientras que en las Bases del 2012-2013, el principio dominante lo ejerce la ideología conservadora prioritariamente, con complementos desde la ideología neoliberal, y con concesiones a las ideologías liberal y crítico-disciplinar, excluyendo en este caso, a la ideología crítico-pedagógica.

Cuadro 5. Visión esquemática de la trayectoria ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales en el pasado reciente.



2. 2 El currículum de Historia y Ciencias Sociales según las principales pruebas estandarizadas; el SIMCE y la PSU

En este apartado interesa observar qué ocurre con el currículum nacional chileno de Historia y Ciencias Sociales luego de la recontextualización, o interpretación con fines evaluativos de carácter estandarizado, que realizan las dos mediciones con mayor influencia en el currículum implementado en el caso chileno: el SIMCE y la PSU. Asimismo, interesa verificar si tras este proceso, estas mediciones conservan un similar perfil ideológico que el referente curricular que supuestamente evalúan, o si por el contrario, terminan por configurar un mensaje curricular diferente, tal y como postulan los referentes teóricos ocupados en esta investigación.

2.2.1 El SIMCE en Historia y Ciencias Sociales

El Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE), como se precisó, es la principal prueba estandarizada que se aplica en Chile, y desde la dictadura, uno de los elementos centrales de la política educativa en el país. Es el principal sistema de auditoría en un sistema educativo en que el Estado delega progresivamente en los privados la provisión de educación. Según la información oficial, “su propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas del Currículum Nacional”, evaluando el logro de los objetivos de aprendizaje “planteados en el Marco Curricular vigente” (SIMCE, 2011a; 1).

En el caso de la Historia y Ciencias Sociales, las evaluaciones SIMCE se aplican cada dos años a todos los estudiantes del país en 4º y 8º básico, y a partir del 2016, también en 2º medio.

Según se declara en los folletos de orientaciones que el SIMCE envía a todos los establecimientos antes de una medición, las pruebas SIMCE se construyen en base a una matriz que cruza contenidos con una serie de habilidades. En el

eje de “contenido” se definen tres ejes temáticos, los que coinciden con las “dimensiones del aprendizaje” que progresan en la propuesta de Ajuste del 2009, es decir, “Sociedad en perspectiva histórica”, que considera información y conceptos sobre fenómenos y procesos históricos; “Espacio Geográfico”, que considera contenidos sobre representaciones del espacio, sobre geografía física y humana y sobre las relaciones entre la sociedad y el entorno; y “Democracia y desarrollo”, que considera contenidos relativos a la organización e institucionalidad política y económica. Por su parte, las habilidades se organizan también en tres ejes el “Análisis de fuentes de información”, que agrupa tareas relativas a la obtención y contraste de información, así como a la validez y pertinencia de fuentes para determinados propósitos; y, “ubicación temporal y espacial”, que reúne habilidades para ubicar fenómenos, acontecimientos o procesos en el tiempo y el espacio (SIMCE, 2011; 68-70).

Siguiendo lo recién declarado, la arquitectura de las pruebas SIMCE se distancia del currículum prescrito en tanto separa contenidos (entendidos sólo como conceptos e información) y habilidades (no entendidas como contenidos), lo que no es coherente con las prescripciones curriculares, que según lo oficialmente declarado prescriben aprendizajes o competencias, que suponen el tratamiento integrado de contenidos, habilidades y actitudes. Es decir, el SIMCE concibe a los contenidos y habilidades como cuestiones distintas, y al aprendizaje como el resultado del cruce de determinados contenidos con determinadas habilidades. Sin embargo, a pesar de esta diferencia estructural, los ejes temáticos seleccionados, así como las habilidades elegidas, están en sintonía con lo declarado en el Marco Curricular de referencia.

Ahora bien, más allá de lo declarado, y como se precisó con anterioridad, no es posible acceder a pruebas e ítems SIMCE, para poder verificar si estos son coherentes con lo públicamente señalado. La medición no considera un Marco de Evaluación público y estable, y el banco de preguntas es manejado con suma reserva, y no está disponible, incluso para su uso con fines académicos. Sin poder contar con el Marco, ni con preguntas efectivamente aplicadas, fue necesario aproximarse a estos en forma indirecta, en este caso, a través del análisis del documento *Especificaciones para la elaboración de ítems SIMCE*.

Área Ciencias Sociales (SIMCE, 2011), y fundamentalmente, utilizando la información recogida a través de la consulta realizada a un conjunto de profesionales que habían trabajado en la construcción de estas mediciones. En base a esa información es posible realizar algunas observaciones significativas sobre el proceso de interpretación del currículum prescrito que se realiza para la construcción de estas mediciones

Según los profesionales consultados, es en la elaboración de las preguntas donde se producen las diferencias más significativas en relación al currículum prescrito.

Primero, las pruebas SIMCE eliminan todo tipo de consideración relativa a la identidad de los estudiantes, y al contexto en el que viven y aprenden. Como observa Bárbara Silva, historiadora y ex-miembro del Equipo de Historia y Ciencias Sociales del SIMCE, por definición se debe neutralizar cualquier particularidad sobre “quién se evalúa”, para así evitar cualquier tipo de sesgo. Como se precisa en las *Especificaciones para la elaboración de preguntas*, éstas debe ser elaboradas, “sin interferencia de factores cognitivos, sociales, afectivos, sensoriales, físicos, de género u otros, que beneficien o perjudiquen a determinados grupos de estudiantes evaluados” (SIMCE, 2011; 4). Como observa Lucía Valencia, ex-Coordinadora de ese mismo equipo, esta exigencia “atenta contra la finalidad prioritaria del currículum de Historia y Ciencias Sociales, la conexión de la enseñanza y por tanto de la evaluación, con la realidad de los alumnos, en el entendido que deben aplicar sus conocimientos y habilidades a la comprensión de su propia realidad” (Anexo 6.1).

Segundo, siguiendo con Lucía Valencia las preguntas que logran validarse bajo los criterios técnicos y métricos, se concentran exclusivamente en la identificación de la información correcta, y por lo tanto, priorizan fundamentalmente el conocimiento conceptual, “quedando muy disminuidas las habilidades más complejas y holística y prácticamente ausentes las disposiciones que el sector propicia” (Anexo 6.1).

En lo que se refiere a las habilidades, las evaluaciones SIMCE no consideran habilidades sociales y cognitivas complejas, como por ejemplo, las habilidades relativas a la búsqueda y organización de información, o las habilidades de juicio autónomo o de resolución de problemas. Todas ellas, habilidades prioritarias según el Marco Curricular de referencia. Sólo son susceptibles de ser evaluados elementos menores, como la identificación de información, o la realización de una inferencia a partir del fragmento de alguna fuente, o en el mejor de los casos, como señala Barbara Silva la capacidad de reconocer “la pertinencia de determinadas fuentes para determinados objetivos” (Anexo 6.1). Cómo se reconoce en las *Especificaciones*, al momento de diseñar una pregunta “se debe considerar que muchas habilidades asociadas a la indagación, investigación y comunicación de resultados no son posibles de evaluar en pruebas de papel y lápiz” (SIMCE, 2011; 69)

Mientras que en relación a las disposiciones ocurre un fenómeno similar, quedando marginadas de la evaluación las principales valoraciones propiciadas por el sector. Sólo es posible, según precisa Bárbara Silva, evaluar la objetivación de ciertas valoraciones, “transformándolas en contenidos, por ejemplo, sobre el paradigma democrático, o los derechos reconocidos por el Estado”. En este caso, lo que se termina evaluando es ‘la deseabilidad social’ no la valoración” (Anexo 6.1).

Y tercero, aún asumiendo que se trata de evaluaciones centradas en forma casi exclusiva en el conocimiento conceptual, el formato de preguntas de selección múltiple, articuladas en este cruce entre habilidades y ejes temáticos, tiende a su vez a simplificar y fragmentar el tipo de conocimiento evaluado. Como señala Jacqueline Gysling, esto se traduce en que no se consideren “comprensiones globales o integradas, sino más bien la identificación de información correcta más o menos sofisticada” (Anexo 6.1).

En suma, todo lo anterior, reduce el currículum y refuerzan un tratamiento centrado en la reproducción de información, y no en la comprensión profunda y el desarrollo de habilidades analíticas, indagativas, problematizadoras o ciudadanas. Finalmente, no solo se reduce el currículum, “sino que se desnaturaliza todo el sentido de la construcción curricular”. Como concluye

Lucia Valencia, “lo que la prueba comunica, y es lo que hacen los colegios, es que la enseñanza se debe organizar a partir de la finalidad de esta evaluación, y no de lo que orienta el currículum” (Anexo 6.1)

Desde una mirada de conjunto, la razón de fondo detrás de esta desnaturalización del currículum, es la absoluta subordinación de los criterios didácticos a criterios de orden técnico y estadístico. No se diseña una medición para evaluar el currículum, sino que el currículum es reducido y deformado hasta que se adecue a las necesidades de la medición. Sintomático de lo anterior, es que desde el 2009 el SIMCE no considera un equipo de Historia y Ciencias Sociales. La elaboración de las preguntas es externalizada, y en su corrección y validación no participan personas con algún tipo de experiencia en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

Desde la perspectiva de las ideologías curriculares, el análisis es complejo. Por una parte, como se consignó en el Marco Teórico, la imposición de este tipo de evaluaciones, y su centralidad dentro de la política educativa, tiene una poderosa carga ideológica en sí mismas. Es, junto a la progresiva privatización de la educación, uno de los elementos más paradigmático de la política educativa impulsada desde el neoliberalismo, y del sistema educativo impuesto en dictadura y perpetuado en democracia.

Pero más allá de la carga ideológica propia de toda prueba estandarizada, al analizar las mediciones SIMCE desde las *Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales*, se observa que no responde en términos absolutos a ninguna de ellas. Ni conservadores, ni neoliberales, ni liberales, ni críticos, postulan que el área de Historia y Ciencias Sociales debe prescindir de algún tipo contenidos procedimentales o valóricos, aunque difieran al precisar que procedimiento y valores.

Sin embargo, dentro del abanico de ideologías identificadas, el mensaje curricular que subyace al SIMCE, se aproxima en forma bastante más elocuente a la ideologías situadas hacia el polo de la transmisión que al de la transformación cultural. Comparte con ellas la aproximación positivista y conductista del aprendizaje, el tratamiento fragmentado del conocimiento, una

aproximación a la democracia y la economía centrada en información sobre institucionalidad política y económica. Al mismo tiempo, excluye los elementos más significativos de las ideologías críticas; el tratamiento integrado de disciplinas, el desarrollo de competencias ciudadanas y la centralidad de las vivencias de los estudiantes.

2.2.2 La PSU de Historia y Ciencias Sociales

Como se precisó en el Marco Metodológico, la Prueba de Selección Universitaria es la prueba de selectividad que deben rendir los alumnos que desean ingresar a algunas de las carreras de las universidades que conforman el *Consejo de Rectores*, también conocidas como universidades tradicionales, así como para algunas de las principales universidades privadas del país.

Comparándola con el SIMCE, esta medición describe algunas importantes diferencias. El SIMCE evalúa a la totalidad de los centros escolares del país y a todos sus estudiantes en unos niveles determinados. La intención fundamental es evaluar a los centros y difundir públicamente sus resultados, y así supuestamente orientar a la demanda por buena educación, por lo que sus consecuencias afectan prioritariamente a los mismos centros, sus directivos y sus docentes. La PSU no tiene el mismo alcance, en tanto supuestamente, su propósito es evaluar el desempeño de los estudiantes, para seleccionar según puntajes los estudiantes que pueden ingresar a las distintas carreras en el grupo de universidades antes descrito. Es decir, sus consecuencias afectan principalmente a los propios estudiantes, y no a todos. Como señala Stobar, este tipo de evaluaciones afectan principalmente a los alumnos que tienen expectativas de rendir esta evaluación con cierto éxito (Stobar, 2010; 25). Aún, así también comporta consecuencias para los centros y los profesores. Aunque su propósito declarado es evaluar a los estudiantes, los medios difunden los *rankings* de resultados por establecimiento por lo que también tiene consecuencias sobre aquellos centros que compiten por la matrícula de aquellos alumnos que tienen la intención (o que sus familias tienen la intención), de rendir exitosamente esta evaluación.

En el caso particular de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde las reformas del 2003, que eliminaron la antigua Prueba de Aptitud Académica por la PSU, este sector o asignatura dejó de ser obligatoria para todos los estudiantes. Desde entonces, sólo deben rendir esta prueba aquellos estudiantes que pretendan ingresar a estudiar alguna carrera vinculada a las Humanidades o las Ciencias Sociales.

A pesar de estos matices, la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es la principal medición estandarizada que afecta al currículum de enseñanza media o secundaria en esta área del aprendizaje.

Según lo públicamente declarado el objetivo de la PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es evaluar el Marco Curricular de Enseñanza Media. En este caso, su marco de referencia es aún el currículum de mediados de los 90' (el Ajuste del 2009 no se alcanzó a implementar en enseñanza media antes de ser derogado, y las Bases del 2013 aún no son promulgadas) (Demre, 2013 a).

Las pruebas PSU de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, al igual que las del SIMCE, se articula en base a una matriz en la que se cruzan contenidos y habilidades. Es decir, en este caso nuevamente los contenidos son concebidos como conceptos e información, mientras que las habilidades no son concebidas como contenidos.

En esta medición, los ejes temáticos definidos son significativamente distintos a las “dimensiones del aprendizaje” establecidos en el currículum de referencia. Para la PSU los ejes temático son: “El espacio geográfico nacional, continental y mundial”, que considera preferentemente contenidos sobre Geografía Física y Humana de Chile , América y el mundo, junto con contenidos sobre el sistema económico chileno y sobre la inserción de Chile en la economía global; “Raíces históricas de Chile”, que considera contenidos sobre los pueblos originarios, la sociedad colonial, la historia política, económica y cultural de Chile en los siglos XIX y XX hasta antes del Golpe de 1973, además de contenidos sobre la organización política chilena.; y el “El legado histórico de Occidente”, que considera contenidos sobre la Revolución Neolítica, las

primeras civilizaciones, la Antigüedad Clásica, la Época Moderna, y Contemporánea, y el siglo XX hasta la globalización (Demre, 2013a).

Las habilidades, por su parte, denominadas como “habilidades cognitivas”, son transversales a todas las pruebas PSU, independientemente del sector o asignatura que evalúan. Se trata fundamentalmente de una versión simplificada de la taxonomía de Bloom que considera el “reconocimiento”, es decir, recordar información; la “comprensión”, concebida como “entender hechos, proceso e ideas”; la “aplicación”, entendida como solucionar problemas utilizando la información previamente aprendida; y el “análisis, síntesis y evaluación”, como examinar información, realizar inferencias y evaluar la validez de determinada información. Se declara explícitamente que no se evalúa ningún tipo de actitudes (Demre 2013a).

Las pruebas analizadas (en este caso sí fue posible contar con pruebas reales) constan de 75 preguntas. Cada pregunta o ítem es producto del cruce de un eje temático con una de las habilidades recién descritas. En las dos pruebas analizadas, las preguntas se distribuyen equitativamente entre los tres ejes temáticos, mientras que respecto a las habilidades, la gran mayoría de las preguntas se concentran en el reconocimiento y la comprensión, y luego en la aplicación y el análisis respectivamente (Demre, 2008 & 2009, para poder revisar los facsímiles analizados se precisa los *links* respectivos en la Bibliografía).

Todo lo anteriormente descrito da cuenta del Marco de Evaluación. Es decir, en este caso sí existe un Marco de Evaluación estable, pero no público. Aún así, conociendo la composición de la matriz, la concepción de los ejes temáticos, el tipo de habilidades utilizadas y la ponderación relativa entre contenidos y habilidades (manifestada en el número de preguntas), es posible reconstruirlo y contrastarlo con el marco curricular de referencia.

Adelantado en parte la conclusión, en el caso de la PSU de Historia y Ciencias Sociales no se trata de una desnaturalización del currículum, sino que definitivamente de un currículum paralelo. En este caso, no se deforma el

currículum para que cumpla las necesidades de la evaluación, sino se elabora un constructo que sólo se relaciona con el Marco Curricular de referencia en forma tangencial; es otro currículum.

Esto se debe fundamentalmente a dos motivos de distinta naturaleza. Primero, debido a las sustantivas diferencias entre el currículum prescrito y el Marco de Evaluación de esta medición, y segundo, por las limitaciones propias del tipo de instrumentos utilizados, comunes a lo ya observado para el caso del SIMCE.

Al comparar el Marco de Evaluación de la PSU con el Marco Curricular de Enseñanza Media, se observa que el primero prescinde de las categorías centrales que articulan al currículum de referencia. Como se explicó anteriormente, este Marco se articula en torno a Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos (CMO), descritos como aprendizajes que combinan habilidades, conocimiento y actitudes. Los OF son la categoría central que marcan el sentido, la orientación y el alcance de los CMO. La PSU por su parte, no considera los OF, es decir, prescinde explícitamente de la categoría que orienta el sentido pedagógico de los contenidos. Sólo considera los CMO, y tampoco lo hace tal y como fueron definidos. Elimina en ellos los verbos que definen su alcance y sentido, rescatando sólo el tópico o conocimiento conceptual al que se refiere.

Luego, estos tópicos, información o conceptos, son agrupados en unos ejes temáticos que tampoco se relacionan con el currículum de referencia. Mientras que el referente curricular se define interdisciplinariamente y considera conceptos provenientes desde la historia, la geografía, la economía, el derecho, la sociología y la antropología, los tres ejes del marco de evaluación consideran sólo la geografía y la historia (un eje sobre historia de Chile, otro sobre historia de Occidente y un último sobre Geografía). Finalmente se transforma un currículum de Historia y Ciencias Sociales en uno clásico de Historia y Geografía.

Además, el Marco de Evaluación de la PSU prioriza de manera distinta los diferentes contenidos a cómo lo hace el currículum. Por ejemplo, en geografía, se destina un importante número de ítemes a la geografía física, en historia de

Chile al pasado colonial, y en historia de Occidente a la Antigüedad Clásica, en desmedro de la construcción social del espacio geográfico y la historia reciente de Chile y Occidente, que son contenidos prioritarios en el marco curricular de referencia (Demre, 2008 & 2009).

Siguiendo con el Marco de Evaluación, estas diferencias con el currículum de referencia no sólo se da a nivel de ejes temáticos y ponderaciones relativas. Las habilidades prescritas en el Marco Curricular, específicas a la Historia y las Ciencias Sociales, son nuevamente descartadas. En cambio, los contenidos, ya reducidos sólo al tópico al que se refieren, y forzados en unos ejes temáticos inconsistentes con el currículum de referencia, un conjunto de habilidades genéricas a todas las áreas del aprendizaje, según la taxonomía de Bloom, taxonomía que nada tiene que ver con la arquitectura del currículum.

En síntesis, el Marco de Evaluación poco o nada se relaciona con el currículum que supuestamente evalúa. No sólo transforma un currículum de Historia y Ciencias Sociales en uno de Historia y Geografía, sino que también reduce los contenidos sólo a información y prescinde de las habilidades específicas definidas para esta área del aprendizaje.

A estos problemas del Marco de Evaluación, se suman, cómo se adelantó, las limitaciones impuestas por el tipo de instrumentos utilizados; pruebas estandarizadas que consideran sólo preguntas de selección múltiple. Primero, y cómo se señala explícitamente, la PSU no evalúa disposiciones. Y segundo, y como se verifica al analizar las pruebas del 2007 y del 2008, la PSU tampoco considera la evaluación de habilidades complejas, como por ejemplos, las habilidades relativas a la búsqueda y organización de información, la habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas. Sólo se considera la identificación de información más o menos compleja a partir de una fuente o estímulo. En suma, sólo se evalúa el manejo, con mayor o menor nivel de dificultad, de información y conceptos (Demre 2008 & 2009).

Antes de caracterizar esta evaluación desde la perspectiva de las ideologías curriculares, cabe señalar que durante el desarrollo de esta investigación el Ministerio de Educación contrató a la consultora internacional británica Pearson

para que realizara una evaluación de esta medición. En su informe se relevan conclusiones muy similares a las acá presentadas. El informe señala que en el caso de la PSU de Historia y Ciencias Sociales se detectan fundamentalmente dos debilidades. La utilización de un Marco de Evaluación inconsistente, que requiere urgentemente su corrección y validación por expertos externos, y sobre todo, que su alineamiento con el currículum de referencia era “uniformemente” bajo. Según se precisa en el texto, “la PSU utiliza una metodología que la alinea solo superficialmente al currículum, dejando de lado los central y los aprendizajes fundamentales”. (Pearson, 2013; 60).

Ahora bien, desde la perspectiva de las ideologías curricular el análisis es algo más nítido que en el caso anterior. En este caso, a diferencia del SIMCE, el currículum no sólo se ve forzado a satisfacer las necesidades de las evaluaciones estandarizadas, sino que se trata definitivamente un currículum paralelo, y que por tanto, describe un perfil ideológico distinto. Al concebir a este sector o asignatura como Historia y Geografía, a concentrarse en los períodos más pretéritos de la historia y en una geografía esencialmente descriptiva, al limitar la formación ciudadana al conocimiento de la institucionalidad política y del sistema económico, y sobre todo, al obviar toda la dimensión procedimental y valórica de estos saberes, la PSU de Historia y Ciencias Sociales se sitúa definitivamente hacia el polo de la transmisión cultural.

2.2.3 Observaciones generales sobre las transformaciones al currículum que realizan las pruebas estandarizadas y su perfilamiento ideológico

Comparando el análisis de las mediciones SIMCE y PSU se verifican diferencias y elementos en común.

Las diferencias se relacionan en las características del constructor curricular que esta detrás de la evaluación; con el Marco de Evaluación, o en su defecto con la matriz según la cual se articula la medición. En el caso del SIMCE, se observa que a pesar de la incisión de contenidos y habilidades, los ejes temáticos y las habilidades consideradas sí se relacionan con el currículum que

intenta evaluar. Existe una intención manifiesta por dar cuenta del referente curricular. Mientras que en el caso de la PSU no es así. El Marco de Evaluación de la PSU sólo se relacionan con el currículum que evalúa en forma tangencial (sólo comparten un subconjunto común de datos y conceptos). Mientras el currículum común propone un tratamiento integrado de Historia y Ciencias Sociales, la PSU define un currículum de Historia y Geografía, mientras el currículum describe aprendizaje, la PSU separa contenidos y habilidades, mientras en el currículum los datos y conceptos son los medios para alcanzar unos objetivos, en la PSU son el objetivo en si mismo, mientras para el currículum existen una habilidades específicas al aprendizaje de esto saberes, para la PSU las habilidades son genéricas y corresponde a la taxonomía de Bloom.

Pero más allá de estas diferencias, describen una importante cantidad de elementos comunes, que según lo observado – y lo que coincide también por lo señalado por la literatura de referencia –, se relacionan con los límites que impone la estandarización y el uso de pruebas de selección múltiple: la exclusión de todo criterio relativo al contexto en que aprende el estudiante, la fragmentación del conocimiento, la ausencia de conexiones con el presente, la omisión de las habilidades y procedimientos complejos, y la exclusión de la dimensión actitudinal o valórica. Las evaluaciones estandarizadas, en el mejor de los casos, reducen y deforman el currículum, hasta que este se adecúe a las necesidades de la medición, si es que no prescinden de él.

Desde la perspectiva de las ideologías curriculares, lo que se observa es que la evaluación estandarizada produce un marcado desplazamiento de la propuesta curricular de referencia hacia el polo de la transmisión curricular. Su mensaje curricular prioriza un aprendizaje memorístico y enciclopédico, y desvaloriza todo tipo de consideraciones sobre la identidad del estudiantes y su contexto, así como el desarrollo habilidades y procedimientos, actitudes o valores. Lo que la evaluación estandarizada excluye son precisamente aquellas dimensiones más significativas para las ideologías que se sitúan hacia el polo de la transformación cultural.

Como conclusión preliminar, se puede afirmar que mientras las evaluaciones estandarizadas estén el centro de la política educativa el Estado promueve dos discursos curriculares, en este caso respecto a la Historia y las Ciencias Sociales. Uno que se negocia y construye públicamente, cuyas finalidades señalan que estos saberes existen en el currículum porque permiten desarrollar competencias para la comprensión de la sociedad y el ejercicio de la ciudadanía, y otro, resuelto sin debate público y bajo el predominio de criterios métricos por sobre didácticos, que señala que el papel de estos saberes en la escuela se reduce al aprendizaje de una serie de datos sobre la Historia y la Geografía; a la memorización de información.

El problema es que en el caso chileno, la política curricular es en este momento sumamente errática (como se precisó, en la actualidad conviven tres currículum distinto), mientras que el mensaje desde la evaluación estandarizada es sumamente contundente, en tanto comporta importantes consecuencias sobre los centros educativos, los profesores y los estudiantes. Es ese sentido, es bastante evidente a cuál de estos dos mensajes curriculares el Estado chileno, de hecho, da prioridad.

V. Conclusiones.

Al momento de concluir esta investigación interesa sintetizar y reflexionar sobre sus principales observaciones, profundizar en algunas de sus limitaciones y proponer posibles proyecciones.

Para exponer las principales observaciones y reflexionar en torno a ellas, éstas se organizan de acuerdo a las preguntas que esta investigación pretendía responder.

¿Qué actores y agencias efectivamente participan del proceso de debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, desde qué ámbitos o campos de influencia provienen, y en qué tipo de escenarios se desarrolla este proceso?

El currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales es el resultado de un proceso de debate y negociación en el que participan: políticos, autoridades y profesionales del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación, medios de comunicación, centros de estudios, académicos y organizaciones gremiales vinculadas a la historia, el derecho, la geografía, la sociología, la antropología y la economía, así como ligadas a la formación de profesores y la investigación educativa, junto con organizaciones docentes y estudiantiles.

Desde la perspectiva de los campos de influencia, la mayoría de los actores y agencias provienen del campo de recontextualización pedagógica (académicos, profesionales y organismos vinculados a la formación docentes, a la investigación educativa y a la docencia) y del campo intelectual (académico y organismos vinculados a las disciplinas de referencia), respectivamente. Luego, del campo de la política (centros de estudios ligados a partidos políticos, políticos propiamente tal y medios de comunicación), y finalmente, en un número significativamente menor, del campo de recontextualización oficial

(autoridades y profesionales del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación). No participan del debate público en torno al currículum de Historia y Ciencias, actores o agencias provenientes del campo de la producción (grupos económicos, u organizaciones empresariales, comerciales o industriales). Al menos no de forma directa, aunque es legítimo suponer que sus visiones e intereses están representados por actores provenientes de otros campos.

Ahora bien, dentro de estos campos de influencia, es el campo de recontextualización pedagógica el que ejerce lo que Michael Apple define como el principio dominante. El marco normativo que regula la responsabilidad curricular del Estado en Chile, otorga al mismo Estado el monopolio sobre el currículum nacional. Solo él puede proponer reformas al mismo (a través del Ministerio de Educación), y sólo él puede sancionarlas (a través del Consejo Nacional de Educación). Así, los demás campos participan cuando son convocados por la administración educativa, o bien, cuando el debate curricular alcanza el espacio público.

En los tres casos analizados para estos efectos (La Comisión Formación Ciudadana del 2004, la propuesta de Ajuste Curricular del 2009, y el debate en torno al decreto que disminuía las horas pedagógicas para Historia y Ciencias Sociales en el 2010), así ha ocurrido. Estas iniciativas han surgido siempre desde el Ministerio de Educación, quien ha convocado a una serie de actores y agencias en búsqueda de consensos (en el caso de la Comisión y el Ajuste), o que en su defecto, ha tomado decisiones de manera inconsulta, provocando un amplio rechazo y propiciando un debate público (en el caso del decreto).

En ese sentido, se confirma que la clasificación de escenarios de debate y negociación curricular entre intra-burocrático y espacio público, es pertinente y significativa, en tanto efectivamente ambas alternativas comportan consecuencias sobre los términos de discusión curricular y el destino de una determinada iniciativa de reforma. Así, cuando las iniciativas de reformas, o instancias de negociación curricular, se desarrollan al interior de espacios intra-burocráticos (en comisiones, reuniones sectoriales, o procesos oficiales de

consultas), la administración efectivamente mantiene el control sobre el destino de la reforma, y domina los términos que enmarcan la discusión. Así ocurrió en la Comisión y también en el Ajuste, aunque este último tuvo episodios públicos, protagonizados por actores y agencias que se oponían a las innovaciones que este suponía. Por el contrario, el decreto, en tanto medida inconsulta, detonó una reacción pública. El debate se dio por entero en el espacio público, fundamentalmente a través de los medios de comunicación, y la administración perdió el control sobre el destino de la reforma. En este caso quienes se oponían a esta medida, efectivamente condujeron el debate al espacio público, transformaron los términos de la discusión, con éxito, en tanto el decreto fue retirado.

Desde esta perspectiva, parece bastante más criterioso por parte de la administración abrir procesos de consulta, los que no sólo permiten contrastar y mejorar la calidad e idoneidad de una determinada propuesta, sino que también dotarla de un mayor grado de legitimidad. La legitimidad de un currículum nacional, oficial o común pareciera estar directamente relacionada con la realización de procesos de consultas efectivos e inclusivos. Efectivos, en la medida que dicha consulta efectivamente modifique la propuesta original, e inclusivos, en tanto participen, idealmente, todos aquellos actores interesados en la definición del saber válido a ser transmitido en el caso de la Historia y las Ciencias Sociales, y especialmente, aquellos actores directamente involucrados en la enseñanza de esta área del aprendizaje. Desde esa perspectiva, los Marcos Curriculares de mediados de los 90, debatidos y negociados en plena transición a la democracia, corresponden al currículum más legítimo y democrático de los aquí analizados.

Ahora, desde la perspectiva de los actores y agencias, y esto me parece especialmente relevante para quienes nos dedicamos a la investigación educativa, la formación de profesores o la docencia en Historia y Ciencias Sociales, existe efectivamente la posibilidad de incidir en la definición curricular. Si bien evidentemente el discurso curricular oficial está enmarcado por estructuras políticas, económicas y sociales, no está del todo predeterminado, y eventualmente es posible ampliar ese espacio político. Así lo hicieron los

didactas, formadores de profesores, historiadores, geógrafos, docentes y estudiantes chilenos, quienes se organizaron en el *Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales* ocupando los espacios disponibles, para revertir el decreto que disminuía las horas pedagógicas de Historia y Ciencias Sociales, y tuvieron éxito en su esfuerzo. Lamentablemente, su organización no sobrevivió a esa coyuntura, y no tuvieron la capacidad de influir en la elaboración de las *Bases Curriculares* del 2012, y hasta ahora en las 2013, de iguales o aún más profundas consecuencias que el mentado decreto.

¿Qué ideologías curriculares detentan dichos actores y agencias, y cuáles son sus postulados sobre la forma en que debe definirse el currículum, sobre sus finalidades, sus contenidos y su enseñanza?

Los actores y agencia que participan del proceso de debate y negociación efectivamente describen distintas ideologías curriculares, esquemas de pensamiento sobre la historia, la sociedad y la ciudadanía que permean sus visiones y posturas sobre el currículum de Historia y Ciencias Sociales, así como sobre sus distintas dimensiones o componentes.

Dentro la diversidad que describen estos actores y agencias, la triangulación metodológica utilizada con este objetivo (la revisión documental, los cuestionarios y las entrevistas), permitió identificar cinco grandes ideologías y vincularlas a los actores y agencias que las sostienen. Cinco ideologías con postulados distintivos respecto a la forma legítima de definir el currículum de Historia y Ciencias Sociales, sobre sus finalidades u objetivos, así como sobre los criterios según los cuales se debería seleccionar y organizar los contenidos, y orientar la enseñanza (una síntesis global de las ideologías curriculares y sus postulados se puede ver en el Anexo 7).

Sin ánimo de reiterar, se trata a grandes rasgos, de dos ideologías curriculares íntimamente ligadas con la conservación del *statu-quo*: la ideología conservadora y la ideología neoliberal. La primera esencialmente caracterizada por la promoción de la tradición y el patriotismo, y la segunda, por la defensa

del orden político y económico vigente en Chile, es decir, una democracia protegida o limitada y una economía de libre mercado.

Luego, una ideología liberal, caracterizada por combinar la búsqueda de la lealtad a la comunidad política nacional y a la democracia representativa, con espacios para la reflexión y la crítica. Y finalmente, dos ideologías explícitamente abocadas a la transformación cultural: la ideología crítico-disciplinar y la ideología crítico-pedagógica. Ambas con unas mismas finalidades, la democratización amplia de la sociedad y la educación de ciudadanos concientes y participativos, pero que se diferencian en los criterios según los cuales se deberían seleccionar y organizar el conocimiento y orientar la enseñanza; mientras que la ideología crítico-disciplinar da prioridad a los objetos de estudio y métodos de las disciplinas de referencia, la ideología crítico-pedagógica pone el énfasis en las experiencia y vivencias de los estudiantes.

Respecto a este esquema o abanico de ideologías curriculares cabe hacer, al menos, dos precisiones. Primero, insistir que se trata de las ideologías curriculares que detentan específicamente los actores y agencias que participan del debate y negociación del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, en las tres instancias o episodios de negociación curricular aquí analizados. En ese sentido, responde a un contexto nacional y temporal particular. De hecho, si se le compara con los modelos o tradiciones en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales utilizados como referencias, los de Pilar Benejam (1997) y Joan Pagès (1998), se aprecian diferencias significativas. En el caso aquí analizado no se observa una ideología convergente con la tradición humanista, identificada por Benejam, o el modelo de enseñanza activa descrito por Pagès. Asimismo, en esos referentes no se verifica una tradición o modelo asimilable a lo que aquí se denomina como ideología neoliberal. Son esquemas o modelos que responden no sólo a contextos y tiempos distintos, sino que además, mientras esos modelos y tradiciones están centrados en la enseñanza, este esquema lo hace en el proceso de definición del currículum común.

Y segundo, insistir también en que se trata de un esquema, de una representación de la realidad que pretenden ayudar a la comprensión de los discursos que convergen en este proceso, pero la realidad es siempre más compleja. Así por ejemplo, entre los actores analizados existen quienes describen posturas mixtas o híbridas, que consideran argumentos característicos de distintas ideologías, así como también existen posturas que no pueden ser encasilladas con claridad en ninguna de las cinco ideologías identificadas. Se trata finalmente de las principales ideologías curriculares que es posible identificar con cierta claridad y consistencia.

¿Qué ideologías curriculares predominan, cuáles son consideradas y cuáles son hipotéticamente excluidas de los principales referentes chilenos de escala nacional para la enseñanza de Historia Ciencias Sociales?

Esta ponderación de influencias debe necesariamente diferenciar entre el currículum común y las pruebas estandarizadas, ya que ambos referentes describen un perfil ideológico muy distinto.

Profundizando primero en la trayectoria reciente del currículum común, efectivamente las tres versiones analizadas describen una composición ideológica siempre mixta. Tanto los Marcos Curriculares de los 90', como el Ajuste del 2009, como las Bases Curriculares del 2012- 2013, consideran elementos característicos de distintas ideologías curriculares. Aún así, es posible identificar cuáles predominan, cuáles son consideradas y cuáles son excluidas en cada versión.

En los Marcos de los 90', el eje ideológico de la propuesta está entre la ideología liberal y la crítico disciplinar, y considera elementos significativos de la ideología conservadora y crítico-pedagógica. El Ajuste del 2009 replica una similar composición, con la salvedad de que en esta ocasión las consideraciones a las ideologías conservadora y crítico-pedagógica son menores, disminuyendo así sus pesos relativos. Mientras que en las Bases del 2012-2013, el eje se desplaza hacia el polo de la transmisión o reproducción

cultural, situándose entre la ideología conservadora y la liberal. Así también se desplazan las ideologías consideradas, quedando virtualmente excluida la ideología crítico-pedagógica (con la excepción de algunas consideraciones generales sobre el entorno y la comunidad en enseñanza básica), e incorporándose consideraciones características de la ideología neoliberal (también en enseñanza primaria, vinculadas al valor del emprendimiento, así concebido).

Considerando el conjunto de versiones analizadas, las ideologías predominantes son la ideología liberal, la conservadora y la crítico-disciplinar, en ese orden, mientras que la ideología-pedagógica es considerada en las dos primeras versiones del currículum, y excluida de la última, y la ideología neoliberal sólo tiene presencia, precisamente, en las Bases del 2012.

Tomando en cuenta el contexto histórico y político en el que se desarrollan estas versiones del currículum, se observa que sí existe una relación entre los grupos que gobiernan en un momento determinado y la composición ideológica del currículum. Mientras gobernó una alianza de centro-izquierda, el currículum de Historia y Ciencias Sociales se inclinó hacia el polo de la transformación cultural, y cuando los hizo una coalición de derecha, hizo lo propio hacia el polo de la transmisión cultural. Aún así, siempre consideró, en distinta magnitud, significativas concesiones a otros grupos, visiones e intereses.

Una segunda observación relevante, es que no todas las dimensiones del currículum describen la misma composición ideológica. La diferencia fundamental se produce entre finalidades, por una parte, y la selección y organización de contenidos y las orientaciones para la enseñanza, por otra.

Las finalidades, quizás la dimensión más política del currículum, en tanto declara la intenciones de su enseñanza y las concepciones de historia, sociedad, ciudadanía con las que el Estado se compromete, muestra una significativa continuidad. En las tres versiones, con un lenguaje más o menos comprometido, se declara que el sentido formativo de la Historia y las Ciencias Sociales es el estudio de la sociedad para el desarrollo de competencias

ciudadanas. Mi interpretación, es que esta continuidad se relaciona con los límites simbólicos del espacio político, del discurso hegemónico, esa suerte de clima social y cultural que determina que es posible y que no en un determinado momento histórico. En el 2010, cuando asume la coalición de derecha, simplemente no es viable un currículum de Historia y Ciencias explícitamente orientado a fortalecer la identidad nacional, y la formación de ciudadanos respetuosos de la ley y la autoridad.

A pesar de esta continuidad a nivel de finalidades, el desplazamiento ideológico entre las distintas versiones del currículum se produce fundamentalmente a nivel de selección y organización de contenidos, y orientaciones para la enseñanza, aquellas dimensiones más íntimamente vinculadas con la regulación de la docencia. Así por ejemplo, las Bases del 2012 no reivindican a la nación, pero si consideran recurrentes alusiones a los grandes personajes y los símbolos patrios. Así también señala la importancia del desarrollo de un pensamiento crítico, pero no considera ningún tópico conflictivo, ni en el pasado, ni en el presente, al tiempo que promueve una enseñanza objetiva, ajena al conflicto.

Ahora bien, en el caso de las pruebas estandarizadas analizadas en esta investigación (las del SIMCE y la PSU), su perfilamiento ideológico responde a otros elementos. En tanto son presentados como instrumentos que evalúan el desarrollo del currículum, su construcción no es pública, por lo que su composición ideológica no responde a un proceso de debate y negociación, sino que a una definición de carácter técnico que se desarrolla enteramente en instancias intra-burocráticas.

En ese marco, un primer elemento a considerar, es que estas evaluaciones estandarizadas contienen en sí mismas una fuerte carga ideológica. No sólo porque se inscriben dentro de un modelo educativo que prioriza al mercado y redefine el rol del Estado, sino también porque su aplicación supone asumir como ciertas determinadas creencias pedagógicas, de un marcado corte positivista: que es posible evaluar en forma objetiva y justa el aprendizaje de los estudiantes en forma estandarizada, y que es posible identificar y describir

las características y el nivel del aprendizaje adecuado, o idóneo, o esperable, incluso aceptable, de todos los estudiantes de una sociedad a una edad determinada.

Más allá de esta carga ideológica que suponen las pruebas estandarizadas en sí, en el caso del SIMCE y la PSU, una porción significativa de su perfilamiento ideológico se produce en el proceso de adaptación, o traducción, que estas evaluaciones realizan del currículum de referencia, con el objetivo de posibilitar su medición.

Y esto ocurre porque en este proceso, todas las consideraciones didácticas y disciplinarias están supeditadas a prioridades de orden estadístico. Así para poder construir pruebas estables y comparables, en ambas mediciones no solo se excluye todo criterio relativo a la identidad de los estudiantes, su situación y su contexto, sino que también se fragmenta el conocimiento y el aprendizaje, se omiten las habilidades y procedimientos complejos, así como toda la dimensión actitudinal y valórica. Lo que efectivamente evalúan no es más que un conocimiento memorístico y enciclopédico.

Las pruebas del SIMCE y la PSU en definitiva, no evalúan el currículum, sino que lo reducen y deforman para que cumpla con las necesidades de la medición. Finalmente lo que se excluye corresponde precisamente a aquellas finalidades que justifican la presencia de la Historia y las Ciencias Sociales en el currículum común, las que definen su propósito educativo.

Desde la perspectiva de las ideologías curriculares, no es fácil clasificar el mensaje curricular que subyace a estas mediciones. En estricto rigor no coincide plenamente con ninguna de las ideologías descritas, pero sin duda se inclina hacia el polo de la reproducción o transmisión curricular, en tanto promueven una concepción positivista del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de una suerte de gran currículum oculto o paralelo, una otra ideología, que no participa del debate y negociación curricular, pero que tiene importantes consecuencias sobre su enseñanza.

Queda pendiente verificar qué tan profundo penetra el mensaje curricular que subyace a estas evaluaciones estandarizadas en Historia y Ciencias Sociales. Pero es legítimo suponer que en un contexto como el chileno, en el que las pruebas estandarizadas están en el centro de la política educativa, y en un momento que se multiplican las mediciones sobre docentes y estudiantes, su influencia es cada vez mayor.

Finalmente, considerando ambos referentes curriculares nacionales u oficiales para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, es decir, el currículum común y las pruebas estandarizadas, se constata que en este momento histórico, el Estado chileno promueve dos mensajes curriculares contradictorios entre sí.

Uno, a través del currículum común, que se negocia y define en forma pública, que señala que la principal finalidad de la Historia y las Ciencias Sociales es que los estudiantes comprendan la sociedad y desarrollen competencias ciudadanas. Y otro, que se define en instancias intra-burocráticas, en el que los criterios didácticos y disciplinarios son subordinados a prioridades de orden estadístico, que promueve un mensaje curricular distinto, en el que se reduce a la Historia y las Ciencias Sociales fundamentalmente a la memorización de información y al desarrollo de un conocimiento enciclopédico.

Creo, y esto es sólo un esbozo de interpretación, que esta dualidad, esta tensión, se relaciona con dos elementos que son característicos del discurso hegemónico contemporáneo, y que a su vez se tensionan entre sí. Por una parte, la consideración de la democracia representativa y del respeto de los derechos humanos como la única organización política legítima (elemento que funciona prioritariamente en el plano de los discursos, plano en el que se inserta el currículum de Historias y Ciencias Sociales). Y por otra, el neoliberalismo como la única organización económica posible, lo que se manifiesta en la progresiva consolidación de criterios de gestión empresarial al diseño y aplicación de las políticas educacionales, y a su vez, en la imposición de las pruebas estandarizadas como referentes supuestamente objetivos de calidad educativa.

Limitaciones de la investigación

Esta investigación pretendía interpretar y sistematizar la construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales. Pero en estricto rigor, lo que se ha hecho es analizar dicho proceso de construcción curricular a la luz del esquema o modelo de Ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales que aquí se ha propuesto. En ese sentido, quizás un título más preciso para esta investigación hubiese sido “Ideologías curriculares en la definición del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales”.

Lo que quiero decir, es que si bien el proceso de debate y negociación curricular aquí analizado, constituye un elemento central en la construcción ideológica del currículum, esta última no acaba ahí. Existen otros factores o elementos que participan de esa construcción, y que en esta investigación quizás no han sido considerados en toda su magnitud.

Entre esos factores, existen al menos dos, que si bien han sido mencionados algún momento de esta investigación, requieren de mayor profundización para alcanzar una visión más completa del proceso de construcción ideológica del currículum de Historia y Ciencias Sociales: el campo internacional, y la tradición curricular.

El campo internacional, entendido como un campo de influencia constituido fundamentalmente por actores y organismos internacionales, gubernamentales y no gubernamentales. Este campo pareciera intervenir en la definición del currículum de Historia y Ciencias Sociales en forma menos evidentes que en otras áreas del saber. En cierta medida, la Historia y las Ciencias Sociales es la más local de las asignaturas, si se le compara, por ejemplo, con las Matemáticas, el Lenguaje y las Ciencias Naturales. Estas últimas son frecuentemente evaluadas en las principales mediciones internacionales, mientras que en el caso de la Historia y las Ciencias Sociales, sólo es evaluada, y en forma tangencial, por la Prueba Internacional de Educación Cívica de la IEA.

Aún así, el campo internacional interviene en la delimitación del discurso hegemónico, ese espacio o clima político al que se hacía referencia anteriormente. En la definición de qué discursos, referentes y símbolos son legítimos o posibles en un momento determinado.

En la dimensión estrictamente curricular, los lineamientos de la OECD, de la UNESCO, y en menor medida de la OEA (Organización de Estados Americanos) influyen poderosamente en la definición del conjunto del currículum común chileno (en el que el sector de Historia y Ciencias Sociales se inscribe), en sus finalidades, en su arquitectura y nomenclaturas, así como en sus orientaciones para la enseñanza. Y si bien estos organismos no consideran lineamientos particulares para la Historia y las Ciencias Sociales, sí lo hacen respecto a temáticas convergentes como la educación para la ciudadanía, la educación en derechos humanos o la educación para la paz.

Eso explica, en cierta medida, porque en este momento histórico, las únicas finalidades posibles para la Historia y las Ciencias Sociales (en Chile, en Latinoamérica y en gran parte de Occidente) pasan necesariamente por su contribución a la formación ciudadana y a la valoración de la democracia. Y eso ayuda a explicar a su vez por qué quienes gobiernan, quienes constituyen el campo de recontextualización oficial, se ven forzados a adscribir a esas finalidades, con mayor o menor convicción.

Y la tradición curricular, como una suerte de inercia que actúa en sentido conservador. Lo que Raimundo Cuesta (1997) denominó, desde la historiografía, como *código disciplinar*, una tradición histórica y social que supone un conjunto de ideas y rutinas que regulan la enseñanza en esta área del aprendizaje.

Si bien esta tradición curricular converge en importantes aspectos con la ideología conservadora (de alguna manera esta ideología expresa sus postulados característicos en el debate curricular), tiene una naturaleza distinta y funciona en otro nivel. Mientras la ideología conservadora opera en el debate

y negociación del currículum común, la tradición curricular lo hace a nivel de la gestión educativa y prácticas docentes, como una suerte de resistencia cultural.

En mi experiencia existe conciencia del peso de esta tradición curricular entre quienes participan de la formación docente y de la investigación educativa, así como también entre los actores y agencias involucrados en el debate curricular en Historia y Ciencias Sociales. Se trata de una variable que todos estos actores incorporan al momento de ensayar innovaciones curriculares, o al negociar el currículum común. Se trata también de una variable que es considerada por el campo de recontextualización oficial, ya que existe conciencia que en ella se juega parte importante de la viabilidad de cualquier reforma. Por tanto, se trata de una variable que si bien actúa preferentemente a nivel de aula, efectivamente participa del proceso de construcción ideológica del currículum común en Historia y Ciencias Sociales.

Proyecciones de la investigación

Desde mi perspectiva, a partir de esta investigación se abren tres posibles proyecciones.

Primero, la posibilidad de mejorar y complejizar el análisis de la construcción ideológica del currículum común de Historia y Ciencias Sociales, en la dirección recién esbozada. Es decir, incorporando al proceso de debate y negociación del currículum, la influencia de otros elementos significativos, como por ejemplo, el campo internacional y la tradición curricular, en orden a alcanzar una visión más profunda sobre cómo se selecciona y organiza el saber válido a ser transmitido en esta área del aprendizaje.

Segundo, la posibilidad de transferir o aplicar la estrategia metodológica utilizada para construir el esquema o modelo de ideologías curriculares para estudiar lo que ocurre en el otro gran espacio de recontextualización curricular, el aula. En ese sentido, creo que una estrategia metodológica de esta naturaleza, idealmente adaptada y mejorada, puede colaborar en la identificación de las ideologías curriculares que predominan entre los

profesores, en formación y ejercicio, y compararlas con las que describen los actores analizados en esta ocasión (quienes debaten y negocian el currículum común), y así construir un esquema más complejo de ideologías curriculares en Historia y Ciencias Sociales, que no sólo comprenda la construcción curricular, sino que también su enseñanza.

Y tercero, profundizar en un fenómeno al que esta investigación se acercó de manera exploratoria: los efectos de las pruebas estandarizadas sobre la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Hasta ahora, sólo puedo realizar observaciones fundadas sobre el mensaje curricular que a ellas subyace, pero como se adelantó, sería necesario investigar que tan profundo afecta este mensaje a la gestión curricular, a las prácticas docentes y al aprendizaje.

Personalmente, me interesa profundizar en este sentido. Estudiar este fenómeno utilizando una mayor variedad metodológica que considere la observación de clases, el análisis de material evaluativo, y el estudio de las percepciones que al respecto describen los formadores de docentes, los profesores en formación y en ejercicio, así como los propios estudiantes. Me interesa, porque creo que constituye una prioridad emergente para la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Una urgencia, en tanto este tipo de mediciones afectan sobre todo a las finalidades y propósitos de la enseñanza de estos saberes en la escuela.

Bibliografía

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal Universitaria.

Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Buenos Aires: Paidós.

Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. Benejam, P.; Pagés, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Ice-Universidad de Barcelona/ Horsori.

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del Sistema Nacional de Evaluación. *Estudios Públicos*, 123, 189-211.

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995). *Los desafíos de la Educación Chilena para el siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Cox, C. (1989). Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a las categories de Bernstein. *Temps d'Educació*, 2, 63-81.

Cox, C.; Lira, R.; Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. Cox, C; Schwartzman, S. (eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago de Chile: Uqbar.

Cox, C. (2003). Las políticas educativas en Chile en las dos últimas décadas del siglo XX. Cox, C. (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma al sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Chisholm, L. (2005). The making of South Africa's National Curriculum Statement. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 193-208.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) (2008). *Facsímiles Oficiales. Prueba de Historia y Ciencias Sociales 2007*. Consultado en portal DEMRE:

[http://www.demre.cl/text/publicaciones2008/mayo/publicacion07\(24_05_07\).pdf](http://www.demre.cl/text/publicaciones2008/mayo/publicacion07(24_05_07).pdf)

Demre (2009) *Facsímiles Oficiales. Prueba de Historia y Ciencias Sociales 2008*. Consultado en portal Sala de Historia:

<http://saladehistoria.com/wp/2012/06/22/ensayos-PSU-historia-9/>

Demre (2013). *Historia del examen de admisión*. Consultado en el portal web del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Nacional de la Universidad de Chile: http://www.demre.cl/historia_pruebas.htm

Demre (2013a) *Temario Prueba Electiva de Historia y Ciencias Sociales*. Consultado en el portal del DEMRE:

http://www.demre.cl/temario_hycsoc_p2014.htm

Docente Más. (2013) *Las consecuencias de la evaluación*. Consultado en el portal de Docente Más: http://www.docentemas.cl/dm05_informes_consec.php

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliot, J. (2002) La paradoja de la reforma educativa en el Estado evaluador: Consecuencias para la formación docente. *Perspectivas*, vol. XXXII, n°3.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

Goodson, I. (2003). *Estudio del curriculum*. Buenos Aires, Amorrortu.

Gysling, J. (2003) Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. Cox, C. (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma al sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

Grindle, M; Thomas, J. (1991). *Public choice and policy change. The political economy or reform in developing countries*. Londres: Johns Hopkins University Press.

Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Gimeno, J.; Perez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Jodelet, D (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. Moscovici, S. *Psicología social, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Vol. II*. Barcelona: Paidós.

Johnson, T; Avery, P. (1999). The power of the press: A Content and Discourse Analysis of the United States History Standards as presented in selected newspapers. *Theory and Research in Social Education*, 27, 447-471.

Kohn, A. (2004). The Costs of Overemphasizing Achievement. Mathison, S; Ross, W. (eds.). *Defending Public School. Volume IV: The Nature and Limits of Standards- Based Reform and Assesment*. Westport: Praeger Publishers.

Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (2003) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Levstik. L. (1996). Negotiating the History Landscape. *Theory and Research in Social Education*, 24, 393-397.

Lira, Robinson. (2004). *Enseñanza de la historia en Educación Media: entre la tradición y la tarea*. Memoria para optar al grado de Magíster en Historia, Universidad de Santiago de Chile.

Mabry, L. (2004). Assesment, acountability and the impossible dream. Mathison, S; Ross, W. (eds.). *Defending Public School. Volume IV: The Nature and Limits of Standars- Based Reform and Assesment*. Westport: Praeger Publishers.

Madaus, G; Russell, M. (2011). Paradoxes of High-Stakes Testing. *Journal of Education*, 190, 21-30.

Magendzo, A; Toledo, M. (2009). Educación en Derechos Humanos: Currículum Historia y Ciencias Sociales del 2º año de Enseñanza Media. Sub-unidad “Régimen militar y transición a la democracia”. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 25, 1, 139-154.

Mathison, S; Ross, W. (2004a). Introduction: The Nature and Limits of Standars-Based Reform. Mathison, S; Ross, W. (eds.). *Defending Public School. Volume IV: The Nature and Limits of Standars- Based Reform and Assesment*. Westport: Praeger Publishers.

Mathison, S; Ross, W. (2004b). The Hegemony of Accountability: The Corporate-Political Alliance for Control of Schools. Gabbard, D; Ross, W. (eds.). *Defending Public School. Volume I: Education under security-state*. Westport: Praeger Publishers.

Merchán, F. (2002) Estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1 , 41-54.

Ministerio Educación, Chile (Mineduc) (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Consultada en el portal web de la Universidad de Chile:

<http://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>.

Mineduc (1996). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Consultado en el portal del Ministerio de Educación: <http://aep.mineduc.cl/images/pdf/2007/CurriculumBasica.pdf>

Mineduc (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Consultado en el portal del Ministerio de Educación: <http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2010/CurriculumMedia.pdf>

Mineduc (1999). *Programa de Estudio 6º año básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Consultado en el portal del Ministerio de Educación: http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/6B03_Est_Comp_Socied.pdf

Mineduc (1999a). *Programa de Estudio 2º medio. Historia y Ciencias Sociales*. Consultado en el portal del Ministerio de Educación: http://www.mineduc.cl/doc_planesprog/2M02_His_C_Soc.pdf

Mineduc (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*. Consultado en portal del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE): http://www.SIMCE.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/comision/Comision_SIMCE.pdf

Mineduc (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Consultado en portal Ministerio de Educación: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Comision_Ciudadana.pdf

Mineduc (2009a). *Ley General de Educación*. Consultado en portal Biblioteca del Congreso de Chile: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370>

Mineduc (2009b). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Consultado en portal Educar Chile: http://www.educarchile.cl/userfiles/P0001/File/ajuste_curricular/Articulo_Fundamentos_Ajuste_Historia_Geografia_y_CSoc_300309.pdf

Mineduc (2009c). *Ajuste Curricular a las Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de Enseñanza Básica y Media*. Consultado en el Portal Educar Chile.

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=218429&PP=1>

Mineduc (2011). *Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales*. Consultado en portal del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE):

http://www.SIMCE.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA2006/Plan_de_Evaluaciones_Aprobado.pdf

Mineduc (2012). *Bases curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación básica*. Consultado en portal del Ministerio de Educación:

http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6753

Mineduc (2012a). *Programa de Estudio 4º básico. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Consultado en portal del Ministerio de Educación:

http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=10

Mineduc (2012b) *Programa de Estudio 6º básico. Historia Geografía y Ciencias Sociales*. Consultado en portal del Ministerio de Educación:

http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=10

Mineduc (2013) *Propuesta de Bases Curriculares. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7º Básico a 2º Medio*. Consultado en portal del Ministerio de Educación:

<http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/cnacional/Historia%20Geografia%20y%20Ciencias%20Sociales.pdf>

Pagés, J. (1998). *Models i tradicions curriculars en l'ensenyament de les ciències socials i de les humanitats: les finalitats i el valors com a opció ideològica*". Benejam, P.: Pagés, J. (coords.). *Psicopedagogia de les ciències socials i de les humanitats*. Barcelona: UOC.

Pearson (2013). *Informe PSU, Chile. Informe ejecutivo*. Consultado en el portal del Ministerio de Educación:

http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201301311058200.ChilePSU-Resumen_Ejecutivo.pdf

Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas de investigación educativa*. Madrid: Ediciones La Muralla.

Pinto, J. (1999). La reforma curricular en el área de Historia y Ciencias Sociales: propuestas y debates. *Revista Chilena de Humanidades*, nº 18/19, 231-242.

Presidencia de la República de Chile. (2012). *Mensaje nº 456-359, que inicia un proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal*. Consultado en el portal del Colegio de Profesores: <http://www.colegiodeprofesores.cl/sites/default/files/pdf/departamentos/educacion/PROYECTO.CARRERA.DOCENTE.MARZO2012.pdf>.

Programa Asignación Excelencia Pedagógica (Aep). (2013) *El Programa Aep*. Consultado en el portal del Programa Asignación Excelencia Pedagógica: <http://www.aep.mineduc.cl/programa.asp>

Popkewitz, T. (1998). Knowledge, power, and curriculum: Revisiting a TRSE argument". *Theory and Research in Social Education*, vol. 26, 83-101.

Ramírez, M. J. (2011) Reformas al SIMCE: ¿Qué podemos aprender de otros países? Presentación en el Seminario *Pruebas Estandarizadas de Desempeño en Educación: La Experiencia Internacional y el Caso Chileno*. Centro de Estudios Públicos.

Revista Docencia (2009). Estandarización Educativa en Chile: un peligroso hábito. *Revista Docencia*, 28, 4-17.

Ruiz Olabuena, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuena, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Schiro, M. (2007). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks; Sage Publications.

Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (2011). *Especificaciones para la elaboración de ítems SIMCE. Área Ciencias Sociales*. Documento de trabajo, sin publicar.

SIMCE (2011a). *Orientaciones para la Medición SIMCE, 2º y 4º básico. Sector Historia Geografía y Ciencias Sociales*. Consultado en el portal de la Agencia Nacional de Educación:

[http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Folleto de Orientaciones SIMCE 2011 4to Basico.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Folleto_de_Orientaciones_SIMCE_2011_4to_Basico.pdf)

SIMCE (2011b). *Orientaciones para la Medición SIMCE, 8º básico. Sector Historia Geografía y Ciencias Sociales*. Consultado en el portal de la Agencia Nacional de Educación:

[http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Folleto de Orientaciones SIMCE 2011 8vo Basico.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Folleto_de_Orientaciones_SIMCE_2011_8vo_Basico.pdf)

Teodoro, A.; Estrela, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations. *Journal of Curriculum Studies*, 42, 621–647.

Stobar, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Toledo, M.I. (2000). *Análisis Estructural de Contenido*. Santiago de Chile; Red Internacional del Libro & Universidad Diego Portales.

Anexos.

Anexo 1. Sistematización de registros documentales por instancia de negociación curricular

1.1 Comisión Formación Ciudadana, 2004.

<p>1. Cristián Cox Coordinador Nacional Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.</p>	<p>Finalidades: Para la cohesión social.</p> <p>Selección y organización de contenidos: En primaria un orden con sentido, una construcción nacional sobre “la que sentirse orgulloso”. En secundaria, para la reflexividad y la crítica.</p>
<p>2. Carlos Peña Presidente de la Comisión / Decano Facultad de Derecho Universidad Diego Portales</p>	<p>Forma de definir el currículum: Un currículum nacional, definido por la comunidad política, común a todos los niños y jóvenes del país.</p> <p>Finalidades: Para una democracia entendida como “un procedimiento provisto de un conjunto de virtudes públicas para resolver problemas”. Para formar ciudadanos pluralistas capaces de gestionar la incertidumbre. Debería existir un espacio curricular específico para la Formación Ciudadana hacia el final de la escolaridad.</p>
<p>3. Marianela Cerri Secretaría Técnica Comisión Formación Ciudadana.</p>	<p>Orientaciones para la enseñanza: Debería incentivarse la cobertura curricular de los contenidos relativos a la formación ciudadana evaluándola nacionalmente, a través de pruebas estandarizadas.</p>
<p>4. Jaime Coquelet Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Ministerio de Educación.</p>	<p>Finalidades: Para una ciudadanía responsable y la formación moral de los sujetos, fundada en la educación en Derechos Humanos. Para formar ciudadanos que valoren la diversidad.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Capacidades reflexivas, de argumentación y debate público, y de juicio crítico. Valores ciudadanos como la honestidad y la convivencia democrática, autonomía y respeto por la libertad. El conocimiento de sí mismos, de los otros, de las instituciones y la vida en sociedad, de los Derechos Humanos.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Estrategias de simulación de conflictos (principalmente debates) y de aprendizaje en</p>

	servicio.
5. Carlos Olivares Diputado de la República.	<p>Forma de definir el currículum: Establecerse en base a un mínimo común, compartido por todos los sectores de la sociedad.</p> <p>Finalidades: Para que los jóvenes se sientan parte de la comunidad nacional, que sienta la política como propia, no como algo ajeno.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Un relato ideológico sobre las utopías de un país, centrado en la tolerancia y la sociedad democrática. Debería existir una asignatura específica de Educación Cívica hacia el final de la escolaridad.</p>
6. Enrique Barros Académico Facultad de Derecho Universidad de Chile/ Directivo del Centro de Estudios Públicos (CEP).	<p>Finalidades: Para formar un ciudadano con discernimiento público y deliberación.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Junto a la de Historia, debería existir una asignatura de Educación Cívica y Economía hacia el final de la escolaridad. El funcionamiento de la economía y las instituciones. Los mecanismos de participación y la administración del Estado. El patriotismo y el amor al país.</p>
7. Juan Díaz Padre Jesuita. Vicario de la Educación.	<p>Finalidades: Para formar ciudadanos solidarios que sepan vivir juntos. Para la integración social.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Los derechos naturales del ser humanos, los que a pesar de esa condición deben ser contraídos, ganados y cuidados.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Aprendiendo a través de problemas sociales y de convivencia real, no simulados, poniendo conocimientos, valores y virtudes en práctica.</p>
8. María Luisa Sepúlveda Vicepresidenta Ejecutiva, Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura.	<p>Finalidades: Formar ciudadanos que pueden discernir frente a los medios de comunicación y la abundancia de información.</p> <p>Selección y organización de contenidos: La formación ciudadana de estar presente a través de la escolaridad, en complemento con espacios curriculares específicos. Los contenidos deben considerar conocimiento, habilidades, valores y virtudes; "en algunos momentos de la formación, cursos más especializados o unidades específicas. Si el mensaje está muy disperso en el currículum el joven puede no entenderlo."</p>

<p>9. Ignacio Walker Director Ejecutivo Corporación de Estudios para América Latina (CIEPLAN).</p>	<p>Finalidades: Formar ciudadanos activos, con apertura, capacidad de crítica y creatividad.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Habilidades ligadas a la innovación. Acotado a los derechos políticos. Debe considerar conocimientos y valores.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: A través de métodos activo. Vinculando a los estudiantes con las autoridades elegidas.</p>
<p>10. Eugenio Tironi Director de la consultora Tironi y Asociados.</p>	<p>Selección y organización de contenidos: Un mito nacional, “una cierta leyenda”, lo que requiere “reconstruir y reinventar los mitos en Chile () la demanda de un relato supone pensar en ideología, en el sentido más noble del término. Es necesario reconstruir y reinventar los mitos en Chile. Eso es un tema importante.”</p>
<p>11. Cristián Zegers Directo diario La Segunda.</p>	<p>Forma de definir el currículum: Sólo aquello donde existe un consenso mayoritario, equivalente a la Constitución Política y el orden legal, “un consenso constitucional del que se desprenden una cantidad de ordenamientos legales.”</p> <p>Finalidades: Para formar ciudadanos con sentido de la legalidad y la identidad nacional.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Una asignatura de educación Cívica al de la escolaridad, dado el desarrollo intelectual de los estudiantes. A través de un enfoque disciplinar distinto al de la historia, que considere el funcionamiento político y económico de la sociedad.” La formación ciudadana se refiere a la integración en una sociedad actual, viva y dinámica, y esto, en principio, parece ser un propósito formativo contradictorio con la visión del pasado como pasado, que es el meollo de la historia”. Se debe “concentrar el tratamiento de la ciudadanía en una asignatura en el último año de la escolaridad, y evitar la dispersión total de objetivos.”</p> <p>Los derechos políticos (elegir y ser elegido), “la ciudadanía, cuyo ámbito preferente es el ejercicio de derechos políticos, elegir y ser elegidos, los que permiten intervenir en el gobierno del país, en un esquema incluso de cargas obligatorias bajo el peso de una sanción, tal cual está vigente.”</p> <p>Debe considerar un mito nacional, en orden a generar cohesión.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Con seriedad.</p>
<p>12. Jaime Pera Directorio Colegio de</p>	<p>Forma de definir el currículum: Con la participación de los profesores, de tal forma que lo sientan suyo.</p>

Profesores.	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar ciudadanos que sepan vivir en sociedad. Para una ciudadanía crítica y una democracia participativa.</p>
<p>13. Verónica Ramírez</p> <p>Paredes</p> <p>Directora Liceo Matilde Brandeau de Ross.</p>	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>La historia reciente. Los derechos humanos. Utilizando estándares que expliciten claramente los objetivos deseados.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>La enseñanza debe considerar que es el alumno quien construye su aprendizaje y desarrolla las competencias. Priorizando los objetivos transversales del currículum.</p>
<p>14. Paulo Carillanca</p> <p>Presidente Federación de Estudiantes Universidad de Santiago de Chile</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar un ciudadano con identidad, sentido de pertenencia, afectivo y empático. Que puedan discernir frente a los medios de comunicación.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Su propia historia, sus raíces.</p>
<p>15. Neftalí Aravena</p> <p>Vicepresidente Comité Iglesias Evangélicas</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar ciudadanos respetuosos y tolerantes.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Combinando la transversalidad con una asignatura específica. Una concepción de ciudadanía que vaya “más allá” de la participación política.</p>
<p>16. Axel Buchheister</p> <p>Centro de Estudios Libertad y Desarrollo.</p>	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Con un ramo específico, que podría ocupar el espacio del “Consejo de Curso”. “La falencia de conocimientos sistemáticos se podría solucionar creando un curso de Formación Ciudadana hacia el final de la Educación Media, el que podría instalarse en vez del Consejo de Curso”.</p> <p>Respecto al concepto de ciudadanía, debería considerar una “concepción estricta de ciudadanía con el fin de que sea focalizada. Es necesario entregar conocimientos sistemáticos, por sobre valores que son transversales a la formación escolar. Es importante referirse a términos específicos ya que existe mucho desconocimiento sobre elementos esenciales del funcionamiento político y económico.”</p> <p>“Elementos objetivos, como por ejemplos las leyes de mercado o nociones básicas de costos.”</p> <p>Nociones “estrictas” de ciudadanía y conocimientos sistemáticos de economía.</p>
<p>17. Carlos Catalán</p> <p>Sociólogo Consultor en televisión y sociedad.</p>	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Circunscrito a lo económico y lo político, pero asumiendo las “nuevas formas de participación”.</p> <p>Conocimientos valores y virtudes, que den respuesta a la demanda por un “sentido nacional”.</p>
<p>18. Jorge Lazo</p> <p>Director Escuela de Derecho</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Generar “confianza en las instituciones y las autoridades.”</p>

<p>Universidad Santo Tomás.</p>	
<p>19. Abraham Magendzo Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.</p>	<p>Finalidades: Para formar un ciudadano empático, conciente de la responsabilidad sobre los otros. Para formar ciudadanos activos y participativos, que se van a mover en escenarios futuros difíciles de imaginar.</p> <p>Selección y organización de contenidos: En forma transversal a lo largo de la escolaridad. Con estándares que determinen qué competencias. Los contenidos deben considerar conocimientos, habilidades y actitudes Los riesgos para la democracia. Una “concepción muy amplia, muy dinámica, muy dialéctica de ciudadanía lo que no significa ser relativista. Tenemos que pensar en jóvenes que se van a mover en escenarios que desde hoy difícilmente podemos visualizar.”</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Con prácticas docentes claramente estructuradas, con vínculos a la realidad cotidiana de los estudiantes. En un clima educacional democrático y participativo, con coherencia entre el currículum prescrito y el oculto: “Si los niños no tienen espacios de participación, de reflexión, de argumentación, ¿qué tipo de ciudadanos estamos formando? Eso pasa por el currículo oculto. El clima educacional es de suma importancia.”</p>
<p>20. Sergio Bitar Ministro de Educación</p>	<p>Forma de definir el currículum: En base a consensos políticos a largo plazo.</p> <p>Finalidades: Para fortalecer la cohesión social. Para formar ciudadanos autónomos, pluralistas, tolerantes y preocupados por la vida en común.</p>
<p>21. Jacqueline Gysling Coordinadora Nacional Componente Currículum. Ministerio de Educación.</p>	<p>Finalidades: Para promover competencias cívicas. Formar ciudadanos con una visión comprensiva de la realidad, que gestionen diferentes interpretaciones, y comprendan el conocimiento “como una búsqueda nunca acabada de la verdad”. Que conozcan y comprendan sus derechos y deberes, participativos, y que valoren los principios de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto de los derechos humanos. Respetuoso de la diversidad histórico-cultural de la humanidad y que valoren la propia identidad. Sensible respecto al impacto de la acción humano sobre el entorno.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Habilidades de análisis, indagación e interpretación. Habilidades de reflexión crítica sobre la realidad social. Contenidos interdisciplinarios, con especial énfasis en la historia, la geografía y los problemas del mundo contemporáneo.</p>

	<p>Orientaciones para la enseñanza: Utilizando estrategias didácticas activas que pongan en el centro el aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>22. Mariana Aylwin Ex-ministra de Educación.</p>	<p>Selección y organización de contenidos: La Formación Ciudadana debe ser un objetivo transversal, con un énfasis hacia el final de la escolaridad en Ciencias Sociales. Un relato enfocado en la convivencia, en el aprender a vivir juntos.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Clases dentro del aula, pero también en terreno (p.e servicio a la comunidad).</p>
<p>23. José Antonio Kast Diputado.</p>	<p>Forma de definir el currículum: A través de un consenso de mínimos.</p> <p>Finalidades: Para una democracia entendida como participación política, “como “una forma de gobierno” basada en el sufragio universal, libre, secreto e informado para generar autoridades políticas, donde la democracia pasa a ser un medio y no un fin en sí mismo” Se “debiera dotar a las personas de la información necesaria para saber cuales son las funciones y atribuciones de cada autoridad” Se debe, “inculcar los deberes y derechos, ya que de esta forma se da la base necesaria para que un ciudadano cuente con mayor legitimidad al exigir los derechos que le corresponden. Desde este punto de partida un buen ciudadano podrá cumplir sus obligaciones como tal: para poder exigir nuestro derechos, debemos saber cumplir con nuestros deberes” Formar ciudadanos que puedan diferenciar “entre lo bueno y lo malo”. Valores como la fortaleza, la templanza, la justicia y la caridad</p> <p>Selección y organización de contenidos: Los derechos y deberes. Funciones y atribuciones de las autoridades. Habilidades de liderazgo.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: “Hay que evitar la politización de los niños”.</p>
<p>24. Marcel Quezada Instituto Nacional de la Juventud.</p>	<p>Selección y organización de contenidos: Competencias para la vida en sociedad. Democracia cultural, más allá de los derechos políticos.</p>
<p>25. Paulina Saball Directora Ejecutiva de la Comisión Nacional del Medio Ambiente.</p>	<p>Finalidades: Para formar ciudadanos preocupados por la equidad, el desarrollo y la sustentabilidad ambiental.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Conocimientos, valores y actitudes que integren el concepto de desarrollo sustentable</p>

	<p>a la vida diaria.</p> <p>La comprensión y resolución de los desafíos ambientales, el consumo sustentable y la responsabilidad ambiental en los procesos productivos</p>
<p>26. Judith Torney-Purta</p> <p>Especialista internacional en Estudios Sociales y Educación Cívica.</p>	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Con un diseño transversal, pero determinando responsabilidades en alguna área, preferentemente en Ciencias Sociales.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>A partir de la experiencia de los propios estudiantes.</p>
<p>27. Pilar Cox</p> <p>Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile</p>	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Transversalmente a través de la escolaridad.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>A partir de un perspectiva constructivista.</p>
<p>28. Raúl Navarro</p> <p>Rector Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar un ciudadano que se identifique con las aspiraciones de su comunidad, tolerante y respetuoso de la naturaleza.</p>
<p>29. Juan Jaure</p> <p>Profesor Historia y Ciencias Sociales .Liceo nº 1 de niñas Javiera Carrera.</p>	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Transversalmente en combinación con una asignatura específica al final de la escolaridad.</p> <p>Habilidades y disposiciones transversales, junto con conocimientos conceptuales y procedimentales sistemáticos.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Generando espacios de participación democrática dentro del aula.</p>
<p>30. Sebastián Cox</p> <p>Presidente Fundación Formación Jurídica para la Acción.</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar ciudadanos que conozcan, ejerzan y exijan sus derechos y defiendan la dignidad de toda persona.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>La institucionalidad, la Constitución, las garantías fundamentales y los derechos humanos.</p> <p>La democracia como una creación humana, una cosmovisión.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Creando condiciones para vivir e interpretar la democracia como forma de vida.</p>
<p>31. Walter Oliva</p> <p>Presidente Corporación Nacional de Colegios Particulares.</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar ciudadanos respetuosos de los derechos de las personas y de la diversidad, solidarios, tolerantes, con vocación por la verdad y la justicia, libres y participativos.</p>

	<p>Selección y organización de contenidos: Sistematización de conceptos, habilidades y actitudes relativas al emprendimiento.</p>
<p>32. Jorge Manzi Psicólogo social experto en medición educativa.</p>	<p>Finalidades: Para la cohesión social, aprovechando la identidad positiva de los niños con su nación, y generando en los jóvenes conciencia de que poseen capacidad de incidir.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: A través de estrategias de simulación. Abriendo espacio en el aula para tratar los temas conflictivos, por ejemplo, la historia reciente.</p>

1.2 Ajuste Curricular, 2009.

Agencias	
1. Academia Chilena de la Historia.	<p>Finalidades:</p> <p>Para “generar identidad nacional”.</p> <p>Para formar ciudadanos concientes de sus responsabilidades, que se sientan parte de la comunidad.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>A través de un currículum concéntrico, ya que es coherente con la capacidad de aprendizaje y el desarrollo psicológico de los estudiantes.</p> <p>Las disciplinas “clásicas y tradicionales” de la Historia y la Geografía, que son las que “daban a los estudiantes las relaciones de tiempo y espacio”.</p> <p>La historia política, militar y cultural, así como los grandes personajes ; “ al dejar en segundo lugar la vida política, militar y cultural, se les impide a los jóvenes apreciar cómo en estos campos ha destacado con fuerza la identidad nacional y que en ellos ciertos personajes han tenido particular significación () darles relieve resulta fundamental en la medida que, con los matices correspondientes, se presenten como modelos por los valores que encarnaron, los ideales que profesaron y el compromiso con la patria que demostraron”.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Utilizando el lenguaje “propio” de la historia.</p>
2. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Vicerrectoría Académica.	<p>Finalidades:</p> <p>Para generar identidad nacional.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>La “historia patria”.</p> <p>La historia en tanto pasado.</p> <p>La propuesta “adolece de olvidos importantes en nuestra historia patria, así como enfatiza en los derechos humanos y la historia del presente. Situación que produce un fuerte sesgo en su tratamiento y falta de objetividad por estar tan próximos a nosotros”.</p>
3. Universidad Arturo Prat.	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar ciudadanos capaces de responder a las exigencias de los tiempos actuales.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Un conocimiento interdisciplinario, integrado y globalizado.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p>

	<p>Considerando la memoria popular, los contextos culturales. Incentivando el disenso y el diálogo. Promoviendo un aprendizaje social y colectivo.</p>
4. Universidad San Sebastián.	<p>Finalidades: Para formar ciudadanos.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Transversalmente a través de la secuencia curricular. Una presencia importante de la geografía. Los períodos más pretéritos de la historia, que den cuenta de “la raíz cultural cristiano-occidental a la que nuestro país tradicionalmente adhiere”.</p>
5. Universidad de Atacama.	<p>Selección y organización de contenidos: Con un énfasis de contenidos relativos a la formación ciudadana al final de la escolaridad: “Las temáticas de participación ciudadana deben establecerse en el último curso de enseñanza media, lo cual se puede trabajar con un estudiantes más maduro para analizar tales materias” Con una importante presencia de la geografía y la economía.</p>
6. Universidad Finis Terrae Facultad de Educación y Ciencias de la Familia.	<p>Selección y organización de contenidos: A través de un currículum concéntrico. El estudio de las primeras civilizaciones.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: “Promover un criterio más bien anecdótico en los primeros años”, y más reflexivo en la secundaria.</p>
7. Universidad Católica de Temuco.	<p>Finalidades: Formar ciudadanos solidarios, pluralistas que valoren la pertenencia a la comunidad nacional, la democracia y el medio ambiente.</p> <p>Selección y organización de contenidos: El objeto de estudio del sector debe ser la sociedad, a través de una aproximación interdisciplinaria. Mayor presencia de la geografía y sus conceptos.</p>
8. Universidad Miguel de Cervantes.	<p>Selección y organización de contenidos: El objeto de estudio del sector debe ser la sociedad, la comprensión del presente. Los contenidos como conocimientos, habilidades y actitudes. Habilidades específicas de las ciencias sociales.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Promover el aprendizaje por descubrimiento.</p>

	Trabajar con las ideas previas de los estudiantes, considerando actividades de motivación.
9. Universidad de Antofagasta.	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Con categorías curriculares claras.</p> <p>Con contenidos limitados.</p>
10. Universidad de La Serena.	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Un enfoque interdisciplinario, pero articulado en torno a la historia y la geografía.</p> <p>Selección de contenidos con criterios de igualdad de género.</p> <p>Una "mayor presencia de la perspectiva espacial".</p> <p>Con importantes espacios para la "historia universal".</p>
11. Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>"Las dimensiones físicas y humanas del espacio geográfico".</p> <p>Contenidos como conceptos, procedimientos y actitudes.</p> <p>Capacidades para analizar, explicar y comprender situaciones de riesgo natural, de segregación, de degradación ambiental, de fragilidad paisajística, y de ocupación territorial diferenciada.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Desde la interpretación de productos a procesos geográficos (de construcción y producción espacial).</p>
12. Instituto Libertad y Desarrollo.	<p>Finalidades.</p> <p>Para aportar a la unidad, para "valorar identidad nacional".</p> <p>Para formar personas comprometidas con el fortalecimiento de la familia, que adscriban a la "igualdad de oportunidades"; que conciban al emprendimiento como un factor relevante en la "realización individual y el crecimiento del país".</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>En un orden cronológico.</p> <p>En historia, énfasis en lo político, lo cultural y lo intelectual.</p> <p>Presencia del "legado del cristianismo" y del papel de la Iglesia.</p> <p>Respecto a la historia reciente "levanta justas dudas en cuanto a la objetividad en la elaboración de ese material".</p> <p>Respecto a la pertenencia "el concepto de nación, una noción institucional e histórica de máxima importancia".</p> <p>Debe considerar a los "forjadores de la patria".</p> <p>Es necesario evitar "un lenguaje eminentemente sociológico y utilizar uno propiamente histórico"</p> <p>La democracia como medio, no como fin.</p> <p>Los "derechos esenciales que emanan de la condición humana" en vez de "derechos humanos". Énfasis en los derechos Individuales, civiles y políticos, por ejemplo, el "derecho a la propiedad"; "lo conveniente es simplemente hacer referencia a los derechos de las personas y si se desea poner ejemplos conviene partir</p>

	<p>con los derechos individuales- que fueron los primeros reconocidos- como lo son el derecho de propiedad, el de reunión, la libertad de expresión y otros tantos”.</p> <p>Respecto a los derechos laborales, esto no debiesen ser tratados, “esto transmite una visión negativa de los empresarios que son quienes dan trabajo”, en cambio debería considerarse “al emprendimiento como un elemento importante en la realización individual y en el desarrollo del país, así como el debate en torno a la flexibilidad laboral”</p> <p>“La libertad individual y el mercado” en tanto “asigna eficientemente los bienes y servicios”. “El término igualdad de oportunidades es más preciso que equidad puesto que este último podría llevar a implantar un igualitarismo que desconozca las diferencias esenciales entre las personas y las culturas”</p> <p>Las “corporaciones intermedias” que componen la sociedad.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza.</p> <p>Contenidos reducidos.</p> <p>Prescindiendo de los juicios de valor.</p> <p>Respetuoso de las creencias religiosas, evitando concebirlas como una característica cultural, ya que para sus cultores se trata de una verdad espiritual.</p> <p>Evitando el conflicto y los tópicos polémicos, por ejemplo, la historia reciente.</p> <p>En un “lenguaje histórico”.</p> <p>Sobre el mercado, “es importante que mediante actividades concretas se muestre como el mercado asigna eficientemente los bienes y servicios”</p>
13. Instituto de Educación Rural.	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Énfasis en la historia contemporánea, no así en la del presente, y en lo contingente.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>A través de una secuenciación progresiva de los contenidos que permitan la construcción del aprendizaje por parte de los propios estudiantes.</p>
14. Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.	<p>Finalidades:</p> <p>Formar ciudadanos críticos, autónomos, con apertura y juicio moral; tolerantes, solidarios; que reconozcan la riqueza de la diversidad.</p> <p>Con capacidad de comunicación y diálogo.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Se debe avanzar hacia “construir los contenidos educativos en razón de la diversidad étnica, cultural y lingüística, lo que conlleva a considerar los contenidos desde el enfoque intercultural, abarcando lo global, nacional, interétnico e intraétnico”</p> <p>Debe considerarse “un examen crítico del pasado y del presente, para reflexionar sobre el mito fundante del estado-nación y sus</p>

	<p>implicaciones frente a la diversidad cultural, étnica, lingüística”</p> <p>La geografía, la historia y los procesos sociales que han vivido los pueblos indígenas.</p> <p>Los aportes de las distintas culturas en la construcción de la historia nacional.</p> <p>Democracia “como un proceso no acabado, normativa e institucionalmente perfectible, que debe ser cada vez más incluyente de la diversidad social, cultural y lingüística y de los sectores más vulnerables, como son las mujeres y los jóvenes”</p> <p>Los “mitos fundantes” de la nación, y sus implicancias para los pueblos indígenas.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Un enfoque intercultural que considere la “diversidad étnica, cultural, y lingüística”.</p>
15. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi)	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar ciudadanos respetuoso de la diversidad cultural.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Personajes y símbolos representativos de la localidad y del país.</p> <p>Las categorías temporales de los pueblos indígenas.</p>
16. Colegios Particulares de Chile-CONACEP.	<p>Finalidades:</p> <p>Ciudadanos tolerantes, que valoren la convivencia social, respetuosos de la diversidad cultural, de los recursos naturales.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Un número reducido de contenidos. Una secuencia progresiva de aprendizajes.</p> <p>Énfasis en el mundo contemporáneo.</p> <p>Distintas interpretaciones sobre la historia reciente.</p>
17. Servicio Nacional del Consumidor (SERNAC).	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Incorporar contenidos relativos a los derechos del consumidor y a las instituciones que los resguardan.</p>
18. Diario El Mercurio. Reportaje, “Descarnado análisis del ajuste de textos escolares en Ciencias Sociales”.	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Los períodos históricos más pretéritos, y no la historia reciente por contingente y controversial.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>En forma “objetiva, evitando los temas polémicos y los juicios de valor”.</p>
19 Diario El Mercurio. Editorial, “Enseñanza de la historia” I.	<p>Forma de definir el currículum:</p> <p>No deben difundirse interpretaciones, si un número significativo de la población del país no la comparte.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p>

	<p>La historia en tanto pasado, con la debida distancia temporal.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>No se debe "incluir aspectos políticos plenamente vigentes hoy y, por ello, sujetos a la controversia partidista, lo que provocaría divisiones inconvenientes en la sala de clases y abriría la polémica en un campo donde debería forjarse un grado de unidad."</p>
<p>20. Diario "El Mercurio". Editorial, "Enseñanza de la historia" II.</p>	<p>Forma de definir el currículum:</p> <p>Debe estar orientada por criterios nacionales, por encima de disputas contingentes.</p> <p>Finalidades:</p> <p>Para forjar la unidad nacional.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>La historia pasada, con la debida perspectiva del tiempo. La "enseñanza clásica de la historia".</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Evitar los temas polémicos y contingentes.</p>
<p>21. Diario "La Segunda": Crónica, "Expertos alertan por propuesta ministerial para enseñar historia: Acusan visión 'desequilibrada', 'tendenciosa' e 'incompleta'".</p>	<p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Considerando sólo lo que haya acuerdo.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>La historia en tanto pasado, tomando distancia temporal.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Evitando el adoctrinamiento, la contingencia y lo polémico.</p>
Actores	
<p>22. Gabriel Salazar. Premio Nacional de Historia 2006. Departamento Ciencias Históricas, Universidad de Chile.</p>	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Oportunidades para que los jóvenes sistematicen por sí mismos la realidad local y comunal.</p> <p>El énfasis debe estar en la propia historia del estudiante, las de su familia y su comunidad, trabajando todos los tiempos a la vez en forma concéntrica y no cronológica.</p> <p>Se debe, "diseñar la una propuesta educativa, referida a los Estudios de la Sociedad, desde la perspectiva real de los niños y los adolescentes. Los niños y jóvenes, según muestra la propia historia de Chile, crecen viviendo y experimentando la realidad concreta, no aquella que los adultos recortan en sus discursos para que el aprendizaje escolar gire en torno 'a lo más convenientes () no parece pertinente educar en función de los escrúpulos y la diplomacia política de los adultos. Por eso, más que impartir una educación basada en la objetividad neutra y positivista de 'la ciencia', sería conveniente, en</p>

	<p>este país, educar a partir de la 'experiencia'".</p> <p>Tópicos como la estratificación social, los conflictos sociales, étnicos y económicos, y los procesos actuales de individuación y pérdida de pertenencia a la comunidad.</p> <p>Otras formas de organización distintas al libre mercado, en orden a que la ciudadanía pueda entender y decidir.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Desde la perspectiva de los niños y jóvenes, a partir de su vivencia y experiencia de la realidad concreta; educar a partir de la experiencia.</p> <p>Con profesores capaces de investigar la realidad local y regional: "Intelectuales orgánicos" y "gestores del auto-desarrollo comunitario".</p>
<p>23. Jorge Hidalgo</p> <p>Premio Nacional de Historia 2004. Decano Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile</p> <p>Soledad González</p> <p>Profesora. Consejo de Monumentos Nacionales</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Formar una conciencia ciudadana para una sociedad compleja y múltiple.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>La realidad social en el tiempo y en el espacio.</p> <p>El valor de la diversidad cultural y los derechos de las minorías.</p> <p>La historia y cronología indígena, que rescate los hitos y periodificaciones significativas desde esas perspectivas, con un énfasis en la historia indígena contemporánea.</p>
<p>24. Alejandra Araya</p> <p>Departamento de Ciencias Históricas. Universidad de Chile</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para educar a ciudadanos que valoren la democracia y los derechos humanos.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Énfasis en la experiencia histórica, la memoria y la interpretación.</p> <p>Preocupación por la desigualdad.</p> <p>Habilidades de indagación, análisis e interpretación.</p>
<p>25. Diego Escobar</p> <p>Programa de Educación Continua. Universidad de Chile.</p>	<p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Tratamiento multidisciplinario, con énfasis en las disciplinas que se ocupan del presente.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Metodologías propias de las ciencias sociales.</p>
<p>26. Carla Rivera</p> <p>Programa de Educación Continua. Universidad de Chile</p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para lograr aprendizajes significativos</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Un currículum estandarizado.</p> <p>Preeminencia de un lenguaje histórico por sobre sociológico.</p> <p>Énfasis en el tiempo presente.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Contenidos acotados.</p>

<p>27. Zvonimir Martinic Departamento de Ciencias Históricas. Universidad de Chile.</p>	<p>Finalidades: La formación ciudadana y comprensión de la sociedad actual.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Énfasis en la comprensión. Énfasis en lo contemporáneo.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Uso de fuentes primarias Contenidos acotados pero significativos.</p>
<p>28. Adriano Rovira Instituto de Geociencia, Universidad Austral de Chile.</p>	<p>Finalidades: Estudiantes capaces de comprender los procesos sociales desde una perspectiva espacial.</p> <p>Selección y organización de contenidos: La geografía debería constituir un sector de aprendizaje independiente. Conceptos específicos de la disciplina, su relación con los procesos económicos, y su aplicación al análisis de los problemas sociales.</p>
<p>29. Jorge Pinto Universidad de la Frontera.</p>	<p>Selección y organización de contenidos: Organizado en una secuencia común y progresiva para la enseñanza primaria y secundaria. Con énfasis en contenidos relativos a la formación ciudadana en el último año de la escolaridad. Los pueblos indígenas como los orígenes de la sociedad chilena, no sólo como un aporte. Contenidos relativos al cuidado de la naturaleza. Derechos y deberes.</p>
<p>30. Adela Fuentes Profesora Geografía. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.</p>	<p>Finalidades: Para generar sentido de pertenencia.</p> <p>Selección y organización de contenidos: El saber disciplinar de la geografía, la dimensión espacial de la sociedad.</p>

1.3 Decreto Ministerial que disminuía las horas de Historia y Ciencias Sociales en el Plan de Estudios.

Agencias	
<p>1. Diario La Tercera. Editorial.</p>	<p>Finalidades: Para aproximarlos a las disciplinas donde “se forjan las ideas y los principios sobre los cuales se construye una sociedad”.</p>
<p>2. Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Declaración Pública y Comunicado de Prensa. <i>Portal El Ciudadano</i></p>	<p>Como debería definirse: Democráticamente, con una consulta abierta que considere a los especialistas.</p> <p>Finalidades: Para formar ciudadanos capaces de aportar críticamente al desarrollo de la sociedad. Pluralistas, capaces de valorar la riqueza y diversidad del mundo. Concientes de su pasado, de su identidad, responsables de su entorno y su futuro.</p>
<p>3. Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales Carta abierta por la defensa de la educación y el fin de la instrucción. <i>Portal Terra</i></p>	<p>Forma de definir el currículum: A través de un “debate amplio y profundo de ideas y experiencias”, en un marco democrático.</p> <p>Finalidades: Profundizar la democracia e incentivar la participación. Contribuir en la construcción una sociedad solidaria.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Se debe organizar en torno a “nuestra memoria, nuestra identidad y nuestra condición de ciudadanos”.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Debe estar orientada éticamente hacia un compromiso con la democracia y el ejercicio de los derechos, políticos, sociales y culturales.</p>
<p>4. Profesores del Instituto Nacional y Docentes de Santiago. Declaración conjunta, <i>Diario la Tercera/</i> <i>Radio Cooperativa</i></p>	<p>Finalidades: Para formar ciudadanos concientes de la memoria histórica, formados desde una perspectiva humanista. Para fortalecer la identidad nacional y combatir el desarraigo.</p>
<p>5. Declaración de Historiadores y Profesores de Historia.</p>	<p>Como debería definirse: A través de un proceso de discusión transparente e informado, que considere a los organismos profesionales y gremiales de los</p>

<p><i>Portal El Puelche</i></p>	<p>profesores, y los especialistas en las disciplinas de referencia y en educación.</p> <p>Finalidades: Ciudadanos con pensamiento crítico aptos para el ejercicio democrático.</p> <p>Selección y organización de contenidos: “Historia es, por antonomasia, creadora de conciencia crítica respecto del entorno social en el que viven las personas, y por ello el mejor instrumento para formar verdaderos ciudadanos.”</p>
<p>6. Centro de Estudiantes de Historia, Universidad Católica de Chile. Declaración Pública <i>Blog historia y reforma</i></p>	<p>Finalidades: Formar ciudadanos comprometidos con la democracia y con la construcción de una sociedad más justa, críticos y concientes de las deudas pendientes de nuestra historia</p> <p>Selección y organización de contenidos: El estudio crítico de nuestra trayectoria nacional.</p>
<p>7. Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Declaración Pública <i>Blog historia y reforma</i></p>	<p>Forma de definir el currículum: En forma democrática y participativa en tanto, “nos involucra a todas y a todos”.</p> <p>Finalidades: Para formar ciudadanos que comprendan la sociedad que nos rodea de forma crítica y reflexiva, situados en la comunidad de manera activa y participativa. Ciudadanos con identidad, tolerantes, que valoren la diversidad.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Habilidades de interpretación y habilidades comunicacionales. La democracia y los derechos humanos.</p>
<p>8. Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. <i>Blog historia y reforma.</i></p>	<p>Forma de definir el currículum: A través, de procesos democráticos incluyentes, considerando a académicos del área, a los profesores y sus organizaciones gremiales y profesionales.</p> <p>Finalidades: Ciudadanos capaces de reflexión crítica, de ejercer un rol activo como ciudadanos en los procesos sociales, políticos y culturales que vive nuestro país.</p> <p>Selección y organización de contenidos: “Nuestra” historia, y nuestro presente.</p>
<p>9. Departamento de Historia y Sociales, Universidad de</p>	<p>Forma de definir el currículum: En consulta pública, considerando a académicos universitarios, profesores del sistema escolar, padres, apoderados y directivos de</p>

<p>Concepción. Declaración Pública <i>Radio Universidad de Concepción.</i></p>	<p>establecimientos educacionales.</p> <p>Finalidades: Para formar ciudadanos con una comprensión crítica de la realidad, con sentido de pertenencia e identidad.</p> <p>Selección y organización de contenidos: El cultivo de la memoria histórica, la preservación de la cultura, conocimientos claves para el autoconocimiento humano y su proyección en sociedad.</p>
<p>10. Directores y Jefes de Escuelas, Institutos y Departamentos de Geografía de Chile. Declaración Pública. <i>Blog historia y reforma</i></p>	<p>Finalidades: Para formar ciudadanos integrales, informados y responsables frente al espacio que habitan y producen. Con pensamiento crítico respecto al entorno social en que viven y se desarrollan.</p>
<p>11. Área de Ciencias Sociales Saint George's College. Declaración pública <i>Blog historia y reforma</i></p>	<p>Forma de definir el currículum: Fruto de la discusión de la sociedad en su conjunto, que considere a los actores directamente involucrados, sobre todo, a los profesores.</p> <p>Finalidades: Para la perpetuación de las memorias de los pueblos. Para la formación de sujetos capaces de comprender el país y el mundo que les toca vivir; para criticarlo y transformarlo.</p>
<p>12. Profesores de Liceos Municipales de Santiago. Carta Abierta <i>Blog historia y reforma</i></p>	<p>Forma de definir el currículum: Como un proyecto global de Estado, legitimado por la ciudadanía.</p> <p>Finalidades: Para fortalecer la identidad nacional en un mundo que se globaliza. Para formar ciudadanos que comprendan el pasado para que puedan proyectar su futuro; que valoren a la "persona humana con valores y derechos"; capaces de comprender "la realidad temporal, espacial, económica, política, social y cultural". El desarrollo de una economía "sustentable y sostenible".</p> <p>Selección y organización de contenidos: Conocimiento espacial, "en un país de sismos y volcanes". Conceptos "como república, constitución política, tectónica de placas o crecimiento económico". Habilidades de interpretación y comunicación.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: A través de la "multiperspectiva" social.</p>

Actores	
<p>13. Sergio Villalobos Historiador, Premio Nacional de Historia 1992. <i>Diario El Mercurio</i></p>	<p>Finalidades: Para formar ciudadanos con conciencia histórica. Para formar ciudadanos con una cultura superior, para combatir la ignorancia. Para conocer el pasado y la experiencia del hombre.</p> <p>Selección y organización de contenidos: La formación de la sociedad, su creación institucional y sus orientaciones económicas, sus avances y problemas.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: Enseñando y difundiendo la investigación histórica.</p>
<p>14. Claudio Rolle Historiador. <i>Centro de Investigación Periodísticas, CiperChile.</i></p>	<p>Forma de definir el currículum: A través de un amplio proceso de discusión, en tanto “son uno de los territorios más disputados por las visiones ideológicas, en el sentido de que es el territorio de la formación ciudadana, del desarrollo de un pensamiento crítico”.</p> <p>Finalidades: Para la vida</p> <p>Selección y organización de contenidos: Interpretaciones de la historia, visiones contrastadas sobre la realidad social. Habilidades de indagación e interpretación.</p>
<p>15. Sergio Grez Historiador <i>Diario La Tercera.</i></p>	<p>Forma de definir el currículum: En forma democrática, en amplia consulta.</p> <p>Finalidades: Ciudadanos críticos de su entorno social, capaces de construir discursos; capaces de exponer ideas lógicas, de razonar, de inferir.</p>
<p>16. Lucia Santa Cruz Historiadora <i>Diario El Mercurio.</i></p>	<p>Finalidades: Formar ciudadanos democráticos, con virtudes cívicas, preocupados por la condición humana, con la capacidad de formarse juicios morales Con una identidad sólida, capaces de comprender los procesos que vive su sociedad.</p> <p>Selección y organización de contenidos: La evolución de las sociedades, las culturas, las creencias y las mentalidades. Las razones detrás de los fenómenos económicos, sociales y políticos. La diversidad religiosa, étnica y cultural. Conceptos como el tiempo, el cambio y la continuidad.</p>
<p>17. Sofía Correa Historiadora</p>	<p>Finalidades: Para forma ciudadanos capaces de reflexión crítica, con conciencia</p>

<i>Periódico The Clinic</i>	histórica y espacial.
18. Patricio Bernedo Historiador <i>El Mercurio</i>	<p>Forma de definir el currículum: A través de un debate de fondo, creativo y razonado.</p> <p>Finalidades: Para formar ciudadanos concientes de sus derechos y deberes, que sientan compromiso y responsabilidad por el bien común. Para dotar de sentido el presente y también el futuro. Para la construcción de una comunidad cívica.</p> <p>Selección y organización de contenidos: Habilidades para el pensamiento crítico.</p>
19. Alfredo Riquelme Historiador <i>Blog historia y reforma</i>	<p>Finalidades: Para dotarlos de un capital cultural imprescindible para desenvolverse con propiedad en el mundo actual.</p> <p>Selección y organización de contenidos: La historia nacional y global, el entorno natural y cultural, nuestros derechos y responsabilidades.</p>
20. José Marín Historiador <i>Blog historia y reforma</i>	<p>Finalidades: Para el desarrollo del amor por la historia. Para poner en contacto a niños y jóvenes “con las grandes creaciones históricas del pasado”, con la “seducción de los épico”. Para una “visión verdaderamente humanista de su entorno histórico”. Para combatir la ignorancia y la “barbarie”.</p> <p>Selección y organización de contenidos: El estudio del pasado; la historia. Historia Universal e historia de Chile.</p>
21. Fernando Purcell Historiador <i>El Mostrador</i>	<p>Forma de definir el currículum: A través de un debate convocante y participativo.</p> <p>Finalidades: Para formar ciudadanos que reflexionen sobre el medio social en que viven y la historia de nuestro país y del mundo. Que se valoren como actores y ciudadanos importantes en la construcción de la historia y la sociedad en que viven. Que critiquen y valoren distintos aspectos de su sociedad.</p>
22. Gabriel Salazar Historiador <i>The Clinic</i>	<p>Finalidades: Para formar un ciudadano soberano.</p> <p>Selección y organización de contenidos: La historia social de Chile.</p>

<p>23. Cristián Cox</p> <p>Sociólogo de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.</p> <p><i>Centro de Investigación Periodísticas, CiperChile.</i></p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para la convivencia con cercanos y distantes.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Los relatos fundamentales de lo que somos como nación, y que genera los fundamentos tanto de la lealtad con el orden político como de su crítica.</p> <p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>A través del trabajo con documentación histórica, discusión de evidencias y marcos interpretativos, producción de ensayos y debates.</p>
<p>24. Gonzalo Rojas</p> <p>Abogado</p> <p><i>El Mercurio.</i></p>	<p>Orientaciones para la enseñanza:</p> <p>Con veracidad, objetividad y equilibrio, evitando la doctrina y los “falsificadores”.</p>
<p>25. Laura Valledor</p> <p>Didacta de las Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Chile</p> <p><i>Diario La Tercera</i></p>	<p>Finalidades.</p> <p>Para formar ciudadanos que comprendan su presente, concientes de los lazos con su sociedad.</p> <p>Que se entiendan a sí mismos como sujetos históricos, capaces de construir futuro para ellos y quienes los rodean.</p> <p>Selección y organización de contenidos:</p> <p>Categorías de comprensión temporal.</p> <p>Historia, geografía, economía.</p> <p>Habilidades de análisis de fuentes.</p>
<p>26. Luis Osandón</p> <p>Didacta de las Ciencias Sociales.</p> <p>Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez.</p> <p><i>Blog historia y reforma</i></p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar ciudadanos con capacidades para reflexionar, debatir, discrepar y transformar las condiciones de la propia existencia.</p> <p>Para pensar históricamente.</p>
<p>27. Rodrigo Henríquez</p> <p>Didacta de las Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Chile.</p> <p><i>Blog historia y reforma</i></p>	<p>Finalidades:</p> <p>Para formar ciudadanos que puedan pensar históricamente, comprender su presente y planificar su futuro.</p>
<p>28. Manuel José Ossandón</p> <p>Alcalde Comuna Puente Alto</p> <p><i>Diario La Tercera</i></p>	<p>Forma de definir el currículum:</p> <p>A través del debate; considerando a educadores y sostenedores.</p> <p>Finalidades:</p> <p>Para formar personas con conciencia social, conciente del pasado, de su cultura y sus tradiciones.</p>

Anexo 2. Sistematización de los cuestionarios aplicados y modelo de cuestionario.

2.1 Sistematización cuestionarios.

1. Fabián Araya

Didacta de la Geografía. Universidad de La Serena

Forma de definir el currículum:

Debe ser elaborado con una visión de Estado, que no se modifique substancialmente de acuerdo a los cambios de gobierno, pero con una amplia participación de docentes de aula. Se debe consultar a expertos, pero principalmente, a docentes de aula.

Finalidades:

Educar ciudadanos que comprendan el mundo actual y sus múltiples dimensiones, tanto temporales como espaciales.
Formar ciudadanos con capacidad de análisis y con la posibilidad de brindar opiniones fundamentadas respecto a los problemas globales, nacionales y locales que tengan relación con su vida cotidiana y su entorno.
Formar ciudadanos que tengan posiciones políticas y sociales acordes a un sistema democrático y de respeto por las ideas y las personas.

Selección y organización de contenidos:

Una aproximación interdisciplinaria, pero centrada en la historia, la geografía y la ciencia política. Organizados los contenidos y aprendizajes en función de temas socialmente relevantes, considerando los problemas y desafíos que experimentan los estudiantes. Debe considerar conceptos, habilidades y actitudes. Los conceptos deben corresponder a los de las disciplinas de referencia.

Debe considerar una concepción de democracia participativa y no sólo representativa, en la cual existan oportunidades reales de participación y que ofrezca a todos los ciudadanos las mismas posibilidades de educarse y de acceso a los derechos que la constitución y las leyes establezcan. Debe considerar los derechos y los deberes. Los contenidos conceptuales de acuerdo a las disciplinas de referencia.

Orientaciones para la enseñanza:

Debe "considerar una metodología planificada y rigurosa, aprovechando eficientemente el tiempo de clases. Deben utilizarse metodologías democráticas y participativas, pero con reglas de trabajo claras y conocidas por lo estudiantes."

2. Patricio Bernedo.

Historiador. Universidad Católica de Chile.

Forma de definir el currículum:

En una democracia, siempre de acuerdo a la ley. Eso no quita que la ley sea perfectible. Debe considera una consulta, sobre un propuesta del Ministerio, una propuesta específicamente curricular que técnicamente es compleja. Sobre eso debe consultar a especialistas en las distintas áreas que este considera; la geografía, la ciencia política, la

antropología, etc. Debe considerarse al Colegio de Profesores, y a organizaciones de Padres y Apoderados, así como a actores vinculados a establecimientos públicos y particulares, a laicos así como pertenecientes a la Iglesia. Debe considerarse ese conjunto de opiniones, aunque no necesariamente de manera vinculante.

Finalidades:

El currículum debe formar a los estudiantes para poder comprender el presente de Chile y el mundo.

Selección y organización de contenidos:

Debe seguir un orden cronológico, “funciona como un muy buen criterio ordenador”. La historia debe ser el hilo conductor sobre el cual participen, participen la economía, la geografía, la ciencia política, el derecho, etc. No en forma anecdótica, sino que de acuerdo a los problemas tratados.

Debe otorgar centralidad a la historia de Chile, pero teniendo siempre en cuenta la historia global, forzando esa conexión con lo global. Debe considerarse conceptos, habilidades y valores relativos a la convivencia pacífica.

Respecto a la democracia, es fundamental que los estudiantes puedan evaluar lo que es democrático de lo que no. Por eso se deben evitar concepciones laxas, pero constatar que la democracia es dinámica, que es perfectible y también destructible. Debe considerarse los derechos humanos en general. En suma, el currículum debe considerarse cómo funciona una sociedad democrática, cuáles son las instituciones que la integran, cómo se puede expresar la ciudadanía, y también cómo se puede perfeccionar la democracia.

Orientaciones para la enseñanza:

Es importante identificar muy bien las características de tus estudiantes, para lograr que vinculen los contenidos con su experiencia, en forma racional y también emocional.

3. Laura Valledor

Didacta de la Historia. Universidad Católica de Chile.

Forma de definir el currículum:

En el proceso de consulta debieran participar distintas fuerzas sociales involucradas en la educación: profesores de historia y geografía de aula, estudiantes de enseñanza media, estudiantes de pedagogía en historia y geografía, académicos de las facultades de educación que formen profesores de historia, así como también, académicos de las disciplinas que conforman el sector de Historia y Ciencias sociales:

Mientras que en la definición, los encargados por parte del Ministerio y académicos especialistas en educación (didáctica, currículum, ética) y en historia, geografía y ciencia política.

Finalidades:

Que los alumnos comprendan que la realidad histórica es una construcción y que puede ser sujetos de cambio al interior de su sociedad. Que su país, al igual que el resto de los países del mundo fueron históricamente construidos y las identidades de sus naciones van transformándose en el tiempo. Por lo tanto, que sean capaces de empatizar con personas que vivieron en otros momentos históricos o que viven actualmente en el marco de otras culturas.

Junto con ello, que adquieran habilidades procedimentales propias de la historia que le permitan leer críticamente las fuentes de información a las que tiene acceso, considerando quién es el autor y cuáles son sus posibles sesgos, así como contrastar la información obtenida con otras fuentes.

Selección y organización de contenidos:

Un enfoque interdisciplinario, con un énfasis en historia, geografía, sociología y ciencias políticas. Organizado en un secuencia progresiva y coherente de aprendizajes.

Debe considera valores, pero especialmente conceptos y procedimientos.

Una concepción de democracia participativa, y la noción que lo derechos deben ser garantizados por el Estado, pero que a la vez los ciudadanos tienen deberes con la sociedad.

Orientaciones para la enseñanza:

Debe considera una cantidad razonable de contenidos.

Deben utilizarse fuentes primarias múltiples e interpretaciones que evidencien una diversidad de visiones historiográficas.

4. Marcelo Garrido

Didacta de la Geografía. Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Forma de definir el currículum:

En el debate curricular debe participar el Ministerio, y expertos en currículum, las instituciones formadoras de profesores, las instituciones colegiadas, las asociaciones gremiales o asociaciones profesionales y las instituciones de promoción científica. En el caso particular de la Historia y las Ciencias Sociales, también organizaciones e instituciones relacionadas con la construcción de la ciudadanía.

Finalidades:

Promover el desarrollo de una existencia humana digna y el reconocimiento de los sujetos que participan de la vida en sociedad.

Desarrollar la capacidad de producir las propias condiciones de existencia en perspectiva espacial y temporal, sobre la base de una convivencia solidaria.

Propiciar el conocimiento espacial y temporal como indicadores de una realidad social que se transforma, que se resignifica, que se reorganiza y que se configura permanentemente.

Selección y organización de contenidos:

La selección de contenidos debería estar orientada por criterios contextuales, cognoscitivos y disciplinares. Es decir, debe considera el contexto en que ocurre el proceso educativo, debe suponer una distribución igualitaria del conocimiento y la experiencia pedagógica.

Las formas de organización pueden ser diversas y complementarias, con el objetivo de generar una educación compleja, con posibilidades de progresión y anclaje a los significantes de la vida diaria.

Orientaciones para la enseñanza:

Debe propiciar el cuestionamiento de creencias fijas y finitas sobre lo dicho, lo hecho, lo deseable y lo posible en el campo de lo social, y sus expresiones materiales: espacio y tiempo. Así como desmantelar la aceptación irreflexiva frente a la realidad social que se nos presenta.

Ayudar a comprender que los procesos sociales, no están exentos de conflictos y que la superación de los mismos, no siempre es permanente.

Buscar que los contenidos se transformen en experiencias.

5. Sofía Correa.

Historiadora. Universidad de Chile

Ex coordinadora del equipo de Historia y Ciencias Sociales de la unidad de Currículum del Ministerio de Educación.

Forma de definir el currículum:

Debe ser elaborado por especialistas del Ministerio de Educación, pero atendiendo al debate público. Este debe ser lo más amplio posible y considerar al Congreso Nacional, a los partidos políticos, los medios de comunicación social, a las universidades públicas y privadas, los sostenedores públicos y privados, al Colegio de Profesores, a las organizaciones de estudiantes, a las iglesias así como a otras organizaciones nacionales y regionales que representen el sentir de amplios sectores ciudadanos.

Finalidades:

La integración social y creación de conciencia de pertenencia a una comunidad mayor, nacional y continental, así como conciencias del pasado y su proyección en el presente y en el futuro, y del espacio que habita y de la necesidad de cuidarlo. El desarrollo de una capacidad analítica y el desarrollo de la racionalidad y la capacidad reflexiva.

Junto con el desarrollo de la responsabilidad consigo mismo, con la comunidad a la que pertenece, y con el país, la empatía y la solidaridad, y la valoración de las instituciones fundamentales y prácticas que sostienen un sistema democrático y de solución pacífica de las diferencias entre personas, grupos sociales y naciones.

Selección y organización de contenidos:

Debería tener como eje tres disciplinas: historia, filosofía y derecho. A su vez, estas disciplinas deben estar coordinadas con las ciencias sociales para traer los principios fundamentales y la experiencia histórica al análisis de los desafíos de la sociedad contemporánea. Debe considerar las coordenadas culturales en que se inserta el país y los principales desafíos del presente y del futuro cercano.

La democracia como un sistema político basado en un conjunto de principios. Es decir, una institucionalidad que garantice la división del poder y su fiscalización, las libertades públicas y la generación del poder político a través del sufragio universal libre e informado. Y promover el conocimiento, valoración y compromiso con los derechos inalienables de la persona humana y los deberes sociales se sostienen sobre valores de pertenencia a la comunidad local y nacional, y de responsabilidad por su futuro y su perfeccionamiento

Puede organizarse cronológicamente y al mismo tiempo hacerlo en función de temas socialmente relevantes, según una secuencia progresiva de objetivos de aprendizaje.

Orientaciones para la enseñanza:

Los profesores deben buscar siempre promover la reflexión de los estudiantes y el desarrollo de los valores fundamentales de la formación ciudadana en el aprendizaje de contenidos de Historia y Ciencias Sociales. Además los profesores deben generar las condiciones para el desarrollo en los estudiantes de habilidades de expresión oral y escrita de ideas fundamentadas racionalmente y expresadas con claridad y coherencia.

6. Jorge Pinto.

Historiador.

Universidad de la Frontera.

Forma de definir el currículum:

Al menos, deberían participar los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de sectores urbanos y rurales, los académicos que participan en la formación docente y profesionales del Ministerio de Educación.

Finalidades:

Que los estudiantes valoren la democracia, la defensa de los derechos humanos, el respeto del medio ambiente y la

justicia social. La valoración de la historia como instrumento para comprender el presente y vislumbrar los derroteros del futuro, y como una forma de reafirmar la identidad nacional y de respetar otras identidades.

Selección y organización de contenidos:

Debe considera una concepción de democracia tradicional, es decir, un sistema que garantice la plena participación de los miembros de la comunidad nacional en la gestación y manejo del poder, que extienda los beneficios del sistema a todos, que los haga responsable de su funcionamiento, que estimule la participación y el respeto.

Debe considerar la formación de la sociedad nacional o sociedades nacionales que existen en Chile; Los procesos sociales, económicos y políticos que se han vivido en Chile, así como las crisis experimentadas en el curso de nuestra historia y la forma como las hemos encarado; las amenazas y desafíos del tiempo presente. El medio ambiente, la globalización, el neoliberalismo y las posibilidades de corregir lo que aparece como amenazante.

Debe adoptar una organización multidisciplinaria que considere conocimientos, valores y actitudes, que de prioridad a los temas socialmente relevantes y que describa una secuencia progresiva de objetivos de aprendizaje.

7. Julio Pinto.

Historiador. Universidad de Santiago.

Ex miembro del equipo de Historia y Ciencias Sociales de la Unidad de Currículum del Mineduc.

Forma de definir el currículum:

Lo óptimo es que la participación sea lo más amplia y representativa posible, combinando adecuadamente la opinión de expertos (incluyendo a las y los docentes del sector) y de actores sociales y políticos en general. Entre estos últimos, naturalmente debe incluirse el mundo estudiantil, principal “receptor” y “resignificador” de las políticas en cuestión. Este debate debe reconocer la legitimidad de posiciones respecto al currículum y buscar fórmulas que permitan administrar positivamente el conflicto.

Finalidades:

Sensibilizar e informar al estudiante respecto de su condición de sujeto social, vale decir, de integrante de una comunidad con características, necesidades y problemas específicos, inserta en contextos más amplios (continentales o globales).

Una persona con conciencia respecto de deberes y derechos inherentes a la condición de ciudadanos, así como la familiarización con el ejercicio de los mismos.

Con conciencia del carácter dinámico y cambiante de los procesos históricos y sociales, y por tanto su capacidad de intervenir en ellos con miras al mejoramiento colectivo.

Selección y organización de contenidos:

Debe considera una selección de elementos cognitivos, valóricos y procedimentales necesarios de potenciar y desarrollar para hacer efectiva la condición de ciudadanos soberanos, incluyendo consideraciones teóricas y prácticas.

Respecto a la democracia, el área debería entregar elementos y competencias adecuadas para la comprensión, primero, y la ejecución, después, de la soberanía. Esto conlleva tanto la asimilación de conceptos genéricos sobre la vida en sociedad, y otros más específicos sobre la sociedad concreta de la que se forma parte. Supone además, una noción general sobre los apoyos que una persona puede y debe esperar del colectivo al que pertenece (derechos), pero también las formas en que puede y debe aportar a la solución de los problemas y carencias que la aquejan (deberes).

Debe considera una articulación interdisciplinaria pertinente para las finalidades del área y en una secuencia que parta desde los espacios más locales y los tiempos más inmediatos, para avanzar desde allí hacia marcos espaciales más amplios (el país, el continente, el mundo) y hacia temporalidades más lejanas.

Orientaciones para la enseñanza:

El estudiante debe tener claridad respecto a la pertinencia del proceso formativo en el que está involucrado, de modo que éste le haga sentido, y una participación activa y protagónica en las actividades de aprendizaje, de manera que éstas dejen huella en su crecimiento personal y se conviertan en recursos que puedan movilizarse de manera autónoma en diferentes instancias de la vida.

La permanente problematización de los procesos experimentados, pero a la vez la adquisición de hábitos de prolijidad y rigurosidad en el cumplimiento de las tareas.

8. Fernando Purcell.

Historiador.

Forma de definir el currículum:

El marco curricular de Historia y Ciencias Sociales siempre tendrá una carga ideológica fundamental. Por lo mismo y de modo de hacer viables y sostenibles al menos en el mediano plazo los marcos curriculares, es necesario generar discusiones abiertas de modo de encontrar consensos.

En esa discusión deberían participar docentes en primer lugar y luego el mundo académico vinculado a las temáticas de la Historia y las Ciencias Sociales y la educación.

Finalidades:

El currículum de Historia y Ciencias Sociales se relaciona siempre con el tipo de sociedad que queremos. En ese marco el principal objetivo debiese ser el reforzar una identidad histórica, espacial y social fundada en la diversidad, el respeto mutuo y la valoración irrestricta de la democracia y los derechos humanos.

Selección y organización de contenidos:

La selección de contenidos debe necesariamente ser referencial y dar un espacio importante a la flexibilidad curricular, que permita a la escuela enfatizar según su contexto. Debiese considerar una concepción democrática inclusiva y en donde se valore muy fuertemente el sentido, valor y beneficio de la participación.

Debería organizarse en función de temas socialmente relevantes siguiendo una secuencia progresiva de aprendizaje. Debería considerar un tratamiento integrado de las ciencias sociales con un énfasis en historia, economía y antropología.

Orientaciones para la enseñanza:

La enseñanza debería estar muy enfocada en las necesidades del hoy y del mañana. En un contexto democrático, de modo de hacer visible la relación entre la democracia, los derechos y deberes que se construyen en el entorno de la escuela y comunidad donde se vive, con aquellos de carácter regional y nacional.

9. María Isabel Toledo.

Antropóloga. Investigadora en enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía y la historia reciente.

Forma de definir el currículum:

Debe considerar a las autoridades técnicas del Ministerio, a representantes de profesores de aula en ejercicio, al gremio docente, a los especialistas disciplinarios, a los investigadores en currículum, ciudadanía, a

curriculistas, a representantes de los partidos políticos, representantes de organizaciones estudiantiles y de padres y apoderados

La consulta y debate debe ser participativo, dialogado e informado, con dispositivos metodológicos que garanticen la inclusión de distintas perspectivas y la consideración de las minorías.

Debe considerarse la presencia de diversidad de epistemologías, teorías, posturas ideológicas y políticas, diversidad de género, representación de todos los pueblos originarios, también debe estar presente la diversidad regiones o zonas del país.

Finalidades:

Estudiantes que se construyan como sujetos y actores sociales, que puedan comprender su historia personal entrelazada con las historias colectivas. Capaces de comprender la realidad socio-histórica donde su vida cotidiana tiene lugar

Ciudadanos partícipes de la construcción de una sociedad democrática, participativa, diversa y tolerante, miembros de la sociedad globalizada y en permanente cambio.

Selección y organización de contenidos:

La democracia como una organización social en la que prime la igualdad de oportunidades, la participación y el diálogo, donde se garanticen el respeto a los derechos de los ciudadanos. Debe considerarse todos los derechos humanos, los de la carta fundamental, los derechos de las mujeres, los niños, los pueblos originarios, ambientales y todos los tratados internacionales, pero también los derechos de los estudiantes, de los enfermos, de los consumidores, de todos los roles que asumen los sujetos. Los deberes deben ser concebidos como la responsabilidad por ser miembro de un colectivo, y por lo tanto, las acciones positivas y negativas impactan sobre los otros.

Debe priorizarse por la formación de habilidades y desarrollo de actitudes que les permitan a los estudiantes generar sus propios saberes en otras condiciones de existencia. Además debe tenerse en cuenta las transformaciones sociales que vive la sociedad global y en especial la forma en que circula la información y el tipo de sujetos que exige la sociedad del futuro.

Debe considerarse una organización interdisciplinaria y organizarse en función de temas socialmente relevantes.

Orientaciones para la enseñanza:

Debe centrarse en el desarrollo de habilidades para que los estudiantes puedan construir sus propias interpretaciones de la realidad con conciencia histórica, estimulando una ciudadanía activa y reflexiva. Debe transmitir valores y actitudes acordes a los postulados democráticos.

10. Gabriel Villalón

Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Forma de definir el currículum:

Debe considerarse un debate que se hiciera cargo de la complejidad de la ciudadanía. Este proceso de consulta debería centrarse en las finalidades definidas desde los especialistas, los didactas, y al menos debiesen participar los profesores y profesoras, las escuelas de formación de profesores, organizaciones de estudiantes y apoderados, y representantes de los distintos movimientos sociales y políticos.

Finalidades:

El principal fin que debiera perseguir el currículum de Historia y Ciencias Sociales debiera ser el desarrollo de un ciudadano crítico y democrático, estudiantes capaces de actuar en el mundo para poder mejorar la democracia en el futuro. A partir de esta finalidad mayor se desarrollan otras cuestiones como el desarrollo de la conciencia histórica, el

pensamiento social y crítico, etc.

Selección y organización de contenidos:

Una selección de contenidos que permitan el análisis de la realidad y que fomente la resolución de problemas, una selección de conceptos claves al tratamiento de problemas socialmente relevantes.

La democracia como un sistema en constante revisión y construcción y los derechos humanos como eje de referencia del currículum. Con énfasis en los derechos de segunda y tercera generación.

Debe ser una construcción interdisciplinaria con un foco de análisis sobre los problemas socialmente relevante.

Orientaciones para la enseñanza:

Debe orientarse al desarrollo una conciencia histórica y de un pensamiento social, a través de actividades que fomenten la participación, la resolución de problemas y el trabajo con fuentes para que los estudiantes comprendan que el conocimiento es una construcción social y puedan desarrollar el pensamiento crítico.

11. Claudio Rolle

Historiador. Miembro del equipo que diseñó la propuesta de Ajuste Curricular 2009.

Forma de definir el currículum:

Pienso que existe un procedimiento o un proceso que seguramente contribuye a dar al currículum un grado mayor de legitimidad en cuanto forma parte de un esfuerzo social, donde el Estado de Chile se compromete con una forma de representar la historia y las formas de conocer la sociedad y el medio. Este esfuerzo social supone, en mi opinión, proponer un para qué y un por qué estudiamos historia y ciencias sociales () Para lograr esto, me parece, es razonable tomar una propuesta inicial de currículum que dote de sentido a las preguntas del para qué y por qué, que surja de los que trabajan en las disciplinas del sector y que, en diálogo con quienes tendrán la función de comunicar dicho currículum, es decir los profesores, entreguen una propuesta dotada de horizontes amplios y de criterio de realidad.

Finalidades:

“la entrega de herramientas e instrumentos importantes del aprendizaje para la vida en la sociedad del presente y del futuro, orientados a dar a los niños y niñas una mirada crítica sobre la realidad y al mismo tiempo transmitirles la convicción de que somos todos, que son los pueblos los que hacen la historia y quienes construyen las relaciones sociales en sus puntos altos y en sus flaquezas, insistiendo en lo esencial que es la responsabilidad social de cada uno de ellos como constructores del futuro.”

Selección y organización de contenidos:

El criterio “es el favorecimiento de la comprensión del presente por el pasado y del pasado por el presente, pensando en convertir este presente y el futuro en un espacio de mayor libertad y responsabilidad, de mas justicia y conciencia de los propios derechos y deberes, que van desde la preservación del ambiente hasta la equidad en las relaciones, desde el respeto y valoración de los Derechos Humanos hasta el respeto de si mismo y de la propia dignidad como piedra fundante de la participación en la vida de la sociedad.”

2.2 Modelo de cuestionario aplicado.

Visiones y posturas sobre el currículum nacional de Historia y Ciencias sociales, y su aporte a la formación ciudadana.

Este cuestionario es parte de una investigación que busca profundizar en las distintas posturas o visiones sobre el currículum escolar de ciudadanía, historia y ciencias sociales, existentes entre los distintos actores que han participado en el debate público al respecto durante la última década.

En Chile la formación ciudadana es un objetivo del conjunto del currículum nacional. Sin embargo, es en la asignatura de "Historia, Geografía y Ciencias Sociales" donde se concentran los conocimientos, habilidades y disposiciones más estrechamente relacionados con el ejercicio de la ciudadanía.

Este sector de aprendizaje o asignatura está contemplada para los 12 años que considera la educación obligatoria, y según se señala en el marco curricular, su propósito formativo es *"desarrollar en los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades 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, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional"*.

1. Sobre la forma legítima de definir un currículum nacional de historia y ciencias sociales.

a. En Chile, la Ley General de Educación establece la existencia de un currículum nacional y obligatorio. Asimismo, señala que el currículum, y sus reformas, deben ser elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. En ese marco, es el Ministerio de Educación el que conduce los procesos de discusión o consulta pública, así como sus características y alcances.

Desde su perspectiva, ¿qué actores deberían participar del debate y definición de un currículum nacional de historia y ciencias sociales que tiene como principal objetivo contribuir a la formación ciudadana de los estudiantes?

b. ¿Qué grandes criterios debiesen conducir o enmarcar el proceso de debate y definición de un currículum nacional de historia y ciencias sociales orientado a la formación ciudadana?

2. Sobre los propósitos y finalidades de un currículum de historia y ciencias sociales orientado a la formación o educación ciudadana.

a. En el currículum vigente, al introducir la asignatura de "Historia, Geografía y Ciencias Sociales" se declaran, entre

otros, propósitos vinculados al compromiso con la nación, al tipo de sociedad que se pretende construir, así como al ciudadano que se busca educar. Desde su perspectiva, ¿Cuáles deberían ser las principales finalidades de un currículum nacional de historia y ciencias sociales?

3. Sobre los aprendizajes o contenidos que debería contemplar un currículum nacional de historia y ciencias sociales.

a. A continuación se presenta una serie de disciplinas académicas que pueden ser consideradas como disciplinas de referencia para un currículum que tiene como propósito la formación o educación del ciudadano, ya sea por sus objetivos de estudio, sus conceptos característicos o por sus metodologías.

Señale su posición respecto a la pertinencia de las siguientes disciplinas para ese propósito, utilizando el siguiente criterio:

Totalmente de acuerdo (TAC)	De acuerdo (ACD)	En desacuerdo (EDS)	Totalmente en desacuerdo (TDS)
--------------------------------	---------------------	------------------------	-----------------------------------

	TAC	ACD	EDS	TDS
La economía				
La antropología				
La geografía				
La sociología				
Las letras				
La historia				
La psicología				
La ciencia política				
La filosofía				
El derecho				

Si quisiera hacer alguna acotación o comentario en relación a las disciplinas de referencia que debiese considerar este tipo de currículum, por favor escríbalo a continuación.

b. La gran mayoría de los actores que se han pronunciado públicamente sobre el currículum de ciudadanía, historia y ciencias sociales coinciden en señalar que este debe necesariamente contemplar aprendizajes o contenidos sobre democracia, y sobre los derechos y deberes del ciudadano. Sin embargo existen diferencias al precisar qué concepción de democracia, así como qué derechos y deberes, debiese considerar el currículum nacional.

Desde su perspectiva, ¿qué concepción de democracia, así como de derechos y deberes debería promover un

currículum nacional sobre ciudadanía, historia y ciencias sociales?

c. En la actualidad el currículum de historia y ciencias sociales considera como aprendizajes o contenidos tanto conceptos e información, habilidades y procedimientos, así como actitudes y valores.

Señale su posición respecto a la importancia de estos distintos tipos de aprendizajes o contenidos en el currículum, utilizando el siguiente criterio:

Muy importante (MI)	Importante (I)	Poco importante (PI)	Nada importante (NI)
-------------------------------	--------------------------	--------------------------------	--------------------------------

	MI	I	PI	NI
El currículum debe considerar el manejo de conceptos e información				
El currículum debe promover el desarrollo de habilidades y procedimientos				
El currículum debe orientar el desarrollo de actitudes y valores.				

Si quisiera hacer alguna precisión o comentario en relación a la importancia o a la relación entre los conceptos, las habilidades o a las actitudes en este tipo de currículum, por favor hágalo a continuación.

b. Una de las principales dificultades o desafíos en la elaboración de un currículum escolar es la selección de aprendizajes o contenidos que este debe considerar. Esto supone priorizar entre un conjunto muy amplio de alternativas posibles en función de unas determinadas finalidades, así como de un tiempo limitado de enseñanza. Entre quienes que se han pronunciado al respecto se observan tensiones no sólo en relación a la concepción de democracia, o sobre las habilidades o valores promover, sino que también respecto a que temporalidades, territorios y protagonistas que privilegiar.

Desde su perspectiva, ¿Cuáles deberían ser los principales criterios que debiesen orientar la selección de aprendizajes o contenidos en un currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales orientado a la formación ciudadana?

4. Sobre la organización de un currículum de ciudadanía, historia y ciencias sociales.

Así como la selección de contenidos, la estructura del currículum también supone optar entre distintas posibilidades

de organización. A continuación se presentan una serie de afirmaciones, basadas en lo señalado por distintos actores, sobre la organización del currículum de ciudadanía, historia y ciencias sociales. Señale su posición frente a ellas:

	TAC	ACD	EDS	TDS
Debe tener una organización concéntrica, que replique con distintos niveles de profundidad similares contenidos en básica y media.				
Debe organizarse cronológicamente, desde los más pretérito avanzando hacia el presente.				
Debe organizarse en función de temas socialmente relevantes, considerando los problemas y desafíos que experimentan los estudiantes.				
Debe considerar una organización interdisciplinaria cuyo objeto de estudio sea la sociedad.				
Debe contemplar asignaturas independientes para la historia, la geografía, la educación cívica y la economía.				
Debe organizarse siguiendo una secuencia progresiva de objetivos de aprendizaje.				

Si quisiera hacer alguna acotación o comentario sobre la organización o estructura de este tipo de currículum, por favor escríbalo a continuación.

5. Sobre las orientaciones para la enseñanza que debiese contemplar un currículum común de historia y ciencias sociales.

El currículum nacional no sólo prescribe los aprendizajes o contenidos a desarrollar, sino que también considera orientaciones para los profesores sobre la forma en que estos deben ser enseñados. A su juicio, ¿qué grandes criterios deberían orientar la enseñanza de la historia y ciencias sociales?

Muchas gracias por su tiempo y disposición.

Anexo 3. Sistematización y transcripción de la entrevistas

3.1 Sistematización de entrevistas.

1. Jacqueline Gysling.

Antropóloga, Curriculista.

Ex coordinadora del Equipo de Historia y Ciencias Sociales del Componente Currículum del Ministerio de Educación.

06/01/2012

Forma de definir el currículum:

“Los actores a participar deberían ser amplios, lo más amplio que se pueda para representar la sociedad. Idealmente debiese ser una comisión conformada por actores múltiples, pero a la vez deberían haber procesos de consulta y de participación lo más amplios posibles de acuerdo a los tiempos que existan para esa elaboración. Mientras más gente participe más legítima.”

No pueden estar ausentes “los profesores del área; de historia, de geografía, etc. Pero también tienen que opinar las organizaciones sociales relacionadas con la ciudadanía, así como unos ámbitos más indefinidos, algo como “la sociedad en general”, los padres de familia, los estudiantes, etc.”

En ese proceso de negociación “qué cosas serían inaceptables, los límites de la negociación. Para mí eso está en el concepto de sujeto. Puedes transar en los conocimientos, finalmente no hay ninguna información, creo yo, que haga daño a nadie. () Lo que no se puede transar es la noción de democracia y la noción de ciudadano, qué tipo de sujetos y qué tipo de democracia. Eso es intransable, así como qué tipo de construcción del conocimiento, la propuesta súper clara de que la sociedad se construye y que el conocimiento se construye. Esa concepción epistemológica es intransable.”

Finalidades:

“Respecto a la sociedad, una visión de la sociedad lo más democrática posible, tanto en términos de participación, de voces, de quién conduce los destinos de la sociedad, como respecto también de la distribución de la riqueza, del conocimiento y de las oportunidades. Una visión centrada en los principios republicanos de igualdad y solidaridad.

Y respecto a los sujetos, de libertad. Que los sujetos sean sujetos autónomos para pensar y desenvolverse en la sociedad, para tomar decisiones. Esos siguen siendo los principios de base en la construcción de la ciudadanía. Al pensar en un sujeto libre, un sujeto de derecho, y por lo tanto, con libertad de pensamiento. Libertad de pensamiento como alumnos, y a la vez prepararlos para desenvolverse y entender a todos los sujetos como sujetos de derecho, para poder desenvolverse frente a la sociedad y frente al Estado como sujetos de derecho.”

Selección y organización de contenidos:

“...me inclino por la noción de ejes longitudinales: la historia como la coordenada temporal, la geografía como la coordenada espacial y la formación ciudadana la coordenada sobre la estructuración de la sociedad, donde necesitas algo de economía y algo que no está explícito, una visión sociología para entender la sociedad como un colectivo organizado. Ese es tu criterio ordenador para seleccionar, en el currículum deberían incluirse los conceptos y nociones básicas que pueden permitir a los estudiantes formarse cierta visión ordenada de la sociedad como un todo, y entender que dentro de este orden estructural, finalmente la sociedad es diversa, que existen conflictos, etc.”

“Tiene que tener los tres componentes: conocimientos, habilidades y disposiciones. El conocimiento es muy importante, porque tiene que haber categorías de pensamiento... estoy pensando en este sujeto libre de pensar, y de actuar, de tomar decisiones sobre su vida y participar en las decisiones sobre la sociedad, tiene que tener conocimientos. El pensamiento no es puramente habilidad, además me parece imposible construir habilidades sobre ninguna materialidad, y la materialidad es el conocimiento. Y son importantes también las disposiciones, porque el pensamiento tiene que tener una orientación hacia algún lado, nada es neutro. El currículum tiene que contemplar una

orientación ética, porque una sociedad de esta naturaleza tiene principios éticos.”

“Democracia participativa, y democracia como igualdad en todos los planos, no como democracia sólo política. No sólo la constitución del gobierno como sinónimo de democracia, sino que democracia como una sociedad que reparte democráticamente todos sus bienes. Y respecto a derechos, yo pienso que todos los derechos, no distinguiría ninguno, quizás enfatizaría el de la libertad. Eso significa que los sujetos no estén sometidos por la sociedad. Libertad como sinónimo de libertad de pensamiento, no como libertad para consumir, sino libertad de pensar el mundo, y de ser.

Orientaciones para la enseñanza:

“... dos principios, de lo local a lo global, y de lo concreto a lo abstracto. Constructivista y paidocéntrico. Primero el niño y sus intereses y de ahí ir construyendo los conceptos, para ir aproximándolo a esta estructuración. En el aula la relación es desde los intereses del niño a los conceptos.”

“...en esta área esto tiene unos principios subyacentes que debiesen ser permanentes. Me imagino una práctica constructivista, amplia, activa etc., pero a la vez me imagino unos criterios que están todo el rato operando, siempre haciendo distinción que los ubiquen en el tiempo, en el espacio, en la sociedad...una trama que siempre los va ubicando, que sea como una metodología de pensamiento.”

2. Cristián Cox

Sociólogo de la Educación. Ex coordinador nacional de la unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

09/01/2012

Forma de definir el currículum:

“Para que un currículum sea legítimo en términos democrático, y efectivo en términos de construcción de orden, debe ser un espejo en el que todos los actores de la sociedad se alcanza a ver, no completamente, porque eso es imposible –el currículum es un mapa, y un mapa no puede dar cuenta completa de un territorio-, pero todos tiene que verse () el proceso tiene que velar por esta representatividad de actores o dimensiones clave, tiene que velar por unas condiciones y tiempos que te aseguren que esta construcción de una síntesis, que tiene una componente técnica y una deliberación política importante, sea eficaz, en términos de construir bien estos espejos, en lo que te ves. Te ves bien representado, eso no quiere decir completamente representado, pero la figura que aparece ahí les permite a los distintos grupos reconocerse, verse valorados, verse en las proporciones que se consideran legítimas.

Un esquema, en que “unos núcleos técnico-políticos que levantan este intento de síntesis, de poner haciendo sistema al conjunto de las hebras consideradas como cruciales, sobre nuestra historia, sobre nuestra identidad, sobre como vivimos políticamente juntos, en las misma ciudad, los diferentes. No puedes hacer eso si no hay un diálogo entre estos núcleos elaboradores de estas difíciles síntesis, con proceso de consulta reales. Quiero decir que la ir a la consulta, lo que vuelve te lleva a modificar lo que salió de estas mesas más chicas. Consulta auténtica, lo que viene de vuelta es otra cosa que te obliga modificar () tiende a ocurrir que esos proceso de consulta, sobre todo a los profesores, hacen las propuestas un poco más conservadoras. Es como hacer pasar de nuevo por una criba donde esta matriz pesada del pasado curricular escolar hace sentir su peso.

Finalidades:

“Ofrecer unas oportunidades de aprendizaje, unas capacidades para la vida juntos. La vida junto de los diferentes; esa es la esencia para mi de un currículum ciudadano () preparación de unas capacidades que te permiten la libertad, la diversidad, el individuo y su despliegue, y la unidad de la ciudad en que conviven los diferentes.”

Selección y organización de contenidos:

Respecto a los criterios de selección, hay criterios que viene de esta imagen de cierta representativita, tienen que

estar todos en el espejo. Un segundo criterio es conocimientos generativos, en el sentido que si es una selección radical, tiene que tener aquellas áreas, contenidos que están en la génesis, que están en la base, que tienen el potencial de que puedes construir sobre ellos, que son raíces. En ese sentido generativos. Basándose en evidencia sobre el aprendizaje, esa es la revolución fundamental. Tercer criterio entonces, en secuenciación, es algo que sale de la negociación, la transacción, entre lógicas disciplinarias y secuencias de aprendizaje, que tiene un fundamento en el desarrollo de niños y jóvenes, y en evidencia empírica de cómo funcionan esas concatenaciones, que van de menos a más, y donde las evaluaciones contemporáneas estandarizadas, nacionales e internacionales ofrecen evidencia que no existió nunca para entender desde ahí cuál es la gradiente.”

Sobre democracia, el “currículum tiene que ofrecer oportunidades de aprendizaje crítico, de discernimiento sobre el valor intrínseco de la democracia como método de producción de orden entre los diversos. En el dilema entre democracia directa y representativa, el currículum tiene que ofrecer visiones histórica y sociológica contemporánea profunda sobre por qué una y otra forma súper funcional en unos contextos y no en otros, y comprensión de las dos formas, y la imposibilidad de una en el contexto macro y de hiper-complejidad.”

“los derechos civiles, políticos y sociales, Creo que es difícil superar esa matriz ordenadora, que tiene trescientos años de historia y de sedimentación.”

“Yo creo que hoy día se podría cuestionar derechamente la primacía y hegemonía histórica, como totalmente dado, como lo vertebral, mientras lo otros son adjetivos. Yo creo que eso es una inercia curricular y educativa. Creo que debería tener más presencia la economía y la sociología, porque tienes que tener comprensión de la vida ciudadana en la complejidad, del contexto en que te desempeñas y de la sociedad en que vives, nacional y global, que provienen de estas disciplinas. Es muy importante, el derecho, si democracia es el vertebrante, ciudadanía política, no sólo civismo, la lógica jurídica debiera estar. Creo que es esa la triada fundamental; economía, algo de sociología y derecho.”

Orientaciones para la enseñanza:

“Primero tiene que tener ser una pedagogía que tiene que comunicar unas ideas, unos conceptos.

El conocimiento, es importante, es básico. Cambia tu mirada, tienes más categorías, distingues donde no distinguías, hay un sistema de interpretación y de pensamiento, de modo que hay una dimensión de conocimiento declarativo que es intrínseco a esto. Tiene que haber una forma de comunicarlo y una pedagogía acorde.”

“... tiene que formar también en unas disposiciones, unas actitudes, tienes que tocar unos resortes que son entre racionales, emocionales y actitudinales, y que suponen unas prácticas pedagógicas que son otras que leer ensayos, o que asistir a ponencias y oír debates; ideas. Ahí, sobre actitudes, valores y disposiciones es clave la dimensión práctica de esto. Tienes que conocer, tienes que poder discutir, tienes que poder practicar dimensiones de esto, contenidos que son oportunidades de aprendizaje de unas capacidades en formación ciudadana.

Para producir eso, las oportunidades que tienes que establecer tienen que ser súper variadas, y son mixtas, y de nuevo, a esta noción ingenua de que hay un método, que además tienen nombre, y es constructivista, creo que falsea completamente los términos del problema (...) Tu quieres producir estas competencias, estos saberes, bueno este martillo para pegarle a este clavo, y por acá el cepillo, y por acá el serrucho. No se trata de una herramienta, sino de una caja de herramientas.

3. Rodrigo Henríquez

Didacta de la Historia.

10/01/2012

Forma de definir el currículum:

“Debe ser un diálogo entre dos grandes campos, el campo de la discusión política ideológica, de los fines, de la negociación política -sobre todo en Historia y Ciencias Sociales-, y el campo de la evidencia.”

Hay más experiencia en “campo de los fines, sobre la toma de decisiones sobre perspectivas historiográficas, sobre

conceptos, sobre opciones curriculares y didácticas. Pero este campo debe dialogar con otro, que es el campo de lo que señala la evidencia, tanto evidencia de investigación como evidencia de aula. En ese sentido creo que hay mucho que aportar.”

Finalidades:

“...la finalidad debiese ser aprender a vivir en la complejidad. La historia te entrega esa perspectiva, de que la sociedad no ha sido siempre igual, a no ser prisioneros del presente. Aprender a vivir en complejidad, y aprender a tomar decisiones en esa complejidad, a politizarse, a participar.”

“... dos conceptos que me parecen que son súper potentes: un currículum orientado al desarrollo de la conciencia histórica, y al desarrollo de la empatía histórica.”

Selección y organización de contenidos:

“La selección, la organización y la secuenciación de contenidos deberían pasar por establecer grandes núcleos de problemas, y en torno a esos problemas, que sean contextualizados tanto a la realidad local, nacional y mundial, poder establecer ciertos ejes donde se incorporen todos los elementos de temporalidad, de evidencia, de historia antigua, de historia moderna, de antropología, de sociología etc.”

“La discusión centrada solamente en qué contenidos es inútil, porque eso tiene que tener unos andamios basados en los aprendizajes. Un currículum tiene unas nociones, por lo menos les subyacen, sobre como ocurre el aprendizaje, esas nociones tiene que estar basadas en evidencia. Saber como una persona de alfabetiza disciplinariamente, como se alfabetiza en un modo de razonar, de leer evidencia, de escribir, y como a partir de eso se constituye en sujeto que actúa.”

“Creo que un currículum que se base en la ideas de libertad y de democracia participativa. Y respecto a los derechos, que prime lo público sobre lo privado, donde el bien común este por sobre el bien individual.”

Orientaciones para la enseñanza:

“Estructurada en torno a problemas. Cómo formular preguntas, y desde el problema buscar la evidencia, y considera la escritura. Lo que uno debería potenciar es la formulación de problemas, y no la oferta de actividades.”

Y revalorizar la narración; “la narración para narrar mi experiencia, mi experiencia colectiva, la experiencia de otros, la narración no sólo como formalización ingenua en el lenguaje escrito, sino que la narración como discurso, como discurso personal y social, discurso con otros, con otros en el pasado.”.

4. José Marín.

Historiador.

13/01/2012

Forma de definir el currículum:

“...si tenemos que definir un currículum de historia, tiene que ser la gente de historia, pero tampoco debemos caer en la degeneración que sea la gente desde la especialidad en la universidad. Está la experiencia también de la enseñanza de la historia en los colegios.”

“suponemos que el Ministerio, pero no debe hacerlo en forma totalitaria, tiene que consultar. Debe consultar a los profesores y a los especialistas. Uno debe confiar de buena fe que el Ministerio contrata a los mejores especialistas para dirigir el proceso. Ahora, todos sabemos como funciona la política, eso es un voto de confianza nada más.”

Finalidades:

“...la formación de la conciencia histórica. Saber que uno pertenece a una sociedad, que tiene un pasado, que tiene unas tradiciones, que tiene conflictos, que ha podido solucionar conflictos; que no todo empezó ayer. La historia nos enseña eso. Es la contribución de ser culto. Ser culto con el objetivo de insertarse constructivamente en la sociedad.”

Selección y organización de contenidos:

La historia en una misma asignatura con las ciencias sociales, “no me gusta, puede tener un sentido, pero a mi no me gusta. Las ciencias sociales por definición se encargan de cuestiones presentes, de mirada temporal breve. La historia es mirar al pasado, con la mirada corta y con la mirada larga, para descubrir los procesos de larga duración y los de coyuntura corta, en fin, memoria histórica. Y eso se justifica, como ha sido la tradición en el mundo occidental. Saber historia te ubica temporalmente, te ubica en la sociedad, te ubica en una tradición, etc. La historia puede colaborar con la formación ciudadana, pero no subordinarse a ella.

Hay que reforzar los conocimientos de historia universal, lo creo fundamental, sino vamos entrando en un parroquialismo (...) Viendo las realidades más grandes y luego ubicándome en esas realidades, así me voy identificando con ellas. Eso también lo puedes tomar como opciones ideológicas, y ahí, yo creo que tenemos que identificarnos como sociedad occidental.”

“...yo creo que al niño hay que entusiasmarlo con las grandes creaciones de la humanidad, porque es ahí cuando quedan con la boca abierta, ahí esta la seducción de lo épico, cuando ven hasta donde llegan las potencialidades del ser humano.”

“¿qué concepto de democracia?, la democracia con la que funcionamos nosotros, no proponer una utopía (...) que la democracia no es una construcción permanente, que por un lado hay que cuidar, pero que por otro entender que aquí no hay verdades absolutas, no se trata de un dogma.”

“Como criterio de secuenciación, me interesa que a un alumno uno le pregunte y sepa ubicarse temporalmente en la historia corta como en la historia larga, que sepa que fue antes y que después.”

Orientaciones para la enseñanza:

“...creo que es fundamental que los alumnos lean historia.”

“Ahí hay una dinámica de transmisión del conocimiento histórico que lleva a dos cosas: uno, a una utilidad que va más allá de la historia, que es saber trabajar los textos; y dos, metodológicamente les enseña que el conocimiento histórico se construye y que esa construcción también es perfectible.”

“No creo que el profesor de Historia necesariamente tenga que dejar su tribuna en la sala de clases, porque hay un relato, puedes hacer una multiplicidad de actividades de carácter didáctico, pero también hay una parte que hay que relatar, transmitir conceptos, transmitir ideas. Hay que equilibrar. El problema es énfasis que se les da a los datos, quizás por estas pruebas y mediciones que hay cada cierto tiempo, incluida la PSU.”

5. Alejandra Araya

Historiadora

06/01/20012

Forma de definir el currículum:

“Pienso que una metodología en base a unas propuestas a discutir, es mucho más conducente que abrir un gran debate con el conjunto de los actores directamente (...) pero la discusión en torno a él debe ser socializada.”

“En la elaboración de esa propuesta sí me parece que tienen que estar los expertos. Pero como expertos puede haber distintos actores. En el tiempos más reciente uno podría hablar ya de un sector más especializado de historiadores, pero están también los profesores de historia en distintos niveles, ya sea en formación básica o en formación media. Abriría el abanico a una serie de expertos que no están necesariamente en las universidades, pueden estar en las editoriales también. Habría que focalizar bien quienes son los actores que hoy en día están a cargo de los contenidos. Y luego, discusión con, por ejemplo, grupos de estudiantes de distintos niveles. La propuesta tiene que emerger desde personas que están más involucradas en cómo funciona realmente el sistema educativo.”

Finalidades:

Un mínimo, “una concepción de individuo diverso, que haga frente a la intolerancia y al desconocimiento dentro de una sociedad plural.”

Selección y organización de contenidos:

“Los aprendizajes como norte y no los contenidos, porque contenidos hay miles. Aún así, existen algunos núcleos duros que uno socialmente debería discutir, que no se pierdan, que se mantengan.”

“Por una parte, los procesos culturales y socioeconómicos (...) los problemas del hombre en sociedad que se dan de distintas formas en distintos períodos”

“El concepto de democracia tiene que ser el de inclusión, de la participación democrática. Que la gente sienta que efectivamente incide en la toma de decisiones en algún nivel. Restaurar ciertas prácticas básicas democráticas como el voto, y no sólo eso. El derecho a la palabra, el derecho a la opinión. No nos hemos dado cuenta de cuánto se ha perdido eso. O más bien de cómo se ha transformado. Hoy en día hay una especie de ilusión de la participación, pero que efectivamente no tiene incidencia en la toma de decisiones.”

Respecto a las disciplinas; “creo que la antropología es básica. Si uno de los valores básico es la diversidad; la antropología (...) también el derecho, en tanto gran parte de los abusos que hoy día se producen es por desconocimiento de las normativas, de las instituciones a las cuales puedes acudir (...) y la economía, pero evitando la naturalización de la economía. “

“Yo opto por lo temático, pero entiendo que lo cronológico es más fácil. Te resuelve muchos problemas, no sólo la organización de contenidos, te facilita el armar las clases, las lecturas etc.”

Orientaciones para la enseñanza:

Especialmente en la enseñanza media se debe “inculcar “una actitud hacia las preguntas, y desde la pregunta buscar, como una cuestión básica del aprendizaje; formularte una pregunta, proponer cómo responderla, buscar los materiales, que sea participativo por parte del estudiante, pero que al mismo tiempo generé una actitud; que las cosas no están dadas.”

“Debe haber un equilibrio entre conceptos de las disciplinas y las habilidades de indagación. Ya no puedes obviar que las interpretaciones son ideológicas, lo que requiere del desarrollo de una actitud crítica hacia el conocimiento. En el fondo una actitud de aprendizaje, de ser capaz de construir conocimiento propio.”

3.2 Transcripción de las entrevistas.

Entrevista 1.

Actor	Jacqueline Gysling
Condición en la que se pronuncia	Antropóloga/ Curriculista.
Instancia de debate en la que se pronuncio	Coordinadora Nacional de Currículum, al momento de la Comisión Formación Ciudadana y en el proceso de Ajuste Curricular
Fecha	06/01/2012

En Chile, la Ley General de Educación establece la existencia de un currículum nacional y obligatorio. Asimismo, define que el currículum, como sus reformas, deben de ser elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Teniendo esto como antecedente, desde tu perspectiva, ¿Cuál sería la forma legítima de definir un currículum nacional de historia y ciencias sociales, orientado a la educación o formación ciudadana? ¿Qué criterios deberían conducir el proceso de construcción de un currículum nacional de esas características?

Los actores a participar deberían ser amplios, lo más amplio que se pueda para representar la sociedad. Idealmente debiese ser una comisión conformada por actores múltiples, pero a la vez deberían haber procesos de consulta y de participación lo más amplios posibles de acuerdo a los tiempos que existan para esa elaboración. Mientras más gente participe más legítima.

En orden a precisar, ¿Quiénes no podrían estar ausentes en dicha definición?

La gente y los profesores del área; de Historia, de Geografía, etc. Pero también tienen que opinar las organizaciones sociales relacionadas con la ciudadanía, así como unos ámbitos más indefinidos, algo como "la sociedad en general", los padres de familia, los estudiantes, más aún considerando el movimiento de los secundarios en el 2006, y de los universitarios en el 2011, es imposible pensar que sea sin ellos. Ahora, cómo se canaliza eso es un poco más difícil.

¿Y actores que provienen propiamente del campo político?

También, tendrían que tener voz. Curioso, uno se olvida de ellos, es que en este momento la clase política está tan deslegitimada.

Respecto a los objetivos del currículum. El currículum actual señala finalidades relativas al individuo, así como también referidas a la sociedad en su conjunto. A tu juicio, ¿cuáles deberían ser los principales objetivos de un currículum de historia y ciencias sociales? ¿Qué debería buscar un currículum de historia y ciencias sociales orientado hacia la ciudadanía?

Respecto a la sociedad, una visión de la sociedad lo más democrática posible, tanto en términos de participación, de voces, de quién conduce los destinos de la sociedad, como respecto también de la distribución de la riqueza, del conocimiento y de las oportunidades. Una visión centrada en los principios republicanos de igualdad y solidaridad.

Y respecto a los sujetos, de libertad. Que los sujetos sean sujetos autónomos para pensar y desenvolverse en la sociedad, para tomar decisiones. Esos siguen siendo los principios de base en la construcción de la ciudadanía. Al pensar en un sujeto libre, un sujeto de derecho, y por lo tanto, con libertad de pensamiento. Libertad de pensamiento

como alumnos, y a la vez prepararlos para desenvolverse y entender a todos los sujetos como sujetos de derecho, para poder desenvolverse frente a la sociedad y frente al Estado como sujetos de derecho.

Esos me parecen a mí los principios fundantes.

Respecto a los contenidos, existe aún un cierto debate respecto a la concepción de contenidos, entre una posición mayoritaria que los asume como conocimientos, habilidades y disposiciones, y quienes los conciben como información. Cómo te sitúas en esta tensión.

Tiene que tener los tres componentes: conocimientos, habilidades y disposiciones. El conocimiento es muy importante, porque tiene que haber categorías de pensamiento... estoy pensando en este sujeto libre de pensar, y de actuar, de tomar decisiones sobre su vida y participar en las decisiones sobre la sociedad, tiene que tener conocimientos. El pensamiento no es puramente habilidad, además me parece imposible construir habilidades sobre ninguna materialidad, y la materialidad es el conocimiento. Y son importantes también las disposiciones, porque el pensamiento tiene que tener una orientación hacia algún lado, nada es neutro. El currículum tiene que contemplar una orientación ética, porque una sociedad de esta naturaleza tiene principios éticos. Las disposiciones tienen que referirse tanto de desenvolvimiento de los sujetos como a la opinión sobre la sociedad.

En esta área además, es totalmente imposible pensar que sea sin ética. Pero también ciertos conocimientos, ciertas categorías, porque sino con qué operan para ordenar una realidad tremendamente compleja, múltiple, diversa, dinámica.

Las nuevas bases hacen una incisión entre estos distintos tipos de contenidos. A tu juicio, ¿cómo se deben integrar estos distintos tipos de contenidos en el currículum?

Las nuevas bases ya no se articulan en objetivos y contenidos mínimos, sino que en torno a objetivos de aprendizaje, como mandata la nueva Ley de Educación. Eso significa renovar la arquitectura dentro del currículum. En eso no estoy en desacuerdo. Me parece bien que hayan relevado las habilidades, no creo que lo hayan resuelto, pero hay un relevamiento de las habilidades que es muy importante porque en la práctica de los docentes es lo más invisible. Era lo que nosotros tratamos de poner, pero formuladas como contenidos mínimos nos quedaban súper complejas. No lo leería como una escisión de las habilidades, porque siempre las habilidades tienen esa posibilidad de desplazarse genéricamente sobre los contenidos. Es súper difícil amarrarlas a contenidos específicos, que fue lo que hicimos nosotros el 97', y que a mi juicio quedó mal.

Lo otro es esta escisión entre historia, geografía y formación ciudadana, que tiene pros y contras, yo creo que es súper interesante la visión integrada que se formuló en el currículum, pero esa visión integrada también tendía, por la conformación del equipo, a ser muy historicista.

El problema ahí es que es lo queda dentro de la casilla de formación ciudadana, que lo reduce a funcionamiento político y económico y lo separa de la historia y la geografía.

Claro, ese es el problema, es que igual están pensadas desconectadamente, como tres unidades que no hacen sistema. Eso es una falla en la calidad de la construcción, podría estar bien articulado, el problema es como resolvieron. Ahora desde la perspectiva de los ejes curriculares ésta construcción es más feliz que la anterior.

Siempre es una tensión, porque lo riesgoso es que eso se desenvuelva en una práctica que atomiza esas tres cosas. Las asignaturas ya son una fragmentación del conocimiento, y dentro de la asignatura vuelves a fragmentar. Eso lo podrías resolver teniendo articuladas las temáticas de los distintos ejes. Porque el marco no es el programa.¹ Y es

¹ Esta distinción entre Marcos y Programas se refiere al Marco Curricular, que define los objetivos de aprendizaje de cada año y asignatura, y los Programas de Estudio que constituyen una propuesta de organización, secuenciación y

como resuelves la relación entre esas cosas en el programa y construyes unidades integradas. Ahora, a lo que esto llama es a construir unidades desintegradas, porque los contenidos no están relacionados, ni es fácil imaginar cómo relacionarlos.

En términos teóricos, la lógica de ejes prioriza la integración entre años, y la lógica que seguimos nosotros en Historia y Ciencias Sociales priorizaba la integración dentro de años. Nuestra arquitectura es buena dentro de un año, pero no entre años.

El punto es que los alumnos no agotan en un año los conocimientos definidos para ese año en el currículum, por ello un currículum construido en ejes y en progresión ayuda a los profesores a visualizar el antes y el después, para ir reforzando el aprendizaje, y no visualizar cada año como una unidad discreta, desconectada de lo que está antes y de lo que viene después. Así, el currículum anterior estaba integrado dentro del año, pero también fragmentaba, sólo que fragmenta longitudinalmente. Y el currículum actual fragmenta dentro del año pero integra longitudinalmente. Desde el punto de vista del aprendizaje, me parece que hay que priorizar la integración longitudinal, para favorecer una práctica pedagógica que visualiza el antes y el después, y por ende el sentido que tienen los contenidos específicos de un año y es flexible para apoyar a los alumnos a desplazarse en esta secuencia, menos esquemáticamente.

La gran mayoría de los actores que se han pronunciado públicamente sobre el currículum de ciudadanía, historia y ciencias sociales coinciden en señalar que este debe necesariamente contemplar contenidos sobre democracia, y sobre los derechos y deberes del ciudadano. Sin embargo existen diferencias al precisar qué concepción de democracia -así como qué derechos y deberes-, debiese considerar el currículum nacional.

Democracia participativa, y democracia como igualdad en todos los planos, no como democracia sólo política. No sólo la constitución del gobierno como sinónimo de democracia, sino que democracia como una sociedad que reparte democráticamente todos sus bienes. Una sociedad se democratiza cuando es más igualitaria en términos de la distribución de los recursos. Chile no sólo no es democrático por el sistema electoral poco representativo, es extremadamente desigual y eso lo hace poco democrático.

La lucha por la democratización durante el siglo XX era la lucha por la democratización en la distribución de la tierra, en el acceso de todos a los bienes materiales y simbólicos, donde todos los sujetos tengan las mismas oportunidades. Nosotros hicimos mucho en postular un concepto de democracia que no sólo sea político, sino como principio constitutivo de la relación de los sujetos en la sociedad. En todos los ámbitos. Ese concepto de democracia a mí me parece importante, por tanto las sociedades se democratizan cuando profundizan la igualdad.

Y respecto a derechos, yo pienso que todos los derechos, no distinguiría ninguno, quizás enfatizaría el de la libertad. Eso significa que los sujetos no estén sometidos por la sociedad. Libertad como sinónimo de libertad de pensamiento, no como libertad para consumir, sino libertad de pensar el mundo, y de ser.

Uno de los principales desafíos en la elaboración de un currículum escolar es la selección de contenidos. Esto supone priorizar entre un conjunto de infinitas alternativas posibles en función de un tiempo limitado de enseñanza. Desde tu posición, ¿qué criterios deberían ser considerados en ese proceso de priorización?

Un criterio ordenador es esta idea de que el estudiante se forme una visión estructurada de la sociedad, una visión ordenada de la sociedad, de sus componentes esenciales y su complejidad. Ahí es donde yo creo que la selección de contenidos es importante, porque el sujeto se inserta en la sociedad, y para entenderla tiene que entender su historicidad, su espacialidad, su interconexión. Su carácter interconectado entre todos los sujetos, y su carácter paradigmático -tomando el concepto de Giddens-. Es decir vivimos situados en el tiempo, en el espacio y en la sociedad. Y esa sociedad está estructurada, tiene una estructura que es histórica, pero está estructurada. Entonces

tipos de actividades, para dar cuenta de esos objetivos de aprendizaje. Así, aunque el marco curricular separa en ejes (Historia, Geografía, Formación Ciudadana), el Programa puede proponer unidades integradas.

para posicionarte tienes que entender mínimamente su organización, en términos particulares es decir, tu país y tu época, pero apoyado de conceptos genéricos, sociológicos, sobre los que son los componentes estructurales de cualquier sociedad en cualquier tiempo, de acuerdo a lo que sabe hasta el momento.

La construcción histórica importa, entender que la sociedad y el presente es parte de un proceso, que se ha ido haciendo. Además, entender su espacialidad, en tanto tú estás aquí, y a la vez estás conectado con otros lugares; y paradigmáticamente, entender que tu sociedad tiene una base económica, que tiene una organización política, una organización social, y un modo *de ser, una cultura, al igual que todas las sociedades. Comunicarte eso es la esencia del currículum de sociales.*

Por lo tanto, son necesarios unos conocimientos básicos sobre esa estructuración, unas coordenadas. *Por eso me inclino por la noción de ejes longitudinales: la historia como la coordenada temporal, la geografía como la coordenada espacial y la formación ciudadana la coordenada sobre la estructuración de la sociedad, dónde necesitas algo de economía y algo que no está explícito, una visión sociología para entender la sociedad como un colectivo organizado. Ese es tu criterio ordenador para seleccionar, en el currículum deberían incluirse los conceptos y nociones básicas que pueden permitir a los estudiantes formarse cierta visión ordenada de la sociedad como un todo, y entender que dentro de este orden estructural, finalmente la sociedad es diversa, que existen conflictos, etc.*

Con ese propósito, ¿Cuáles debiesen ser las disciplinas de referencias que debiese considerar el currículum?

Historia y geografía son bien paradigmáticas. De todas formas, en la actualidad, estas disciplinas se alimentan desde una visión con más influencia de las ciencias sociales. Hay un trasfondo antropológico y también sociológico en ellas. Pienso que la historia y la geografía son muy articuladoras, quizás porque hay más antecedentes en la historia curricular, una tradición curricular de la que hay que hacerse cargo.

Hay que tener en cuenta que el currículum de sociales lo puede abarcar todo, toda la historia, todas las culturas, todos los pueblos, etc. Su objeto de estudio puede ser infinito. A diferencia de química, cuyo objeto de estudio es súper acotado, aunque amplio, igual no cabe en el currículum. Pero esto en ciencias sociales es definitivamente imposible, porque es todo. En ese marco la selección de disciplinas tiene que ver con cuales podrían ser las más fáciles de adquirir y de aprender. También se podría construir desde la antropología, aunque ese sería otro currículum y necesitaría de otros profesores.

Aún así, más allá de la tradición curricular, el construir la temporalidad es un asunto muy importante, hay algo profundo en entender los tiempos y las duraciones, las cosas como proceso, no creer que todo se cambia de una vez, en especial para la acción política. Es fundamental construir bien esa dimensión. Desde la antropología sí se puede construir muy bien la noción de uno entre muchos, una concepción muy ética de las relaciones humanas, también la total necesidad de los otros que tenemos los seres humanos. Sería muy raro que una aproximación antropológica derive en una concepción individualista, tiende a generar una visión de comunidad total entre el sujeto y la sociedad en su conjunto. Imposible pensar al sujeto fuera del grupo. Tu identidad es en el grupo, y entender eso a fondo es potente.

Y ahora pensando en la recontextualización de ese currículum en el aula; en la enseñanza. ¿Cuáles debiesen ser los principales criterios orientadores que el currículum debiese contemplar?

Un principio metodológico es empezar desde lo tuyo, de lo que te importa, de lo cercano a los más global y abstracto. *En el fondo dos principios, de lo local a lo global, y de lo concreto a lo abstracto. Constructivista y paidocéntrico. Primero el niño y sus intereses y de ahí ir construyendo los conceptos, para ir aproximándolo a esta estructuración. En el aula la relación es desde los intereses del niño a los conceptos.*

Eso supone todas las estrategias metodológicas. Todas las metodologías son válidas, sólo que combinadas. Nunca todo expositivo. Perfectamente puede haber un momento expositivo, pero con mucho tiempo dedicado al aprendizaje activo de los niños. Siempre tiene que estar la dimensión reflexiva. Las actividades tiene que ser múltiples y diversas

para dar cuenta de las distintas formas de aproximarse al conocimiento, para que sea dinámica la enseñanza, para que sea motivante, para atraerlos al conocimiento.

Por eso paidocéntrico, para que la dimensión motivadora sea desde tus intereses, desde lo que vives, aunque el estudiante también se atrae por lo lejano, por lo extraño, por lo misterioso. Por eso quizás es más preciso hablar de los intereses del estudiante, porque los intereses pueden ser locales y globales, sólo que eso que puede ser distinto, extraño, tiene que ser trabajado en un nivel concreto.

Ahora, en esta área esto tiene unos principios subyacentes que debiesen ser permanentes. Me imagino una práctica constructivista, amplia, activa etc., pero a la vez me imagino unos criterios que están todo el rato operando, siempre haciendo distinción que los ubiquen en el tiempo, en el espacio, en la sociedad...una trama que siempre los va ubicando, que sea como una metodología de pensamiento.

Para terminar, hay algún aspecto de esta conversación en la que te gustaría profundizar, o quizás algún tópico dentro de este ámbito al que no hayamos aludido.

Quizás en este marco de disputas sobre el currículum, *preguntarse qué cosas serían inaceptables, los límites de la negociación. Para mí eso está en el concepto de sujeto. Puedes tranzar en los conocimientos, finalmente no hay ninguna información, creo yo, que haga daño a nadie.* Cuando construimos el currículum operamos así, si había que poner más de organización política dadas las presiones de determinados actores, modificábamos para incluir más elementos de organización política, si más economía, más economía. *Lo que no podías tranzar era la noción de democracia y la noción de ciudadano, qué tipo de sujetos y qué tipo de democracia. Eso es intransable, así como qué tipo de construcción del conocimiento, la propuesta súper clara de que la sociedad se construye y que el conocimiento se construye. Esa concepción epistemológica es intransable.*

Entrevista 2.

Actor	Cristián Cox
Condición en la que se pronuncia	Sociólogo de la Educación. Director Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Director de Posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile
Instancia de debate en la que se pronuncio	Comisión Formación Ciudadana (en ese momento Coordinador Nacional Unidad de Currículum y Evaluación, encabezó la Secretaría Técnica) Proceso de Ajuste Curricular (Coordinador Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación, durante la primera del Proceso de Ajuste Curricular.) Decreto Disminución Horas (en condición de académico)
Fecha	09/01/20012

Desde su experiencia y perspectiva, ¿cuál sería la forma legítima de definir un currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales orientado a la educación o formación ciudadana? y ¿qué criterios deberían conducir un proceso de construcción de un currículum nacional de esas características?

Voy a partir por una metáfora, de Bernstein, que opera para el currículum en su conjunto, pero especialmente para el currículum de educación ciudadana. *Para que un currículum sea legítimo en términos democrático, y efectivo en términos de construcción de orden, debe ser un espejo en el que todos los actores de la sociedad se alcanza a ver, no completamente, porque eso es imposible –el currículum es un mapa, y un mapa no puede dar cuenta completa de un territorio-, pero todos tiene que verse.*

¿Qué significa todos, y qué significa poderse ver en esta definición oficial de lo que va a ser comunicado a la próxima generación? Eso abre un problema, una interrogante, sobre tipos de procesos, sobre tipos de consulta, sobre lógicas de representación, que la génesis democrática de un currículum ciudadano tiene que tomar totalmente en serio.

Cómo se hace entonces para que esta definición oficial represente los distintos grupos presentes en una cultura, con su diversidad de ideas, de intereses, de visiones de cómo has llegado a una cierta identidad etc. Si la génesis de un currículum en esta área se visualiza de características tales que satisface su producto final, esta condición tiene que meterle mucho empeño a que el proceso tenga ciertas características. Al final es un proceso de síntesis.

Una buena recontextualización tiene que ver con un proceso de selección y armado de unas condensaciones de significado, y de relatos, y de categorías de interpretación etc. Eso supone que tienes todas las partes fundamentales adentro. Eso supone a su vez una cierta visión de país, supone unos criterios –quiénes tienen que estar en las mesas del caso-, y un gran esfuerzo de deliberación, que por supuesto tiene una componente técnica importantísima, pero esa componente técnica nunca resuelve lo que debe resolver la deliberación, que es política.

Entonces el proceso tiene que velar por esta representatividad de actores o dimensiones clave, tiene que velar por unas condiciones y tiempos que te aseguren que esta construcción de una síntesis, que tiene una componente técnica y una deliberación política importante, sea eficaz, en términos de construir bien estos espejos, en lo que te ves. Te ves bien representado, eso no quiere decir completamente representado, pero la figura que aparece ahí les permite a los distintos grupos reconocerse, verse valorados, verse en las proporciones que se consideran legítimas.

Yo no me puedo separar de mi propia experiencia sobre estas materias, y del esquema fundamental de unos núcleos técnico-políticos que levantan este intento de síntesis, de poner haciendo sistema al conjunto de las hebras consideradas como cruciales, sobre nuestra historia, sobre nuestra identidad, sobre como vivimos políticamente juntos, en las misma ciudad, los diferentes. No puedes hacer eso si no hay un diálogo entre estos núcleos elaboradores de estas difíciles síntesis, con proceso de consulta reales. Quiero decir que la ir a la consulta, lo que vuelve te lleva a modificar lo que salió de estas mesas más chicas. Consulta auténtica, lo que viene de vuelta es otra cosa que te obliga modificar.

Como aprendidos en la reforma del curriculum de secundaria, *tiende a ocurrir que esos proceso de consulta, sobre todo a los profesores, hacen las propuestas un poco más conservadoras. Es como hacer pasar de nuevo por una criba donde esta matriz pesada del pasado curricular escolar hace sentir su peso.* Yo creo que está tenso, creo que en términos de implementación y de lógicas de encarnación en aulas de estas definiciones esa pasada es crucial. Es tensa, no es que gane la tradición completamente, pero ese diálogo entre lo nuevo que viene desde la sociedad y desde las formas en que se está conviviendo y la tradición...hay que producir esa negociación, porque el juego entre continuidad y cambio es eso, no puedes ignorar uno de los términos.

Esto al final es un proceso de comunicación y su viabilidad pasa completamente por el actor profesional, que para apropiarse de lo nuevo tiene que meterlo en unas matrices que son las que porta su visión y su experiencia.

Como usted bien lo sabe, en el currículum vigente, al introducir la asignatura de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” se declaran, entre otros, propósitos vinculados a la nación, a la sociedad, a la democracia y al ciudadano. Desde su perspectiva, ¿Cuáles deberían ser las principales finalidades u objetivos de un currículum nacional sobre ciudadanía, historia y ciencias sociales?

Yo creo que las finalidades clásicas tiene que *ver con ofrecer unas oportunidades de aprendizaje, unas capacidades para la vida juntos. La vida junto de los diferentes; esa es la esencia para mi de un curriculum ciudadano.*

La definición de política democrática, desde los griegos en adelante, desde Aristóteles en adelante, tiene que ver con una visión de la política como fundada en la pluralidad. La política se presenta como problema cuando tú tienes a diferentes compartiendo un espacio, una ciudad –el invento griego-, y que deciden resolver sus diferencias no por la guerra, no por la violencia.

Y Aristóteles dice, en mi caso Aristóteles vía Bernard Crick, quien cita a Aristóteles y dice, “si te acercas mucho hacia la comunidad de los iguales desaparece la política”. No hay política en la familia, no hay política dentro de una tribu, no hay política entre los iguales, no se presenta el problema político. Tiene que ver con la diversidad, de intereses, de posición, de ideas, y tiene que ver con la unidad de esa diversidad. Mucha unidad, desaparece la política, totalmente cohesivo y los individuos son intercambiables, no hay política ahí. Y se te pasas al otro lado, la individuación total, desapareces en la dimensión política.

¿Cómo formas para esta vida junta de los diversos?, esa es la pregunta que tiene que responder el currículum. Es una pregunta que en la situación contemporánea de altísima complejidad de las sociedades, con su velocidad de cambio, con sus procesos migratorios, con tecnologías que permiten una vida juntos tan inmensamente más demandante, porque compleja, porque mucho más individualizada, gran celebración de la libertad. Todo eso demanda nuevas capacidades ciudadanas.

Parfraseando a Adela Cortina, esa construcción de esa dimensión de unidad de los diversos hoy día tiene unas características mucho más demandantes que en el pasado, más complejas, pero que al final igual tienen que ver con unidad. Con la capacidad de aceptar unas ciertas reglas, una cierta dimensión procedimental de la democracia, que las aceptan todos, y que bueno, canalizan las diferencias y permiten esta vida juntos de los diversos.

Entonces, yo creo que si uno mira así la función, el fin, el propósito formativo último de esta área, tiene que ver con esa preparación de unas capacidades que te permiten la libertad, la diversidad, el individuo y su despliegue, y la unidad de la ciudad en que conviven los diferentes. Esa construcción intrínsecamente tensa en las condiciones contemporáneas supone una formación de alto requerimiento, tanto de conocimientos como de disposiciones y actitudes, y que suponen unos procesos distintos que en el pasado.

Porque los diversos, los súper diversos están en tu misma sala de clase, diversidad que cuestiona desde la partida las dimensiones de lo sagrado de la historia patria y sus símbolos, que al relativizarlo te erosiona unas bases de lealtad, en la dimensión construcción de orden, que hoy día cómo lo construyes. Cómo construyes hoy día el afecto societatis cuando la sociedad es tan diversa, tan distinta, tan "líquida", citando a Bauman.

Por ahí tienes una entrada, esa es otra forma de ponerlo, Bauman esta hablando de los mismo, en otro registro. En la modernidad líquida, que todo es móvil, incluso las identidades, cómo construyes esta lealtad con unas reglas, con unos fines, con unos valores que te sujetan, pero que al mismo tiempo te impulsan. Bernstein tiene ahí esta definición maravillosa. La noción de que el orden son límites, que el conceptualiza en términos de clasificaciones y enmarcamiento, en este conferencia "Educación y Democracia" que dio acá en Chile, bueno ahí dice que estos límites pueden ser interpretados como grilletes, como cárcel, o como plataforma.

Estoy abriendo otra dimensión en términos de fines para la ciudadanía. Al final es imposible que no tenga nada que ver con límites, aquí es donde se cae la visión progre e ingenua; debilita todos los enmarcamientos y nos hay clasificaciones. Bueno no hay identidad, y sin identidad no hay bases para la relación estable con los otros, no te puedes prometer nada, ni perdonar nada, no hay comunidad política. Es súper ingenua esa visión en términos sociológicos, en términos de que es lo que es la acción humana. Límites, ¿son grilletes o son plataforma? depende de la educación, pero siempre hay.

Una última conexión es la que viene de Putman, y su visión de capital social, y los lazos fuertes con los cercanos -capital social vinculo-, y los lazos más débiles, con los lejanos, con los diferentes en la ciudad, con otras clases, otras etnias, que sin embargo sienten lealtad a unas mismas reglas, a una misma Constitución -capital social puente-. No hay educación ciudadana, a mi juicio, le faltaría la columna vertebral a una formación ciudadana que se contentaran la buena civilidad con lo cercano, con la propia tribu, con el villorrio. La esencia de la experiencia escolar es la experiencia de crecimiento en un espacio público, público en el sentido de que es definido, financiado y regulado públicamente. Público, porque además lo que ocurre en términos de comunicación, lo que es transmitido, vehiculizado ahí, es de naturaleza pública, es conocimiento definido públicamente, que está hecho para conectarte con los universales, con el sistema político, con los distantes. Creo que esta distinción es ultra potente para examinar currículums contemporáneos y ver cuán bien esta este balance.

La gran mayoría de los actores que se han pronunciado públicamente sobre el currículum de ciudadanía, historia y ciencias sociales coinciden en señalar que este debe necesariamente contemplar contenidos sobre democracia, y sobre los derechos y deberes del ciudadano. Sin embargo existen diferencias al precisar qué concepción de democracia -así como qué derechos y deberes-, debiese considerar el currículum nacional.

En la línea argumental que está desarrollando, ¿qué concepción de democracia, así como de derechos y deberes debiese promover un currículum nacional de historia y ciencias sociales orientado a la formación ciudadana?

Yo creo que respecto al tema derechos, yo me quedo con la definición que tomó el PNUD, basándose en Marshall, en su estudio sobre la Democracia en América Latina. Creo que históricamente es la que está mejor fundada, esta visión de derechos civiles, políticos y sociales, que va por siglos en la historia de Inglaterra, que es lo que conceptualiza Marshall. Creo que es difícil superar esa matriz ordenadora, que tiene trescientos años de historia y de sedimentación.

Cuando te hablaba de síntesis y de construcción curricular que es capaz de reconocer lo fundamental, si lo fundamental surge de la experiencia de muchos durante mucho tiempo, yo creo que aquí la historia pesa mucho, y no conozco una visión más válidamente fundada. Yo creo que esta triple dimensión sobre derechos tiene que estar presente. Por supuesto que cabe diversidad dentro de esta matriz. Creo que ahí lo que más hace falta al campo de la educación sobre estos temas es manejar las sensibilidades y visiones que están en las tres tradiciones fundamentales de filosofía política: liberal, republicana y comunitaria o comunitarista.

Yo tengo evidencia, y tengo el cuadro de que, como fruto de típicas diferencias disciplinarias solamente, hay un emprobecimiento radical en el mundo de la educación sobre estos temas, por cero conexión con el campo de la filosofía política. Y que nada sería más productivo y fecundo para los equipos de diseño y deliberación curricular sobre educación ciudadana, que establecer un diálogo con la tradición de pensamiento que está en el ámbito de ciencia política, con doble *click* en filosofía política.

Si uno pudiera imaginarse cuales serían los lenguajes necesarios de manejar -para responder bien a tu pregunta sobre qué visión de derecho-, es sobre esta matriz histórica, la secuencia de estas tres dimensiones de derechos; examinarlas desde tú contexto nacional, con las categorías, los lentes de priorización y valoración, ponderación, las preferencias de estas tres tradiciones. Deliberar sobre eso, discutir los límites de una y otra tradición, dónde la tensión fundamental es entre republicano y liberal. A mi juicio esa es la que más vale la pena, porque la comunitarista tiene el salto a democracia directa y su crítica a las formas de representación que yo encuentro muy romántica, muy idealista, se salta la hiper-complejidad de la sociedad contemporánea.

En ese marco, sobre democracia, yo defendería que el currículum tiene que ofrecer oportunidades de aprendizaje crítico, de discernimiento sobre el valor intrínseco de la democracia como método de producción de orden entre los diversos. En el dilema entre democracia directa y representativa, el currículum tiene que ofrecer visiones histórica y sociológica contemporánea profunda sobre por qué una y otra forma súper funcional en unos contextos y no en otros, y comprensión de las dos formas, y la imposibilidad de una en el contexto macro y de hiper-complejidad.

Yo creo que no hay ningún adulto chileno de mi generación que durante este 2011 –con las movilizaciones estudiantiles más notables en número, en continuidad, en impacto político en la historia del país-, que no vea esta tensión entre democracia participativa y directa, y formas representativas como algo crucial a ser comunicado por la educación. Es impresionante el déficit al respecto en los jóvenes. El movimiento estudiantil siente en sus huesos ese problema. Es como una inmadurez societal al respecto.

Ahora pensando en las disciplinas de referencia del currículum. ¿Desde qué disciplinas de deberían alimentarse un currículum de esas características?

Éstas que tu llamas disciplinas de referencia creo es crucial que estén. *Yo creo que hoy día se podría cuestionar derechamente la primacía y hegemonía histórica, como totalmente dado, como lo vertebral, mientras lo otros son adjetivos. Yo creo que eso es una inercia curricular y educativa.*

Creo que deberían tener más presencia la economía y la sociología, porque tienes que tener comprensión de la vida ciudadana en la complejidad, del contexto en que te desempeñas y de la sociedad en que vives, nacional y global, que provienen de estas disciplinas. Creo que esas son fundamentales, y puede seguir el listado. Es muy importante, el derecho, si democracia es el vertebrante, ciudadanía política, no sólo civismo, la lógica jurídica debiera estar. Creo que es esa la triada fundamental; economía, algo de sociología y derecho.

Creo que una parte muy importante de la transformación del valor de la educación para los sistemas políticos y económicos en todas las sociedades contemporáneas va a pasar porque estos puentes se establezcan –entre filosofía política y educación, y entre economía, sociología y educación-, y se trabaje sobre esa selección y secuenciación en forma mucho más interdisciplinarias, más fecunda.

Respecto a los criterios de selección, hay criterios que viene de esta imagen de cierta representatividad, tienen que estar todos en el espejo. Un segundo criterio es conocimientos generativos, en el sentido que si es una selección radical, tiene que tener aquellas áreas, contenidos que están en la génesis, que están en la base, que tienen el potencial de que puedes construir sobre ellos, que son raíces. En ese sentido generativos. Y que cuestan mucho identificar, yo lo viví en la coordinación de la mesa de currículum de secundaria todo el tiempo. Cada tribu sufre, no tiene como achicar, todo es fundamental. Sacas esto en química y es la hecatombe, y te saltas esto otro, y los geógrafos se enfurecen. Ahí la visión curricular técnica debe tener respuesta a esos procesos de selección. Basándose en evidencia sobre el aprendizaje, esa es la revolución fundamental.

Tercer criterio entonces, en secuenciación, es algo que sale de la negociación, la transacción, entre lógicas disciplinarias y secuencias de aprendizaje, que tiene un fundamento en el desarrollo de niños y jóvenes, y en evidencia empírica de cómo funcionan esas concatenaciones, que van de menos a más, y donde las evaluaciones contemporáneas estandarizadas, nacionales e internacionales ofrecen evidencia que no existió nunca para entender desde ahí cuál es la gradiente.

El currículum nacional no sólo prescribe los objetivos y contenidos para la enseñanza de la ciudadanía, la historia y las ciencias sociales, sino que también considera orientaciones sobre la forma en que estos deben ser desarrollados ¿Cuáles debiesen ser los principales criterios orientadores a la hora de enseñar un currículum, de recontextualizarlo en aula? ¿Qué espíritu debería orientar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales orientadas a la formación ciudadana?

Primero tiene que tener ser una pedagogía que tiene que comunicar unas ideas, unos conceptos. Esto tiene mala prensa hoy día, no es lo priorizado, pero es condición necesaria que esté ahí. Hay conceptos, hay distinciones que no se van a producir en la conversación trivial, en el trabajo, o en las prácticas sencillas. *El conocimiento, es importante, es básico. Cambia tu mirada, tienes más categorías, distingues donde no distinguías, hay un sistema de interpretación y de pensamiento, de modo que hay una dimensión de conocimiento declarativo que es intrínseco a esto. Tiene que haber una forma de comunicarlo y una pedagogía acorde.*

La educación ciudadana tiene que formar también en unas disposiciones, unas actitudes, tienes que tocar unos resortes que son entre racionales, emocionales y actitudinales, y que suponen unas prácticas pedagógicas que son otras que leer ensayos, o que asistir a ponencias y oír debates; ideas. Ahí, sobre actitudes, valores y disposiciones es clave la dimensión práctica de esto. Tienes que conocer, tienes que poder discutir, tienes que poder practicar dimensiones de esto, contenidos que son oportunidades de aprendizaje de unas capacidades en formación ciudadana.

Entonces es una pedagogía, que no creo que se distinga de lo que es el desideratum en otras áreas. Que pases de conocimientos declarativos a competencias, y que no puedes formar en competencias si no tienes unos puntos de puesta de acto de algo, en que conjugas todos, conocimientos, disposiciones, valoraciones, y lecturas de contextos que llaman unas respuestas específicas; competencias, concebidas como el proyecto DeSeCo de la OECD. Movilización de conocimientos, actitudes, y valoraciones respecto a un problema específico, en contexto. Puesta en acto, lo que te obliga hacer un juicio, a tomar una acción, a rankear unas posibilidades, en fin. Creo que un criterio clave sobre pedagogía tiene que ver con mixtura, lo que estoy levantando te llama a una diversidad metodológica evidente. Tiene que ver con puesta en acto, con práctica, con ejercicios, con desempeños. *Para producir eso, las oportunidades que tienes que establecer tienen que ser súper variadas, y son mixtas, y de nuevo, a esta noción ingenua de que hay un método, que además tienen nombre, y es constructivista, creo que falsea completamente los términos del problema.*

El tema de método es algo completamente pragmático, no le veo, como se suele ver en el debate pedagógico, implicancias morales a que hay dimensiones de lo que tienes que ofrecer que pasan por una pedagogía tradicional. Lectura sostenida, silenciosa, o una exposición sobre por ejemplo, la evolución del concepto de participación durante la Revolución Francesa. No tiene ninguna carga, es completamente un problema de relación entre medios y fines. *Tu quieres producir estas competencias, estos saberes, bueno este martillo para pegarle a este clavo, y por acá el cepillo, y por acá el serrucho. No se trata de una herramienta, sino de una caja de herramientas*

Entrevista 3.

Actor	Rodrigo Henríquez
Condición en la que se pronuncia	Académico Facultad Educación Universidad Católica de Chile. Didacta de las Ciencias Sociales. Historiador.
Instancia de debate en la que se pronunció	Decreto Disminución Horas
Fecha	10/01/20012

En Chile, la Ley General de Educación establece la existencia de un currículum nacional y obligatorio. Asimismo, define que el currículum, así como sus reformas, han de ser elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Teniendo esto como antecedente, desde tu perspectiva, ¿cuál sería la forma legítima de definir un currículum nacional de historia y ciencias sociales, orientado a la educación o formación ciudadana? ¿Qué criterios deberían conducir un proceso de construcción de un currículum nacional de esas características?

Te respondo desde mi perspectiva como investigador del aprendizaje histórico que de alguna u otra manera he transferido a la formación de profesores.

Debe ser un diálogo entre dos grandes campos, el campo de la discusión política ideológica, de los fines, de la negociación política -sobre todo en historia y ciencias sociales-, y el campo de la evidencia. Uno revisa la historia reciente de la construcción curricular, incluso con una perspectiva de más largo aliento, como en la tesis de Robinson Lira, en lo que muestra Julio Pinto en su artículo sobre el proceso de reforma curricular de los 90', y notas que ha existido un importante desarrollo de este campo de los fines, sobre la toma de decisiones sobre perspectivas historiográficas, sobre conceptos, sobre opciones curriculares y didácticas. Pero este campo debe dialogar con otro, que es el campo de lo que señala la evidencia, tanto evidencia de investigación como evidencia de aula. En ese sentido creo que hay mucho que aportar.

Por ejemplo, si uno revisa el trabajo hecho en la Universidad de British Columbia por Peter Seixas, o por Peter Lee en la Universidad de Londres, encuentra modelos sobre el aprendizaje histórico, sobre como funciona el aprendizaje histórico y los caminos que este aprendizaje histórico toma, los elementos que la conforman y la manera como se materializan en el aprendizaje, en la escritura y en la oralidad. Modelos de progresión complejos que de una u otra manera constituyen un campo interesante a considerar, sobre todo para tomar decisiones sobre qué finalmente se enseña, sobre cómo la enseñanza se secuencia, se organiza, y se definen, al mismo tiempo, los fines. Es un campo que no puede estar aislado del otro.

En Chile ha primado más el campo político, por sobre el otro, entre otras razones porque el campo del aprendizaje, así como el campo de las prácticas no han sido sistematizado. De hecho, hice un artículo sobre lo que se ha investigado sobre didáctica de la historia en Chile, y no hay mucho. Hay un par de artículos, lo que escribiste tú junto a Isabel Toledo, que son pequeñas instancias donde se ha investigado cómo aprenden los niños, pero no hay mucho. Existe poca sistematización de experiencias de aula, por ejemplo, en contexto de complejidad, de pobreza, o de multiculturalidad.

La manera en que se construye currículum en Chile sigue siendo bastante autoritaria, poco democrática, y con poca cabida a los actores académicos en la toma de decisiones. Sobre todo porque los operadores, los reformadores curriculares, yo creo que es gente que recién se está formando en este campo que es la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la historia. Si uno revisa quienes han participado de la construcción del currículum, son principalmente

gente que viene del campo de la historiografía, del campo de la geografía, o del campo de la pedagogía. Pero personas que vengan del campo de la investigación y que aporten evidencia para que la toma de decisiones sea mucho más allá de un yo creo, o un yo pienso, eso todavía está al debe.

Las universidades y los centros de investigación tienen que hacerse cargo de que no han estado a la altura de lo que está pasando. Resulta inconcebible que después de veintiún años de democracia, y de discusión sobre el currículum no exista una investigación consistente, no existan investigadores sobre estos temas, y que recién en los últimos cinco años se estén empezando a producir evidencia y reflexión en torno a ella.

En síntesis, creo que el currículum debe surgir del permanente diálogo entre estos dos campos. Ahora, sin duda el que decide finalmente es el campo político.

En el currículum actual se señalan finalidades relativas al individuo, así como también referidas a la sociedad en su conjunto. A tu juicio, ¿cuáles deberían ser los principales objetivos de un currículum de historia y ciencias sociales?, ¿qué debería buscar un currículum de historia y ciencias sociales orientado hacia la ciudadanía?

Desde el campo de la investigación, desde las propuestas que nacen de la investigación, y desde la historia, *desde dónde me posiciono, hay dos conceptos que me parecen que son súper potentes: un currículum orientado al desarrollo de la conciencia histórica, y al desarrollo de la empatía histórica.* Conciencia histórica en la línea de Ruseff, darle a la historia una orientación ética, que pasa por el reconocimiento de la temporalidad, de la historicidad, que la historia te permite relatar tu experiencia, y también las experiencias de otros, y cómo te formas en este aprender a relatar etc. Y la empatía histórica, como trampolín para incorporar la experiencia de la historia y desarrollar juicios, y sobre eso comprender actitudes, tomar perspectiva etc. Esos son a mi juicio los dos criterios.

¿Y sobre el conjunto, sobre la sociedad?

En ese marco, la finalidad debiese ser aprender a vivir en la complejidad. La historia te entrega esa perspectiva, de que la sociedad no ha sido siempre igual, a no ser prisioneros del presente. Aprender a vivir en complejidad, y aprender a tomar decisiones en esa complejidad, a politizarse, a participar. Más en una sociedad que durante la historia reciente estuvo acallando la complejidad.

Una idea muy fuerte entre un grupo de actores, es que el currículum de Historia y Ciencias Sociales, y su orientación hacia la ciudadanía, debe colaborar a la cohesión social. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Sí, pero a través de la inclusión social. Las ideas de cohesión social a través de la nación, la patria etc., responden a la intención de mantener un orden, y sabemos bien cómo se ha construido el Estado en Chile. La inclusión debe considerar las profundas fracturas sociales que tenemos; la fractura étnica, la fractura clasista. La cohesión sin inclusión busca el statu quo. No es primero cohesión política y luego cohesión social, sino que al revés.

En ese contexto, ¿qué concepción de democracia, así como de derechos y deberes debiese promover un currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales orientado a la formación ciudadana?

Creo que un currículum que se base en las ideas de libertad y de democracia participativa. En especial considerando el contexto socio-político que tenemos ahora, de profundas necesidades democráticas, de profundas necesidades de participación, en una sociedad como la nuestra que es muy injusta, muy inequitativa, donde nuestro sistema educativo es cada día más desigual.

Y respecto a los derechos, que prime lo público sobre lo privado, donde el bien común esté por sobre el bien individual, que fue la transformación que hizo la dictadura, situar todo en el individuo, en su consumo, por sobre las demandas

sociales. Una suerte de reparación democrática. Llevamos mucho tiempo sin que el Estado pueda primar por sobre lo privado.

Desde tu posición, ¿desde qué disciplinas se debería alimentarse un currículum que apunte a la formación del ciudadano desde la Historia y las Ciencias Sociales?

Creo que las propias disciplinas no se han pensado sobre cómo se accede al lenguaje disciplinar para que pueda ser transferido a nivel educativo, a nivel social etc. Creo que recién ahora se están preguntando cómo se construyen a sí misma y cómo formalizan ese proceso. Lo digo sobre todo porque en historia ha habido mucha transferencia directa hacia el currículum sin haber una reflexión previa sobre cómo ésta se constituye.

Las disciplinas han aportado sin duda, a través de personas que han participado de la construcción curricular, pero sin ese diálogo del que te hablaba previamente, con el campo de la investigación, de la evidencia del aprendizaje.

Las disciplinas tienen que ir comprendiendo que la escuela no es un campo sólo de contenidos, sino que un campo de pensamiento sobre ese contenido. Ese tránsito no es fácil, menos aún con el impacto de las pruebas estandarizadas, que como tú sabes muy bien, resta espacio a la complejidad, centrándose en habilidades más básicas.

Ahora, centrándonos en los contenidos un currículum de esta naturaleza, ¿qué tipo de contenidos debería considerar?, y junto con esos ¿qué temáticas debería necesariamente tratar, o quizás, qué criterios de selección y secuenciación se deberían considerar?

Te respondo desde un ejemplo, a comienzo de los '80 en Inglaterra un proyecto, encabezado por Peter Lee, trató de armar un currículum basándose en la evidencia sobre aprendizaje histórico, y unas de las conclusiones a la que llegaron es que esta discusión entre habilidades y contenidos es una falta discusión; no hay habilidad sin contenidos, ni contenido sin habilidad. No hay oposición, sino sólo complementariedad.

En marco, antes de armar una selección, una secuencia, deberíamos tener una investigación sólida sobre cómo están pensando los niños chilenos. Desde el aprendizaje, situada culturalmente. Tener evidencia. Y eso en diálogos con las disciplinas, con los historiadores. La discusión centrada solamente en qué contenidos es inútil, porque eso tiene que tener unos andamios basados en los aprendizajes. *Un currículum tiene unas nociones, por lo menos les subyacen, sobre como ocurre el aprendizaje, esas nociones tiene que estar basadas en evidencia. Saber como una persona de alfabetiza disciplinariamente, como se alfabetiza en un modo de razonar, de leer evidencia, de escribir, y como a partir de eso se constituye en sujeto que actúa.*

Si no considera eso, no podemos plantear una discusión seria sobre cómo se organiza, y no decidir sobre pareceres, sobre opiniones, dónde la ideología prima sobre lo que está pasando realmente.

La selección, la organización y la secuenciación de contenidos deberían pasar por establecer grandes núcleos de problemas, y en torno a esos problemas, que sean contextualizados tanto a la realidad local, nacional y mundial, poder establecer ciertos ejes donde se incorporen todos los elementos de temporalidad, de evidencia, de historia antigua, de historia moderna, de antropología, de sociología etc.

Centrándonos en la recontextualización de ese currículum en el aula; en la enseñanza. ¿Cuáles debiesen ser los principales criterios orientadores que el currículum debiese contemplar?

Los de propiciar procesos de adquisición, de alfabetización histórica. Ahora bien, tenemos el problema que al profesores de Historia, no se les enseña a pensar históricamente. Más para atrás, en las Escuelas de Historia no se les enseña a pensar históricamente. En ese sentido, ni el currículum, ni la formación de profesores, ni los historiadores han aportado lo que deberían estar aportando; insumos para construir esto que definimos a nivel político, sobre todo a nivel de política educativa sobre cómo enseñar a pensar históricamente.

Desde tu experiencia, ¿qué luces podrías aportar desde esa perspectiva?

Yo creo que en términos prácticos eso, un currículum formado por problemas. Cómo formular preguntas, y desde el problema buscar la evidencia, y considera la escritura.

Lo que uno debería potenciar desde el currículum es la formulación de problemas, y no la oferta de actividades. El fondo de todo esto, es que no hemos tenido la discusión de qué significa pensar históricamente, y salir de la lógica de aprender historia.

Y en ese marco, ¿qué rol le asignas al relato del profesor?, te parece una estrategia legítima? Te lo preguntó, porque desde el enfoque que promueves se le asigna a la narración, al discurso, un lugar prioritario.

Desde un punto de vista filosófico, la toma de perspectiva pasa por cómo narras eso. Cómo señala Russen la conciencia histórica se expresa a través de competencias narrativas. *La producción de relato, la producción de discurso escrito, porque en la escritura se formaliza el pensamiento. De la escritura al habla, y del habla a la acción.*

Entonces claro, la narración cumple un papel fundamental, pero con diferencia con este modelo tradicional, en el sí, los niños efectivamente escribían. Éste entendía que había que aprender a leer y escribir, y luego aprender la disciplina, yo parto de la perspectiva de leer y escribir para aprender, la lectura y la escritura al servicio de la disciplina. *La narración para narrar mi experiencia, mi experiencia colectiva, la experiencia de otros, la narración no sólo como formalización ingenua en el lenguaje escrito, sino que la narración como discurso, como discurso personal y social, discurso con otros, con otros en el pasado.*

Entrevista 4.

Actor	José Marín
Condición en la que se pronuncia	Historiador. Universidad Católica de Valparaíso.
Instancia de debate en la que se pronuncio	Decreto disminución de horas.
Fecha	13/01/20012

En Chile, la Ley General de Educación establece la existencia de un currículum nacional y obligatorio. Asimismo, define que el currículum, así como sus reformas, deben de ser elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Teniendo esto como antecedente, desde tu perspectiva, ¿Cuál sería la forma legítima de definir un currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales, orientado a la educación o formación ciudadana? ¿Qué criterios deberían conducir un proceso de construcción de un currículum nacional de esas características?

Primero que todo, no es un tema del que me haya ocupado, sobre el que haya estudiado. Ahora, *si tenemos que definir un currículum de historia, tiene que ser la gente de historia, pero tampoco debemos caer en la degeneración que sea la gente desde la especialidad en la universidad. Está la experiencia también de la enseñanza de la historia en los colegios.*

Respecto al proceso, alguien tiene que dirigirlo, *suponemos que el ministerio, pero no debe hacerlo en forma totalitaria, tiene que consultar. Debe consultar a los profesores y a los especialistas. Uno debe confiar de buena fe que el ministerio contrata a los mejores especialistas para dirigir el proceso.* Ahora, todos sabemos como funciona la política, eso es un voto de confianza nada más.

Se desprende de tu respuesta que no te parece adecuado que la historia y las ciencias sociales compartan un sector de aprendizaje, que su objetivo último sea la formación ciudadana.

No me gusta, puede tener un sentido, pero a mi no me gusta. Citando una columna que apareció hace un tiempo en el diario El País de España, *“¿enseñamos humanidades para formar ciudadanos o enseñamos humanidades para formar humanismo? A mi me convence más formar humanismo, aunque lo uno no quite lo otro. Las ciencias sociales por definición se encargan de cuestiones presentes, de mirada temporal breve. La historia es mirar al pasado, con la mirada corta y con la mirada larga, para descubrir los procesos de larga duración y los de coyuntura corta, en fin, memoria histórica. Y eso se justifica, como ha sido la tradición en el mundo occidental. Saber historia te ubica temporalmente, te ubica en la sociedad, te ubica en una tradición etc.*

Este otro objetivo, con mucho énfasis en los últimos 20 años, el de formar ciudadanos...cuando yo estaba en el colegio eso era Educación Cívica. Bueno yo estaba en el colegio en los 80'. Ahí leíamos la Constitución, estudiábamos el funcionamiento de la institucionalidad política. Pero eso iba en paralelo a lo que aprendíamos en historia. Y mi amor por la historia nació por eso, y no porque me intentaran enseñar a ser buen ciudadano. Me gusta cautelar la disciplina. *La historia puede colaborar con la formación ciudadana, pero no subordinarse a ella.*

En ese marco, ¿Qué justificaría la existencia de la historia en el currículum escolar? ¿Cuáles debiesen ser las finalidades u objetivos de la historia en la formación escolar?

En primer lugar *la formación de la conciencia histórica. Saber que uno pertenece a una sociedad, que tiene un pasado, que tiene unas tradiciones, que tiene conflictos, que ha podido solucionar conflictos; que no todo empezó ayer. La*

historia nos enseña eso. Es la contribución de ser culto. Ser culto con el objetivo de insertarse constructivamente en la sociedad, sin caer en un exclusivismo intelectualoide, que tampoco aporta mucho.

Pasando ahora a los contenidos. La gran mayoría de los actores que se han pronunciado públicamente sobre el currículum de Historia y Ciencias Sociales coinciden en señalar que este debe necesariamente contemplar contenidos sobre democracia, y sobre los derechos y deberes del ciudadano. Sin embargo existen diferencias al precisar qué concepción de democracia, así como qué derechos y deberes. Desde tu perspectiva, ¿Qué concepción de democracia, así como de derechos y deberes debiese promover un currículum nacional sobre ciudadanía, historia y ciencias sociales?

Insisto, que la educación de la historia tenga como un único fin inculcar una noción de democracia, no me parece. Tendrán que saber como funciona el parlamento, como se generan sus leyes, cuál es su función...

Aún así, desde la historia, ¿Por cual acepción de la democracia y los derechos te inclinarías?

No sé, honestamente no sé, no sé como habría que llamarlo a eso, pero insisto, previo a eso yo separaría la historia, estudiar historia, y la formación ciudadana. Una colabora con la otra, porque a través de argumentos históricos tú puedes enseñar formación ciudadana. *Dentro de eso, ¿qué concepto de democracia?, la democracia con la que funcionamos nosotros, no proponer una utopía.*

Planteándolo de otra manera ¿Qué perspectiva histórica sería necesaria para una comprensión más acabada de la democracia?

Me parece interesante el ejercicio de entender que el presente es frágil, *que la democracia no es una construcción permanente, que por un lado hay que cuidar, pero que por otro entender que aquí no hay verdades absolutas, no se trata de un dogma.*

Uno de los principales desafíos en la elaboración de un currículum escolar es la selección de contenidos. Esto supone priorizar entre un conjunto de alternativas posibles en función de un tiempo limitado de enseñanza. ¿Qué contenidos te parecen que habría que priorizar?

Hay que reforzar los conocimientos de historia universal, lo creo fundamental, sino vamos entrando en un parroquialismo. Esos planes de estudio que empiezan con yo y mi barrio, yo y mi plaza, yo y mi ciudad, yo y mi región...yo lo haría al revés. Viendo las realidades más grandes y luego ubicándome en esas realidades, así me voy identificando con ellas. Eso también lo puedes tomar como opciones ideológicas, y ahí, yo creo que tenemos que identificarnos como sociedad occidental.

Profundizando en ese sentido, ¿Qué criterios deberían orientar la selección curricular?

Para el profesor universitario puede ser muy entretenido estudiar fenómenos marginales de la historia, pero que en la formación de un niño no tienen porque estar. Por ejemplo, la historia del Imperio Romano desde el punto de vista del dominador, y mejor aún si es del dominador malo. Puede ser interesante, pero *yo creo que al niño hay que entusiasmarlo con las grandes creaciones de la humanidad, porque es ahí cuando quedan con la boca abierta, ahí esta la seducción de lo épico, cuando ven hasta donde llegan las potencialidades del ser humano.*

En el debate curricular, existe una tensión entre quienes postulan priorizar los períodos más pretéritos de la historia y quienes señalan que el currículum debe concentrarse en la historia contemporánea y del presente. ¿Cuál sería tu opción dentro de esa disyuntiva?

Yo no se exactamente cuales serán los tiempos que hay que dedicarles. Hoy con los medios de comunicación es distinto que hace unos años atrás. Pero hay que aprovechar el momento en que los estudiantes comienzan a

interesarse por lo que está pasando, a ver las noticias o a leer el diario. Ahí hay que aprovechar el interés, a los 14 o 15 años. Ahí tiene que estar la historia actual, pero que entiendan que no todo se agota en la actualidad. Lo que me preocupa es el presentismo exagerado, no podemos terminar cayendo en lo periodístico. Eso no significa que cuando se enseña historia universal pretérita también debe hacerse el esfuerzo de realizar conexiones con el presente; la vigencia, el peso, la actualidad, no sólo metafóricamente, de ese pasado en el presente, lo dotan de sentido. Pero sí creo que la historia contemporánea y actual deben tener relevancia, sin que eso se coma al resto, evitando que ese presentismo no considere una perspectiva histórica.

En ese marco, entre una organización cronológica y una organización temática del currículum, ¿Cuál te parece más adecuada?

Creo que en los cursos superiores se puede trabajar en forma sincrónica, centrándose en un problema y analizándolo desde distintas temporalidades, pero en los cursos inferiores no. Tiene que tener una secuencia, tienen que construir una ubicación temporal. Ahora, la cronología en tanto cronología, es una ciencia subsidiaria de la historia. *Como criterio de secuenciación, me interesa que a un alumno uno le pregunte y sepa ubicarse temporalmente en la historia corta como en la historia larga, que sepa que fue antes y que después.*

Aún centrándonos en los contenidos, los currículos contemporáneos no solo prescriben conceptos e información, sino que también habilidades y disposiciones. ¿Te parece adecuado que el currículum también se refiera a estas dimensiones?

Es un todo. En la enseñanza de los niños todo va en conjunto. También la memoria. Tiene que haber habilidades, tiene que haber actitudes, tiene que haber visiones de mundo. Los niños son integrales.

El currículum nacional no sólo prescribe los objetivos y contenidos para la enseñanza, sino que también considera orientaciones sobre la forma en que estos deben ser desarrollados. ¿Cuáles debiesen ser los principales criterios orientadores a la hora de enseñar un currículum, de recontextualizarlo en aula?

Tengo más claro lo que no se debe enseñar en historia. Una enseñanza de la historia que se agoté en la cronología no sirve para nada, o en que los niños se aprendan de memoria la época de Pericles, tampoco sirve para nada. Pero una enseñanza de la historia que te enseña cultura histórica, o sea que tu sepas de Pericles, no importa que si de memoria o no, pero sabes que eso es parte de un pasado, que aunque remoto, pesa de alguna manera hoy; saber de historia, para tener cultura histórica y tener una conciencia histórica.

En otro nivel, sobre cómo transmitir el conocimiento histórico, creo que es fundamental que los alumnos lean historia. No solo esos manuales horribles, llenos de errores e imprecisiones. Creo que es clave, el análisis guiado de textos, porque al final un trabajo bien hecho sobre los textos, es una experiencia que les va a servir para mucho tiempo; desde analizar el informe de la gerencia cuando ya es ingeniero, o porque esta leyendo el diario. *Ahí hay una dinámica de transmisión del conocimiento histórico que lleva a dos cosas: uno, a una utilidad que va más allá de la historia, que es saber trabajar los textos; y dos, metodológicamente les enseña que el conocimiento histórico se construye y que esa construcción también es perfectible.* Están los datos, pero también esta lo otro, que yo interpreto a partir de ellos. Eso es muy importante que los tomemos en cuenta. El conocimiento se construye, es dinámico.

En esas estrategias metodológicas, ¿Qué importancia le asignas al relato por parte del profesor?

No creo que el profesor de historia necesariamente tenga que dejar su tribuna en la sala de clases, porque hay un relato, puedes hacer una multiplicidad de actividades de carácter didáctico, pero también hay una parte que hay que relatar, transmitir conceptos, transmitir ideas. Hay que equilibrar. El problema es énfasis que se les da a los datos, quizás por estas pruebas y mediciones que hay cada cierto tiempo, incluida la PSU. Hay que equilibrar el transmitir datos con el transmitir historias y en la enseñanza escolar lo frecuente son los datos.

Entrevista 5.

Actor	Alejandra Araya
Condición en la que se pronuncia	Historiadora. Universidad de Chile
Instancia de debate en la que se pronuncio	Ajuste curricular 2007-2009
Fecha	06/01/20012

En Chile, la Ley General de Educación establece la existencia de un currículum nacional y obligatorio. Asimismo, define que el currículum, así como sus reformas, ha de ser elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación. Teniendo esto como antecedente, desde tu perspectiva, ¿cuál sería la forma legítima de definir un currículum nacional de historia y ciencias sociales, orientado a la educación o formación ciudadana? ¿qué criterios deberían conducir un proceso de construcción de un currículum nacional de esas características?

Personalmente me definiría por canales regulares de discusión del currículum. Pienso que *una metodología en base a unas propuestas a discutir*, es mucho más conducente que abrir un gran debate con el conjunto de los actores directamente.

Desde esa perspectiva, ¿quiénes deberían participar de la construcción de esa propuesta y quiénes debiesen ser consultados respecto a esa propuesta?

En la elaboración de esa propuesta sí me parece que tienen que estar los expertos. Pero como expertos puede haber distintos actores. En el tiempos más reciente uno podría hablar ya de un sector más especializado de historiadores, pero están también los profesores de historia en distintos niveles, ya sea en formación básica o en formación media. Abriría el abanico a una serie de expertos que no están necesariamente en las universidades, pueden estar en las editoriales también. Habría que focalizar bien quienes son los actores que hoy en día están a cargo de los contenidos. Y luego, discusión con, por ejemplo, grupos de estudiantes de distintos niveles. La propuesta tiene que emerger desde personas que están más involucradas en cómo funciona realmente el sistema educativo.

Cuando tú señalas a los expertos, ¿en qué tipo de expertos estás pensando?

Por ejemplo, cuando tú los discutes sólo con historiadores, ellos no necesariamente hacen clases. Hay historiadores que sólo se dedican a investigar, hay otros que hacen clases pero sólo en el nivel universitario, hay otros que sí tienen experiencia en educación escolar, otros que no. El panorama es mucho más variado que lo que existía antes, cuando quizás bastaba con llamar al historiador prominente, o al Colegio de Profesores, por decir algo, podía ser suficiente. En ese sentido, se abre hoy día más el espectro por las experiencias diversa de la gente que sí se pronuncia sobre los temas relacionados con historia o ciencias sociales. Y también lo disciplinar, porque tampoco son sólo los historiadores, son los antropólogos, los sociólogos, la gentes de las comunicaciones, en tanto se había abierto los tópicos que aborda el currículum. Lo pensaría como un abanico de expertos interdisciplinario, que dieran cuenta también de los aspectos didácticos. Todo puedes elaborar un currículum con una serie de contenidos maravillosos, pero en la práctica las cosas son bastantes diferentes.

En ese marco, ¿qué opinión te merece el rol que cumple el Consejo Nacional de Educación en la definición curricular?

La figura de un Consejo que actúa como árbitro, no. Pero sí un conjunto de gente representativa de estos distintos ámbitos que te nombro. Alguien tiene que decidir. En mi opinión, en el ámbito educacional tú no puedes tener una cuestión como asambleísta. La política pública así no funciona.

Respecto a los objetivos del currículum. El currículum actual señala finalidades relativas al individuo, así como también referidas a la sociedad en su conjunto. A tu juicio, ¿cuáles deberían ser los principales objetivos de un currículum de historia y ciencias sociales? ¿Qué debería buscar un currículum de historia y ciencias sociales orientado hacia la ciudadanía?

Ese es un desafío interesante. Desde mi punto de vista, desde una perspectiva generacional, a la luz de las experiencias en las que me ha tocado discutir estos temas con otros profesores, o con estudiantes en la universidad, uno vuelve sobre el concepto más clásico del ciudadano, de lo cívico, del respeto a los derechos humanos.

Pero yo te diría que hoy requiere de una revisión; incorporar los procesos sociales actuales, para poder dar más sustancia a esa definición. Yo creo que el concepto de ciudadano más propio de la modernidad ya no está tan vigente. Una definición más clásica choca con los cambios que se han producido, a partir de los medios de comunicación, de las formas que tienen de relacionarse los jóvenes hoy en día. Yo pienso que no es tan fácil definir que es lo que la ciudadanía debería considerar.

Y si tuvieras que forzar una base de mínimos.

Un mínimo... una concepción de individuo diverso, que haga frente a la intolerancia y al desconocimiento dentro de una sociedad plural. Uno de los principales problemas sociales en Chile hoy en día es la intolerancia, el desconocimiento del otro. La valoración de la diversidad debería ser un elemento fundamental. Recuperar de la ciudadanía lo básico, el respetar al otro. Principio que debe atravesar a los contenidos curriculares; en relación a los pueblos indígenas, a las minorías. Ahí habría que poner una atención mayor.

La gran mayoría de los actores que se han pronunciado públicamente sobre el currículum de ciudadanía, historia y ciencias sociales coinciden en señalar que este debe necesariamente contemplar contenidos sobre democracia, y sobre los derechos y deberes del ciudadano. Sin embargo existen diferencias al precisar qué concepción de democracia -así como qué derechos y deberes-, debiese considerar el currículum nacional. Desde su perspectiva, ¿qué concepción de democracia, así como de derechos y deberes debiese promover un currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales orientado a la formación ciudadana?

El concepto de democracia tiene que ser el de inclusión, de la participación democrática. Que la gente sienta que efectivamente incide en la toma de decisiones en algún nivel. Restaurar ciertas prácticas básicas democráticas como el voto, y no sólo eso. El derecho a la palabra, el derecho a la opinión. No nos hemos dado cuenta de cuánto se ha perdido eso. O más bien de cómo se ha transformado. *Hoy en día hay una especie de ilusión de la participación, pero que efectivamente no tiene incidencia en la toma de decisiones.*

También relativo a los contenidos. En el plano de las habilidades y disposiciones, ¿cuáles te parecen a ti como fundamentales para la educación del ciudadano desde las ciencias sociales?

Un tema bien importante es el de la indagación. *En la medida en que puedas inculcar una actitud hacia las preguntas, y desde la pregunta buscar, como una cuestión básica del aprendizaje; formularte una pregunta, proponer cómo responderla, buscar los materiales, que sea participativo por parte del estudiante, pero que al mismo tiempo genere una actitud; que las cosas no están dadas.*

Debe haber un equilibrio entre conceptos de las disciplinas y las habilidades de indagación. Ya no puedes obviar que las interpretaciones son ideológicas, lo que requiere del desarrollo de una actitud crítica hacia el conocimiento. En el fondo una actitud de aprendizaje, de ser capaz de construir conocimiento propio.

Tú hablas desde tu posición de historiadora y miras desde la historiografía. Ahora pensando en las disciplinas de referencia del currículum. ¿Desde qué disciplinas de deberían alimentarse un currículum que apunte a la formación del ciudadano desde la historia y las ciencias sociales?

Yo creo que la antropología es básica. Si uno de los valores básico es la diversidad; la antropología. Desde lo cultural. Pero no en un sentido museográfico, sino que entender la complejidad del hombre, la preocupación por lo humano desde sus transformaciones y desde sus diferencias.

¿Y las disciplinas que tradicionalmente se han relacionado con la Educación Cívica”, como el derecho y la economía?

El derecho si debe tener relevancia por la tradición leguleya del país. *Gran parte de los abusos que hoy día se producen es por desconocimiento de las normativas, de las instituciones a las cuales puedes acudir.* Es un conocimiento básico para la vida, particularmente en Chile. Quizás no tanto la visión más tradicional del derecho, el ámbito constitucionalista o del orden, pero sí tópicos como por ejemplo los derechos laborales.

Respecto a la economía, ahí tengo una opinión más ligada a una noción de historia económica que de economía propiamente tal. Es mucho más interesante entender la economía desde una perspectiva histórica y no como la ley de las cosas. *Evitar la naturalización de la economía.* Importa que puedas tener herramientas para entender como funciona la economía hoy en día, pero no para transformarte en un economista.

Uno de los principales desafíos en la elaboración de un currículum escolar es la selección de contenidos. Esto supone priorizar entre un conjunto de alternativas posibles en función de un tiempo limitado de enseñanza. Desde tu posición, ¿qué criterios deberían ser considerados en ese proceso de priorización?

Me complica la pregunta porque no soy pedagoga propiamente tal, pero desde la experiencia, creo que debes elegir los contenidos según cuáles sirven mejor para desarrollar las habilidades que te interesan y no al revés. *Los aprendizajes como norte y no los contenidos, porque contenidos hay miles. Aún así, existen algunos núcleos duros que uno socialmente debería discutir, que no se pierdan, que se mantengan.*

Volviendo hacia la historia, siempre desde la preocupación por el currículum. Dependiendo del actor que opine, se producen diferencias sustantivas no sólo sobre la noción de historia, sino que también a los tópicos que deben formar parte del currículum; tanto en la temporalidad que se privilegia –el pasado más pretérito, o la historia contemporánea y del presente-, como de la perspectiva histórica que se enfatiza –la historia cultural, la socioeconómica, la política, la militar etc-. En este sentido, ¿qué tipo de perspectiva histórica debería contemplar un currículum de esta naturaleza?

Por una parte, los *procesos culturales y socioeconómicos.* Por otra, respecto a qué temporalidades de la historia privilegiar –mi formación es en historia de las mentalidades- , no adscribo a la línea de que todo es contemporáneo, sino que efectivamente hay problemas que al no estar resueltos siguen siendo contingentes. Por eso que la antropología es fundamental, *hay problemas que son los problemas del hombre en sociedad que se dan de distintas formas en distintos períodos.* Pondría atención en cuales son los problemas a los cuales puedas contribuir como disciplina, a ponerlos en relieve, a hacerlos visibles, y desde allí identificar que contenidos te sirven más o menos. Ahí hay un gran desafío, que desde mi punto de vista, está en la formación del profesor; como enseñarle a ser más dinámico respecto a las posibilidades que tiene en una clase.

De esos desafíos a los que la historia podría contribuir a problematizar, ¿cuáles de esos problemas del presente debería necesariamente considerar el currículum, por ejemplo, la desigualdad, la exclusión, etc?

La desigualdad sí, pero hoy sobre todo la violencia, en sus distintas dimensiones. La que vas a encontrar en el ámbito doméstico, la violencia cotidiana, sobre todo sí considerando lo que en Chile se destaca cada cierto tiempo; una serie de alertas, que sí se cruzan con fenómenos como la desigualdad, pero que son un problema en sí mismo.

Y respecto a la cronología. Si bien la cronología como lógica de organización del currículum ha tenido una serie de críticas, aún predomina. Frente a esa tensión entre organizar cronológicamente y organizar temáticamente, ¿cómo te situarías?

Yo opto por lo temático, pero entiendo que lo cronológico es más fácil. Te resuelve muchos problemas, no sólo la organización de contenidos, te facilita el armar las clases, las lecturas etc. Lo otro implica más desafíos.

El currículum nacional no sólo prescribe los objetivos y contenidos para la enseñanza de la ciudadanía, la historia y las ciencias sociales, sino que también considera orientaciones sobre la forma en que estos deben ser desarrollados ¿Cuáles debiesen ser los principales criterios orientadores a la hora de enseñar un currículum, de recontextualizarlo en aula? ¿Qué espíritu debería orientar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales orientadas a la formación ciudadana?

Repitiendo un poco, creo que la indagación te permite abarcar unos campos más amplios. Problematizar, plantear estrategias metodológicas, revisar marcos conceptuales. Implica no guiarte por un manual, sino que el profesor debe diseñar la estrategia. La formación de un ciudadano crítico, supone preguntarse qué implica que alguien sea crítico.

Por otro lado quizás la principal resistencia a una forma de enseñar de esa naturaleza son los propios estudiantes, ya que vienen formateados desde pequeños en un aprendizaje más conductista.

Anteriormente señalaste que eras partidaria de la existencia de un currículum nacional. ¿Cómo se concilia eso con la necesaria adaptación a las características particulares de los alumnos de una escuela determinada, en un aula determinada?

Es bien fundamental, pero ahí es donde nuevamente está la posibilidad que el profesor pueda conjugar ambas cosas. No puedes caer en la casuística, pero si esos grandes problemas o estructuras de conceptos que deberías abordar, las formas más ricas de abordarlos es considerando esa particularidad. *El que tú tengas una característica local, o que te hace diferente al otro, no quiere decir que no tengas vinculación con problemas que son estructurales.*

Por último te quería preguntar si existe alguna dimensión del currículum o alguna inquietud que te haya surgido, que no haya sido tratada en esta conversación.

No se esta acotado al tema de la educación. Pero siendo el tema el currículum política pública, sí debiese tener un impacto mayor comunicacionalmente. Una cosa es que el diseño curricular deba ser conducido en forma centralizada a nivel nacional, pero la discusión en torno a él debe ser socializada.

Anexo 4. Esquema preliminar de visiones curriculares en Historia y Ciencias Sociales (Tesina de Master).

	Campos de procedencia	Cómo debería definirse el currículum	Para qué	Qué	Cómo
1. Visión conservadora	Político Intelectual R. Pedagógica	Consenso político Evitando los temas polémicos y contingentes.	Fortalecer la identidad nacional. Ciudadanos cultos, con sentido de la legalidad. Respetuoso de las instituciones y las autoridades.	Geografía, y principalmente historia. Los períodos más pretéritos de la historia universal y nacional. La historia política, militar e intelectual. La democracia como proceso de elección de autoridades, los deberes y los derechos políticos y civiles. La administración del estado y la función de las autoridades.	Un currículum concéntrico, que replique temáticas en primaria y secundaria. Asignaturas específicas para la Historia, la Geografía y la Educación Cívica. Una enseñanza objetiva. Que evite la contingencia, el conflicto y los juicios de valor.
2. Visión neoliberal	Político Intelectual	Consenso político equivalente al marco constitucional.	El desarrollo del país. Ciudadanos con sentido de la legalidad, que adscriban a la realización individual y el emprendimiento.	El funcionamiento político y económico del país: nociones estrictas de ciudadanía y conocimientos sistemáticos de economía. La democracia como proceso de elección de autoridades, los deberes consagrados en la ley, y los derechos individuales, políticos y civiles. Elementos objetivos de economía: libertad individual, leyes del mercado, y nociones básicas de costos e innovación.	Una asignatura de Educación Cívica y Economía, situada al final de la escolaridad. Una enseñanza seria y objetiva, evitando los juicios de valor.

<p>3. Visión liberal</p>	<p>Político Intelectual/ R. Pedagógica R. Oficial</p>	<p>Consenso político y educativo de largo plazo</p>	<p>La generación de pertenencia y fidelidad a la comunidad cívica, así como su crítica. Ciudadanos pluralistas, capaces de gestionar la incertidumbre y comprender el presente, concientes de sus derechos y deberes.</p>	<p>Información y conceptos, así como actitudes y procedimientos, que favorezcan la convivencia política, y en un momento dado, la crítica y opinión fundada en el valor de la evidencia. Aproximaciones desde la historia, la geografía y las ciencias sociales. La historia pretérita, la contemporánea y la reciente: los relatos fundamentales de la nación. El funcionamiento político y económico del país. La democracia como un mecanismo virtuoso para la resolución de conflictos. Los derechos humanos, así como también los deberes.</p>	<p>Una asignatura interdisciplinaria y transversal, en combinación con unos espacios curriculares centrados en el funcionamiento económico y político de la sociedad. Enseñanza en base métodos activos: simulación de conflictos, debates, ensayos. Utilizando distintas interpretaciones sobre la realidad social.</p>
<p>4. Visión crítica</p>	<p>R. Pedagógica Intelectual R. Oficial</p>	<p>Consenso educativo, en base a un debate amplio que considere docentes y especialistas disciplinarios y en educación.</p>	<p>La construcción de una democrática política, social y cultural. Ciudadanos soberanos, sujetos críticos con conciencia histórica y espacial. Que valoren la diversidad cultural y que adscriban a un concepto de desarrollo que priorice</p>	<p>Conceptos, información, actitudes y procedimientos: el cultivo del pensamiento crítico, la tolerancia y la valoración de la diversidad, así como las habilidades de análisis e indagación. La historia del país en interrelación con la historia global. La construcción social del espacio geográfico. La diversidad cultural en el mundo, así como al interior de la sociedad chilena. La construcción histórica de la democracia y los</p>	<p>Un currículum transversal e interdisciplinario, cuyo objeto de estudio sea la sociedad. Una enseñanza que facilite la construcción de conocimientos por parte de los propios estudiantes a través de métodos activos (trabajos colectivos,</p>

			la equidad social y la sostenibilidad ambiental.	derechos humanos. La democracia como una organización política, social y cultural. Lo derechos humanos (políticos y civiles, económicos y sociales, derechos colectivos y de las minorías). Distintas formas de organización económica, el desarrollo sustentable.	indagaciones, deliberación y debates), en un clima democrático.
4.1 Visión crítica disciplinaria				Énfasis en: Las habilidades de análisis, investigación e interpretación. En los procesos históricos y sociales considerando las dimensiones, económica, social, espacial y cultural. La historia pretérita en permanentes vínculos con el presente. Espacio prioritario para la historia contemporánea y del presente. Distintas interpretaciones desde las disciplinas que estudian la historia y la sociedad.	La enseñanza debe focalizarse en el desarrollo del pensamiento histórico y espacial, a través de la introducción en los métodos de investigación de la historia y las ciencias sociales.
4. 2 Visión crítica pedagógica				Énfasis en : Temáticas significativas para los estudiante: su propia historia, la de sus familias y las "memorias" de su comunidad; la desigualdad, la estratificación social, la segregación socio-espacial y la degradación ambiental; los conflictos económicos, sociales y étnicos de la sociedad, en distintas escalas.	Un currículum temático, no cronológico. Una enseñanza que ofrezca oportunidades para que estudiantes sistematicen su propia realidad, que considere estrategias de aprendizaje social y colectivo.

Anexo 5. Sistematización de las distintas versiones del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales.

5.1 Marcos Curriculares de Enseñanza Básica (1996) y Media (1998).

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Enseñanza Básica (1996) y Enseñanza Media (1998)

Documentos complementarios: Programas de Estudios de 6º básico y 2º medio.

Forma de definir el currículum:

Según la información oficial, la propuesta vinculada a la Historia y Las Ciencias Sociales fue elaborada por un equipo del Ministerio, con la asesoría de dos comités consultivos, uno de carácter político, y otro que reunía a especialistas disciplinarios y pedagógicos. Luego, esta propuesta fue sometida a una consulta nacional que consideró los comentarios oficiales de 61 instituciones, una jornada de discusión entre una selección de profesores de aulas con los elaboradores de la propuesta, y una jornada de trabajo colectivo, en la que se detuvieron las clases, y los profesores de los centros conocieron y comentaron la propuestas.

Finalidades:

“Ofrecer categorías fundamentales de distinción y conceptos relacionales básicos sobre el funcionamiento del mundo hecho por el hombre. Alumnos que reconozcan y valoren las diferencias, así cómo la propia identidad” (Primer ciclo básico, 1º a 4º)

“El aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para comprender su contexto social y cultural inmediato, la comunidad global, las comunidades intermedias en que se agrupan las personas y su futuro papel como miembros responsables y activos de una sociedad plural y solidaria, y en un mundo crecientemente interdependiente.” (Segundo ciclo básico, 5º a 8º)

“Desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo y valoración de la democracia y de la identidad nacional. Esta orientación general supone poner la realidad que vive el estudiantado como centro del sector; se trata de entregarles herramientas para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado.” (Enseñanza Media.)

Selección y organización de contenidos:

En este caso, los contenidos relativos a la Historia y las Ciencias Sociales se organizan en tres asignaturas consecutivas: Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (1º a 4º básico, donde comparte un espacio curricular con las Ciencias Naturales), Estudio de la Sociedad (5º a 8º básico), y luego Historia y Ciencias Sociales. Todas ellas consideran organización interdisciplinaria. En ese sentido se puntualiza que las disciplinas de referencia “ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes”, que cada disciplina “tiene un aporte específico que entregar” para que los alumnos alcancen una visión global, no fragmentada de la realidad social.

Las categorías curriculares son Objetivos de Aprendizaje y Contenidos Mínimos organizados por nivel, los primeros definen los sentidos, y los segundos los contenidos específicos, considerando en ambas, conocimiento, habilidades y actitudes (estas categorías curriculares estaban definidas por la LOCE).

En la primera de estas asignaturas, el guión temático considera los siguientes tópicos: la funciones de la familia y la comunidad, categorías básicas de ubicación temporal y espacial, climas y paisajes, representaciones de la Tierra y uso de mapas, características de los pueblos originarios (sólo en el pasado) y la identificación y valoración “de los

símbolos patrios”, así como “personajes y el significado de las efemérides más relevantes de la historia nacional”.

Las asignaturas de Estudio de la Sociedad e Historia y Ciencias Sociales tienen una organización concéntrica, centradas principalmente en la Historia de Occidente y de Chile, complementada con tópicos específicos de geografía, economía y derecho. En la primera, se consideran temáticas como las civilizaciones precolombinas, visiones panorámicas de la historia de Chile desde el descubrimiento europeo del territorio hasta el presente, y la historia de Occidente, desde la pre-historia hasta la actualidad, los problemas del mundo contemporáneo, los efectos de las actividades humanas sobre el ambiente, las dinámicas y características físicas de la Tierra, las características físicas de Chile y la organización administrativa del territorio, así como conceptos básicos de economía, democracia y derechos humanos. Mientras que en la última, los siguientes tópicos: la diversidad cultural en el mundo, la historia de Chile desde la Colonia hasta el presente, en un relato centrado en los grandes procesos económicos, políticos y sociales, y la historia de Occidente desde la Antigüedad Clásica hasta el presente, periodificada con similar criterio y América Latina contemporánea. Considera también una caracterización de las regiones del país, y la institucionalidad política y económica de Chile

Orientaciones para la enseñanza:

Las orientaciones metodológicas del Marco Curricular de básica para la Historia y las Ciencias Sociales son escasas, para el primer ciclo básico se limitan a señalar la necesidad de articular la enseñanza en base a “preguntas y conversaciones sobre la realidad, que recurran al conocimiento previo para construir conocimiento nuevo” y a la necesidad de utilizar una amplia variedad de fuentes de información, mientras que para el segundo sólo se precisa la importancia de “la utilización de fuentes diversas e interpretaciones sobre las ideas y los sucesos ” y la aplicación “en forma pertinente la distinción entre hechos, opiniones y juicios”. Ahora, en el programa de 6º básico se aportan más orientaciones metodológicas, aunque no se profundiza en el o los enfoques propuestos. Este organiza los contenidos del año en unidades, definen aprendizajes esperados, y se ofrecen actividades genéricas y ejemplos de actividades (50 en total). Estas actividades combinan distintas aproximaciones metodológicas, entre ellas destacan: actividades individuales y grupales, generalmente introducidas por el docente, en las que preferentemente, se aplican conceptos, se induce la búsqueda de información y el trabajo con distintos tipos de fuentes, y se organizan dramatizaciones, discusiones y reflexiones sobre temas identitarios y valóricos, incluyendo la historia reciente.

El marco curricular de Enseñanza Media, profundiza algo más en esta dimensión, llama a “poner la realidad que vive el estudiantado como centro del sector” a través del “desarrollo de estrategias metodológicas que impulsen a un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su curiosidad, su capacidad de búsqueda y organización de la información, su capacidad de juicio autónomo y de resolución de problemas; a través de la realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales, en los cuales se exija en forma permanente, acuciosidad, rigor y elaboración de conocimiento propio”, “revisando distintas fuentes e interpretaciones y fomentando el valor de la evidencia.”

Por su parte, el programa de 2º medio se organiza también en unidades, define aprendizajes esperados y ofrece una serie de actividades (62 en total). Se declara en él, la necesidad de utilizar una multiplicidad de enfoques, en orden a “enriquecer y abrir posibilidades, no recargar ni rigidizar” e incentiva a que el docente “discierna y opte por lo que es más adecuado al contexto, momento y características de sus alumnos”. Se incentiva también el establecer constantemente conexiones con el presente y que los estudiantes empaticen con las épocas pasadas. Asimismo se declara que las actividades propuestas se enfocan hacia un aprendizaje activo. Al revisar las actividades se constata que éstas contemplan, preferentemente, la búsqueda de información, la comunicación de resultados (informes, ensayos y exposiciones), instancias de debate y reflexión guiados por el docente, trabajos grupales, aplicación de conceptos de las ciencias sociales, el contraste de puntos de vista e interpretaciones, y el abordaje de conflictos vinculados a la historia reciente.

5.2 Ajuste Curricular, 2009.

Ajuste Curricular a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Enseñanza Básica y Media (2009).

Documento complementario: *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

Forma de definir el currículum:

Según la información oficial, la propuesta ministerial consideró para su elaboración estudios de aplicación curricular, evidencia sobre logros de aprendizaje a partir de la información arrojada por el SIMCE y la Prueba Internacional de Educación Cívica, y un análisis curricular comparado con otros países. Luego, se desarrolló una consulta pública que contempló informes de un conjunto de facultades de educación y de las disciplinas de referencia, formadores de profesores y especialistas disciplinarios, así como organizaciones gremiales y de la sociedad civil. Junto con ella se desarrolló una consulta en línea para profesores.

Finalidades:

La principal finalidad es “desarrollar en los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades 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, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional”

Luego, que “valoren el conocimiento” y lo perciban “como una búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad”, que conozcan y valoren el aporte de distintos grupos y sujetos a la construcción identitaria desde los tiempos de la conquista, y a discernir los atributos de la identidad nacional que nos constituyen como comunidad hoy”. Que “comprendan los derechos y deberes que impone la vida democrática, que actúen responsablemente consigo mismos y con el entorno y que valoren los principios de libertad, igualdad, justicia y responsabilidad social.”

Selección y organización de contenidos:

El sector se denomina como Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y se organiza como una sola asignatura desde 1º básico a 4º medio. Sobre las disciplinas de referencia y la articulación entre ellas, se señala que la historia, la geografía y las ciencias sociales aportarían un conjunto de “aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes” para comprender sus vidas y analizar su sociedad.

Las categorías curriculares son Objetivos de Aprendizaje y Contenidos Mínimos organizados por nivel, los primeros definen los sentidos, y los segundos los contenidos específicos (estas categorías curriculares estaban definidas por la LOCE). Ambas categorías consideran conceptos, información, habilidades y aptitudes. La secuencia se articula torno a tres ejes; “La Sociedad en Perspectiva Histórica. “El Espacio Geográfico” y “Democracia y desarrollo”, lo que progresan a lo largo de la secuencia. Sin embargo la secuencia temática describe una marcada primacía de la historia, con aproximaciones y diálogos complementarios desde la geografía, primero, y las restantes ciencias sociales después.

El guión temático se desarrolla de la siguiente manera: en el primer ciclo básico (1º a 4º básico), se prescribe el desarrollo de nociones y habilidades básicas sobre el transcurso del tiempo y el espacio geográfico, junto con el sentido de pertenencia a su comunidad y a su país, para luego profundizar en la diversidad cultural en su propia sociedad y en el mundo. Asimismo, se prescriben contenidos relativos a los pueblos originarios de Chile, y la indagación en la memoria de su comunidad. Por otra parte, se contemplan contenidos respecto a los trabajos y oficios, y a las actividades productivas y su impacto sobre el entorno. En 5º y 6º básico se abordan los principales

rasgos de la geografía física y humana de América, las culturas precolombinas en el continente y una visión panorámica de la historia de América desde la conquista española hasta la independencia de las naciones, para luego dar paso a una visión panorámica de la historia de Chile republicano. Paralelamente, se prescriben contenidos básicos sobre organización política y económica y una caracterización de la organización de la democracia y el sistema económico en Chile.

Desde 7º básico a 2º medio, se desarrolla la historia de Occidente hasta el presente, en un relato centrado en los grandes procesos y fenómenos, con reflexiones permanentes sobre el espacio geográfico y la organización política y económica. En 2º y 3º medio se hace lo propio con la historia de Chile, dedicando el último de estos dos años a la historia de Chile en el siglo XX y en el presente. En el último año de la escolaridad, 4º medio, se centra en contenidos relativos al sistema político y económico chileno, su institucionalidad, las formas de participación y los desafíos de la globalización para el país.

Orientaciones para la enseñanza:

“Esta propuesta curricular exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su curiosidad, su habilidad de búsqueda y organización de la información, su habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas”. Esto supone la realización de trabajos de investigación, de trabajos grupales, de foros y debates, en los que se debe velar por “acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio”. Asimismo, se declara que en la enseñanza de esta asignatura “se debe poner énfasis en la conexión entre los temas analizados y la realidad vivida por los jóvenes, para fomentar que ellos apliquen los conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad”.

Desde la perspectiva docente, “por sobre los datos, se aspira que el docente se centre en los fenómenos, problemas o procesos de los cuales éstos son una manifestación. Junto con ello, se promueve que utilice fuentes primarias, en orden a “favorecer la empatía con los procesos y problemas estudiados”, y utilice “interpretaciones diversas y divergentes para acercar a los estudiantes a las formas en que se construye el conocimiento social”.

Sobre la concepción evaluativa, se postula la necesidad de concebir la evaluación como parte constituyente del aprendizaje, lo que supone que “el docente debe considerarla no sólo como una instancia final, sino como parte de un proceso, como una forma de recolectar evidencia sobre el aprendizaje de sus alumnos, como un insumo para la toma de decisiones sobre la enseñanza.”

5.3 Bases Curriculares 2012 -2013.

Bases Curriculares Enseñanza Básica 2012. Propuesta Bases Curriculares 2013.

Documento complementario: Programa de Estudio. 6º básico, 2012.

Forma de definir el currículum:

Las Bases del 2012, fue una propuesta inicial construida por el Ministerio, que supuso la colaboración de profesores en ejercicio, y una serie de reuniones con académicos y organizaciones. Luego, una consulta en Internet para profesores. Finalmente fueron recogidas sugerencias realizadas por parte del Consejo Superior de Educación. Las de 2013, que cubren desde 7º básico a 2º medio, aún en estado de borrador están siendo sometidas a los mismos mecanismos de consulta.

Finalidades:

“Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado.”

“Contribuir a la formación de personas capaces tanto de analizar realidades complejas y desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico, como de comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro”

Desarrollar “conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia, y a la vez, que desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los Derechos Humanos”.

Selección y organización de contenidos:

Se articula en una asignatura de “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” desde 1º básico a 2º medio. Esta organizada en Objetivos de Aprendizaje prescritos para cada nivel, según se define en este caso la reciente Ley General de Educación.

Si bien supone una organización interdisciplinaria, la que según se señala considera la historia, la geografía, la sociología y la ciencia política, divide los contenidos en ejes temáticos separados.

Se definen un conjunto de habilidades presentadas grupos con prescripciones específicas para cada nivel. Estas se denominan “pensamiento temporal y espacial”, “análisis y trabajo con fuentes”, “pensamiento crítico” y la “comunicación”. Así también, un conjunto de actitudes, las que enseñanza básica consideran, entre otras, la valoración de la vida en sociedad, la valoración de la democracia, el saber “comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas”, la creación de lazos de pertenencia con la comunidad y el país, y “trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor”, mientras que en los últimos niveles, el énfasis declarado está en actitudes relativas a la valoración de la democracia y del aporte de las ciencias sociales para la comprensión de la sociedad.

La selección temática describe una relación concéntrica entre las bases de primaria y las de secundaria, aunque con diferencias en su organización. Entre 1º y 6º básico, los contenidos se dividen en tres ejes: Historia, Geografía y Formación Ciudadana. En historia se consideran los siguientes tópicos: convenciones para la ubicación temporal, símbolos patrios, fiestas y costumbres típicas, efemérides nacionales y grandes personalidades de la historia de Chile; los pueblos originarios y sus costumbres, en el pasado y en el presente así como el aporte de los inmigrantes; rasgos básicos de Grecia y Roma Clásica, y de las civilizaciones Inca, Mayas y Aztecas, como manifestaciones del proceso civilizatorio; y una visión panorámica de la historia de Chile, desde la conquista hasta finales del siglo XX. En el eje de geografía se consideran tópicos como: mapas y planos y el uso de coordenadas geográficas, la descripción de

paisajes en Chile y América, ejemplos de diversidad cultural y zonas climáticas del mundo; los recursos naturales renovables y no renovables, así como los principales recursos del país. En formación ciudadana tratan las instituciones sociales próximas, normas de convivencia, el respeto y cuidado de los espacios públicos, las autoridades políticas, la resolución de conflictos, los deberes y derechos (ilustrados sólo con derechos políticos), los méritos individuales y el ejercicio de una serie de “actitudes cívicas” entendidas fundamentalmente como buena conducta.

Entre 7º básico a 2 medio las temáticas se organizan en “un orden cronológico, que se inicia en los albores de la humanidad y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual”. El tratamiento de la historia de Occidente y de Chile se hace conjuntamente en un solo relato. A este guión eminentemente historiográfico se agrega, en cada nivel un apartado sobre formación ciudadana, que consiste en una serie de actividades sobre organización política y económica aplicadas a los contenidos históricos, además de unos contenidos particulares sobre institucionalidad económica y funcionamiento de la economía. El relato central, considera en 7º una crónica de la historia de occidente de el Neolítico hasta la Edad Media, a los que se agregan las civilizaciones americanas al momento de la conquista, mientras que en Formación Ciudadana se describen actividades sobre los contenidos históricos y una caracterización sobre el problema económico. En 8º se considera la modernidad europea hasta las revoluciones industrial y francesa, la independencia en América, junto con las relaciones económicas entre el Estado, las empresa y la familia, así como el vínculo entre oferta y demanda en la determinación de los precios. En 1º medio se trata el siglo XIX en occidente y en Chile, junto con contenidos relativos al Estado de Derecho en Chile y la utilidad de ciertos instrumentos financieros y los derechos del consumidor. Finalmente en 2º medio se trata el siglo XX en Occidente y en Chile, junto con unos contenidos orientados a la valoración del Estado de derecho y la democracia.

Orientaciones para la enseñanza:

Las bases curriculares no explicitan ni profundizan en consideraciones didácticas. Por su parte, en el programa de estudio de 6º básico se exponen una serie de consideraciones generales, sobre la importancia del lenguaje, el uso de la TIC's y la atención a la diversidad, junto con una orientaciones, también genéricas, sobre planificación y evaluación. No considera una aproximación particular a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. El programa divide los contenidos del año en 4 unidades, repite los Objetivos de Aprendizaje de las Bases, y luego prescribe una serie de indicadores de evaluación. A estos se agregan 158 actividades y 9 ejemplos de actividades de evaluación, casi absolutamente centradas en la acumulación de información.

Anexo 6. Sistematización de las mediciones SIMCE y PSU en Historia y Ciencias Sociales.

6.1 Pruebas SIMCE.

Pruebas SIMCE, Historia y Ciencias Sociales. 4º y 8º básico.

Fuente de información principal: Consulta a cuatro profesionales con experiencia en el diseño y elaboración de este tipo de instrumentos en esta área del aprendizaje.

Documentación complementaria: Orientaciones para la Medición, de 4º y 8º básico

Propósitos de la medición:

“Su propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en diferentes áreas del Currículum Nacional.”

“Evalúan el logro de los objetivos de aprendizaje planteados en el Marco Curricular vigente en diferentes áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados”.

Arquitectura de la medición:

Las pruebas SIMCE de Historia y Geografía se articulan en base a una matriz que cruza contenidos con habilidades. Para eso se definen tres ejes temático, que coinciden con los ejes temáticos que progresan en el Ajuste Curricular del 2009: “Sociedad en perspectiva histórica”, que considera información y concepto sobre fenómenos y proceso históricos; “Espacio Geográfico”, que considera contenidos sobre representaciones del espacio, sobre geografía física y humana y sobre las relaciones entre la sociedad y el entorno; y “Democracia y desarrollo”, que considera contenidos relativos a la organización e institucionalidad política y económica. Las habilidades también se organizan entres ejes: “Comprensión conceptual”, que reúne habilidades de reconocimiento y caracterización de nociones, conceptos e información; “Análisis de fuentes de información”, que agrupa tareas relativas a la obtención y contraste de información, así como a la validez y pertinencia de fuentes para determinados propósitos; y, “ubicación temporal y espacial”, que reúne habilidades para ubicarse fenómenos, acontecimientos o procesos en el tiempo y el espacio.

Transformaciones del referente curricular para la medición:

a. Los criterios de construcción de las evaluaciones SIMCE no son públicos. No existen Marcos de Evaluación dónde se explicita su mecanismo de construcción, y el banco de preguntas es reservado, por lo que no es posible contrastar las intenciones declaradas con el constructor que articula estas mediciones.

b. De acuerdo a la información aportada por las profesionales consultadas, la elaboración de las pruebas subordina las prioridades didácticas a consideraciones de orden técnico o estadístico. Sintomático de lo anterior es que desde el 2009 el organigrama del SIMCE no considera profesionales ligados a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. La elaboración de preguntas es externalizada y en su corrección y selección no participan profesionales con experiencia en esta área del aprendizaje.

c. Por definición, tanto en el diseño de las evaluaciones como para las elaboraciones de las preguntas se debe eliminar todo tipo de consideraciones respecto a las particularidades de “quien se evalúa”, en orden a neutralizar cualquier tipo de sesgo (Barbara Silva). Como se precisa en especificaciones para la elaboración de preguntas, estas

debe ser elaboradas, "sin interferencia de factores cognitivos, sociales, afectivos, sensoriales, físicos, de género u otros, que beneficien o perjudiquen a determinados grupos de estudiantes evaluados" (Especificaciones para la elaboración de preguntas). En ese sentido "atenta contra un principio didáctico básico, la conexión de la enseñanza y por tanto de la evaluación, con la realidad de los alumnos, en el entendido que deben aplicar sus conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad (Lucia Valencia).

d. Al tratarse de evaluaciones que consideran casi exclusivamente ítemes de selección múltiple, tiende a concentrarse "en la identificación de información correcta, más, o menos, sofisticada" (Jacqueline Gysling). Debido a esa limitación, no se incluye la comprensión global de los procesos, tendiendo por el contrario a la "fragmentación del conocimiento" (Jacqueline Gysling). Junto con eso, reducen el currículum de Historia y Ciencias Sociales sólo al "conocimiento conceptual, quedando fuera las habilidades más complejas y holísticas y totalmente ausentes las disposiciones que el sector propicia" (Lucia Valencia).

e. Las evaluaciones SIMCE, no consideran habilidades sociales y cognitivas complejas, como por ejemplos, las habilidades relativas a la búsqueda y organización de información, la habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas. Habilidades que el currículum prescrito releva como fundamentales. Sólo son susceptibles de ser evaluadas el análisis sencillo de fuentes y la pertinencia de determinadas fuentes para determinados objetivos. Cómo se precisa en las *Especificaciones* "se debe considerar que muchas habilidades asociadas a la indagación, investigación y comunicación de resultados no son posibles de evaluar en pruebas de papel y lápiz".

f. Tampoco se evalúan las disposiciones, como por ejemplo "la relación que establezcan los estudiantes, en su vida actual y futura, con la sociedad, al rol que se espera asuman en esa relación, en el caso del currículum vigente, caracterizado por el actuar crítico y responsable" (Lucia Valencia). En la evaluaciones esta dimensión se reduce a la objetivación de ciertas valoraciones, transformándolas en contenidos, por ejemplo, sobre el paradigma democrático, o los derechos reconocidos por el Estado. En este caso, lo que se termina evaluando es "la deseabilidad social" (Barbara Silva).

h. Todo lo anterior, "reduce el currículum y refuerzan un tratamiento centrado en la reproducción de información, y no en la comprensión profunda y el desarrollo de habilidades analíticas, indagativas, problematizadoras y ciudadanas. Finalmente no solo se reduce, "sino que se desnaturaliza todo el sentido de la construcción curricular" . (Jacqueline Gysling). "Lo que la prueba comunica finalmente, y es lo que hacen los colegios, es que la enseñanza se debe organizar a partir de la finalidad de esta evaluación, y no de lo que orienta el currículum", así "si los profesores han diseñado las situaciones de aprendizaje de sus estudiantes a partir de la realización de trabajos de investigación, de la elaboración de informes y ensayos, de foros, debates y trabajos grupales, tal como favorece el currículum, se encontrarán con una prueba que en nada estimula estos aspectos (Lucia Valencia).

6.2 Pruebas PSU.

Temario Prueba Historia y Ciencias Sociales, 2013.

Documentos complementarios: Modelo Oficial Prueba de Historia y Ciencias Sociales 2007 y 2008.

Propósitos de la medición:

Evaluar el Marco Curricular de Enseñanza Media en el sector de Historia y Ciencias Sociales.

“Constatar las habilidades en el manejo instrumental de la simbología de las distintas representaciones gráficas utilizadas en Historia y Ciencias Sociales.

Verificar las competencias para operar con la terminología propia de cada una de las disciplinas de base, y el dominio conceptual en la construcción del conocimiento histórico y de las Ciencias Sociales.

Comprobar la capacidad para identificar e interpretar el significado de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes de la humanidad, destacando los principios de continuidad y cambio.

Determinar las competencias en el estudio geográfico desde el entorno inmediato a la realidad mundial, en una relación de interdependencia.”

Arquitectura de la medición:

Las pruebas PSU de Historia y Geografía se articulan en base a una matriz que cruza contenidos con habilidades.

Los contenidos se agrupan en tres ejes temáticos: “El espacio geográfico nacional, continental y mundial”, que considera preferentemente contenidos sobre geografía física y humana de Chile, América y el mundo, y sobre el sistema económico chileno y sobre la inserción económica de Chile en la economía global; “Raíces históricas de Chile”, que considera contenidos sobre los pueblos originarios, la sociedad colonial la historia política, económica y cultural de Chile en los siglos XIX y XX hasta antes del Golpe de 1973, además de contenidos sobre la organización política chilena.; y el “El legado histórico de Occidente”, que considera contenidos sobre la Revolución Neolítica, las primeras civilizaciones, la Antigüedad Clásica, la Época Moderna, y Contemporánea, considerando el siglo XX hasta la globalización.

Las habilidades cognitivas”, las mismas utilizadas para las restantes pruebas PSU referidas a otras disciplinas, se organizan según la taxonomía de Bloom. Así se utiliza el “reconocimiento”, es decir, recordar información; la “comprensión”, concebida como “entender hechos, proceso e ideas”; la “aplicación”, entendida como solucionar problemas utilizando la información previamente aprendida; y el “análisis, síntesis y evaluación”, como examinar información, realizar inferencias, relacionar información, y evaluar la validez de determinada información. Se declara explícitamente que no se evalúan actitudes.

Las pruebas constan de 75 preguntas. Cada ítem es producto del cruce de un eje temático con una de las habilidades recién descritas. El eje de “Espacio Geográfico” considera 24 preguntas, que se distribuyen equitativamente entre geografía y economía. El de “Raíces Históricas de Chile” 27, entre ellas un promedio de 8 se refieren a institucionalidad política, y sólo 2 a la historia reciente. En “Legado histórico de Occidente” 24. Respecto a la distribución de las habilidades, el reconocimiento considera 14 preguntas, la comprensión 31, la aplicación 16, y el análisis 11. Todas las preguntas son de alternativas, combinando las de resolución directa con las de doble proceso. Un grupo minoritario de preguntas consideran algún tipo de estímulo, como tablas, gráficos o fragmentos de fuentes, las que son utilizadas para la identificación de información y la aplicación de conceptos.

Transformaciones del referente curricular para la medición:

- a. Por el tipo de preguntas, se concentra en la identificación correcta, limitándose al conocimiento conceptual.
- b. No considera habilidades cognitivas complejas como por ejemplos, las habilidades relativas a la búsqueda y organización de información, la habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas. Sólo se considera la identificación de información más o menos compleja a partir de una fuente o estímulo. De igual forma, y como se declara explícitamente, no se evalúan disposiciones o actitudes.
- c. El Marco de Evaluación describe una arquitectura totalmente distinta a los marcos curriculares de referencia. Estos últimos se organizan en competencias o aprendizajes. Así Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos (CMO) se describen como aprendizajes que combinan habilidades, conocimiento y actitudes. Lo OF son la categoría central que marcan el sentido, la orientación y el alcance de los CMO. La PSU por su parte, no considera los OF, es decir, el sentido pedagógico de los contenidos. Sólo considera los contenidos para después cruzarlos con un conjunto de habilidades, según la taxonomía de Bloom, habilidades genéricas que se utilizan en todas las pruebas PSU, independientemente del área de aprendizaje que se evalúa. En síntesis, no considera la categoría curricular que define su sentido pedagógico, y tampoco considera las habilidades disciplinarias según son concebidas en el Marco Curricular de referencia.
- d. Respecto a los contenidos conceptuales, el Marco de Evaluación de la PSU define unos ejes temáticos muy distintos a los que declaran los marcos curriculares. Mientras que el referente curricular se define interdisciplinariamente y considera conceptos provenientes desde la historia, la geografía, la economía, el derecho, la sociología y la antropología, los tres ejes del marco de evaluación consideran sólo la geografía y la historia (como historia de Chile e historia de Occidente). Así, desde la perspectiva temática se transforma un currículum de Historia y Ciencias Sociales en un currículum de Historia y Geografía.
- e. Asimismo se observan importantes inconsistencias internas en la definición de los ejes temáticos, producidas por la necesidad de conciliar dos constructos curriculares distintos. Así, por ejemplo, en el eje de “Espacio Geográfico”, el que se define disciplinariamente a partir de ese saber, considera un conjunto de preguntas relativas al problema económico y la institucionalidad económica nacional. Asimismo, en el eje “Raíces históricas de Chile” se considera un conjunto de preguntas sobre institucionalidad política.
- f. El Marco de Evaluación prioriza de manera distintas los contenidos a cómo lo hace el currículum. Por ejemplo, en geografía, se destina un importante número de ítems a la geografía física, en historia de Chile al pasado colonial, y en historia de Occidente a la Antigüedad clásica, en desmedro de la construcción social del espacio geográfico y la historia reciente de Chile y Occidente, que son contenidos prioritarios en el marco curricular de referencia.
- g. Todo lo anterior se traduce en que la PSU de Historia y Ciencias Sociales configura un currículum paralelo. No sólo porque no considere aspectos fundamentales de lo declarado en el currículum prescrito, como el establecimientos de vínculos con el presente, la conexión con la realidad vivida por los estudiantes, o el desarrollo de habilidades de indagación y resolución de problemas, sino porque se construye sobre una distintas concepción de los contenidos, y una selección temática también distintas.

Anexo 7. Síntesis de las Ideologías Curriculares en la construcción del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, y sus postulados sobre las principales dimensiones del currículum.

	Ideología Conservadora	Ideología Neoliberal	Ideología Liberal	Ideología Crítico-disciplinar	Ideología Crítico Pedagógica
Campos de procedencia	Del campo de la política, del campo intelectual y del campo de recontextualización pedagógica	Del campo de la política y del campo intelectual.	Del campo de la política del campo intelectual, y del campo de recontextualización pedagógica oficial.	Del campo intelectual y del campo de recontextualización pedagógica.	
Forma legítima de definir el currículum	Un consenso político que considere sólo aquellos contenidos sobre los que existe un acuerdo general.	Debe ser propuesto por el Estado y sancionado por un organismo de control, de acuerdo a la Constitución.	A través de consensos políticos y pedagógicos de largo plazo, con procesos de consulta a actores políticos, especialistas disciplinarios, entidades formadoras de docentes y organismo representativos de los profesores.	A través de un debate amplio, que debe considerar a académicos de las disciplinas de referencia, del área de educación, así como a organizaciones docentes y estudiantiles. Asimismo, deben ser consultados todos aquellos grupos o sectores que son representados en el mensaje curricular.	
Finalidades	El fortalecimiento de la identidad nacional, y la formación de ciudadanos respetuosos de la	La valoración del orden político vigente en el país y la economía de mercado.	La generación de pertenencia a la comunidad cívica y la contribución a la cohesión social.	Contribuir a la democratización de la sociedad. La educación de ciudadanos críticos y participativos, que se conciban así mismos como sujetos soberanos, que valoren la diversidad	

	autoridad, las instituciones y las leyes.	La formación de ciudadanos respetuosos de las autoridades y las instituciones, comprometidos con la realización individual y el crecimiento del país.	La formación de un ciudadano que valore la democracia representativa, racional y tolerante, capaz de comprender el presente y gestionar la incertidumbre.	cultural como manifestación de riqueza social, y que adscriban a un concepto de desarrollo que priorice la equidad social y la sostenibilidad ambiental.
Selección y organización de contenidos	Los contenidos son concebidos fundamentalmente como información. Asignaturas fragmentadas: una de Historia, centrada en la historia de Occidente y la historia patria, enfatizando sus períodos más pretéritos, la historia política y militar y los grandes personajes. Otra de Geografía, que considere la geografía física y humana de Chile y el mundo. Y una de Educación Cívica y Economía, hacia el final de la escolaridad, centrada	Los contenidos son concebidos fundamentalmente como información. Su interés está puesto en las concepciones sobre el orden político y la economía que el currículum trasmite. Debería existir una asignatura de Educación Cívica y Economía, centrada en conocimientos sistemáticos sobre el funcionamiento del sistema político y económico. En ese marco, debería considerarse a la democracia como un mecanismo de elección de autoridades y	Conceptos y conocimiento, habilidades y valores; competencias que se movilizan. La secuencia debe considerar una progresión de objetivos e incorporar evidencia sobre el aprendizaje. Una asignatura interdisciplinaria articulada en torno a la historia, y considerando aportes desde la geografía, la economía, el derecho, y la sociología. La democracia como una organización política legítima y como un procedimiento	Conceptos y conocimiento, habilidades y valores; aprendizajes. Una asignatura interdisciplinaria, cuyo objeto de estudio sea la sociedad, comprometida éticamente con la democracia y los derechos humanos. Una concepción de democracia participativa, que considere la equidad y la justicia social. Una concepción dinámica de los derechos, que contemple los derechos políticos, los económicos sociales, culturales y de las minorías.
				Los principales procesos históricos y sociales de Chile y el mundo, en un orden cronológico, con un énfasis en la época contemporánea y el presente. Conceptos y métodos

	<p>en la institucionalidad política y económica del país.</p> <p>La democracia como un medio para elegir autoridades. Los derechos políticos y civiles, así como los deberes que estos imponen.</p>	<p>limitarse a los derechos políticos, junto con considera elementos objetivos de Economía, e ilustrar como el mercado es quien mejor asigna bienes y servicios.</p>	<p>virtuoso para la resolución de conflictos. El reconocimiento y ejercicio del conjunto de los derechos humanos.</p>	<p>de las Ciencias Sociales.</p> <p>Habilidades de búsqueda, análisis e interpretación de información.</p>	<p>vivencias de los estudiantes.</p>
Orientaciones para la enseñanza	<p>Objetiva y veraz, y evitar la contingencia, el conflicto y el adoctrinamiento</p>	<p>Con seriedad y objetividad, de manera sistemática y evitando los juicios de valor.</p>	<p>Debe aproximar a los estudiantes a los métodos y objetos de estudio de la historia y las ciencias sociales.</p> <p>Utilizando una multiplicidad de métodos: clases lectivas, la organización de debates, la simulación de conflictos, la producción de ensayos etc.</p>	<p>Articulada en torno a preguntas y problemas.</p> <p>Introduciendo a los estudiantes en los métodos y conceptos de las disciplinas de referencia y llevando al aula una variedad de interpretaciones sobre la historia y la sociedad. Fomentando el análisis crítico y riguroso de información.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje social y colectivo.</p> <p>Debe considera una metodología planificada y rigurosa. Los estudiantes deben tener conciencia de su proceso formativo.</p> <p>Llevar los conflictos de la sociedad al aula y ofrecer oportunidades y herramientas para que los propios estudiantes sistematicen la realidad.</p>