

INVESTIGACION

*OBEDIENTES MEMORIONES O REFLEXIVOS PENSANTES: TENSIONES ENTRE
OBJETIVOS IDENTITARIOS Y COGNITIVOS EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
RECIENTE DE CHILE EN 6° AÑO DE ENSEÑANZA BÁSICA**

Complying memorizers or Reflexive Thinkers: tensions between identity and cognitive objectives in the teaching of recent Chilean history in 6th year of primary schooling education

María Isabel Toledo Jofré, Renato Gazmuri Stein

Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.
maria.toledo@udp.cl

Resumen

El artículo da cuenta de un análisis de la propuesta del Ministerio de Educación de Chile para la enseñanza de la historia de Chile en 6° año de Enseñanza Básica, en función de los objetivos que se pretenden alcanzar con la enseñanza de la historia nacional y la historia reciente.

Primero se caracterizan los objetivos identitario-valóricos e ilustrados-cognitivos presentes en la enseñanza de la historia y se describe la presencia de los ambos en lo que se ha denominado Enseñanza Tradicional de la Historia y Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia. Luego, considerando el contexto político y normativo en que los instrumentos curriculares fueron elaborados, se analiza la propuesta ministerial plasmada en el Marco Curricular y en el programa de estudios del curso mencionado, en función de como estas dos corrientes definen sus objetivos identitarios-valórico e ilustrados-cognitivos.

Palabras clave: historia reciente, educación primaria, currículum.

Abstract

The article deals with an analysis of the Chilean's Ministry of Education proposal for teaching history in sixth year of primary schooling and with the objectives that are to be accomplished in relation to teaching national and recent history.

The value-identity and cognitive-illustrative objectives present in the teaching of history are mentioned as well as the presence of both in Traditional History Education and in Contemporary Proposals on History Didactics. The ministry's proposal is then analyzed in light of the politics and norms of the Curricular Framework and its elaboration, all of which present in the Curriculum and education programs for said year. This is done in relation as to how these two currents define their value-identity and cognitive-illustrative objectives.

Key words: recent history - primary education - curriculum.

* Este artículo ha sido escrito en el marco del proyecto FONDECYT N° 1085228, titulado Estudio cuantitativo y cualitativo de la enseñanza de la 'historia del presente' de acuerdo al currículo de la Reforma, según los profesores, estudiantes y padres de 6° básico: identificación de buenas prácticas y metodologías de enseñanza".

1. OBJETIVOS IDENTITARIO-VALÓRICOS Y ILUSTRADOS-COGNITIVOS

Aunque la historia escolar, así como sus usos y funciones, posee su propia historicidad y presentan particulares en los distintos países, para Carretero, las propuestas referidas a la enseñanza de la historia se pueden analizar en relación a dos tipos de objetivos: románticos-conmativos, relacionados con la construcción de la identidad nacional e ilustrados-cognitivos, que refieren al desarrollo del sujeto (Carretero 2007) Además, señala que, “Debido a su estrecha relación con la formación del conocimiento social y la construcción del espíritu crítico, esos objetivos más recientes pueden considerarse de origen ilustrado. Así, mediante estos últimos, se pretendía que el alumno comprendiera racionalmente los procesos históricos sometiéndose a un recurso de objetivación progresiva. En cambio, los objetivos identitarios en clave romántica imponían una adhesión emocional a las representaciones históricas, con la consiguiente construcción de sistemas valorativos y emotivos endogámicos.” (Carretero 2007:20) O sea, los objetivos románticos refieren a la generación de pertenencia a colectivos, principalmente, a la nación o la patria, mientras que, los objetivos ilustrados se relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo a propósito del estudio de la historia. Cabe señalar que, los objetivos románticos permitieron legitimar la existencia de la historia como asignatura escolar, pero fueron desplazados, al menos a nivel discursivo, por los objetivos ilustrados, a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Cabe señalar que, este tránsito, de objetivos románticos a ilustrados, de la historia como generadora de patriotismo, a la historia como disciplina con potencial meta-cognitivo, se produce principalmente en las propuestas curriculares y didácticas, verificándose una realidad distinta en las prácticas docentes, las que iniciarán un proceso de cambio más lento. Así, mientras que, los currículos y propuestas contemporáneas ponen acento en los objetivos ilustrados, en su potencial cognitivo, las prácticas docentes vigentes evidencian la pervivencia de las concepciones más esencialistas y nacionalistas respecto al uso pedagógico de la historia. (Toledo y Magendzo 2008) Además, debe considerarse que, una de las particularidades de la historia escolar (en relación a la historia académica) es que, ella siempre ha poseído una dimensión doctrinal, siempre ha supuesto la adhesión a referentes identitarios y la adscripción a un cuerpo de valores, aunque los referentes identitarios han cambiado, como también lo han hecho los valores que se buscan inculcar, pero el carácter doctrinal de la historia escolar permanece. Asimismo, la enseñanza de la historia siempre ha supuesto el desarrollo de habilidades cognitivas. Ella se enseña y se ha enseñado, bajo el supuesto de que su estudio posibilita que los estudiantes obtengan un aprendizaje racional. En ese sentido, la Enseñanza Tradicional de la Historia, si bien puso el acento en la dimensión identitaria, consideraba objetivos cognitivos. No se enseñaba sólo para generar fidelidad a la patria, sino que también porque se asumía que la historia era una ‘maestra para la vida’, cuyo estudio permitía orientar el actuar de los individuos. A su vez, en las propuestas contemporáneas, si bien el acento está puesto en el potencial de la historia para formar ciudadanos críticos y conscientes de la historicidad del presente, también contempla objetivos de corte valórico e identitarios, relacionados con la generación de pertenencia a distintos colectivos sociales (incluida la nación), así como con una dimensión valorativa, ya no de corte nacionalista, sino vinculada a la adscripción a valores universales, como son la democracia, los Derechos Humanos y la valoración de la diversidad cultural. Entonces, una forma de analizar las propuestas relativas a la enseñanza de la historia, es precisamente distinguiendo entre un cuerpo de objetivos de carácter doctrinal, identitarios y valóricos y otro, de carácter reflexivo

y cognitivo. Así se podrán establecer con precisión, los referentes identitarios y valóricos a los que se pretende que los estudiantes adscriban y las habilidades cognitivas que se buscan desarrollar.

2. OBJETIVOS PRESENTES EN LAS DISTINTAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cuando se analiza la enseñanza de la historia, estableciendo una diferencia entre la Enseñanza Tradicional de la Historia y las Propuestas Didácticas Contemporáneas (Toledo, Gazmuri y Magendzo 2007), se observa una permanente convivencia y tensión entre objetivos que apelan a la construcción de una identidad colectiva y a la adscripción a determinados valores en los estudiantes y otros relacionados con el desarrollo cognitivo de los mismos. Es decir, la función social o el uso que se da a la enseñanza de la historia, independiente del contexto histórico, pedagógico o historiográfico en que se sitúen las propuestas, siempre están presentes ambos tipos de objetivos: identitarios-valóricos e ilustrados- cognitivos. Las diferencias entre las propuestas radica entonces, en el peso específico que se les atribuye a unos y a otros, así como el referente identitario al que se apela y a los valores que se promueven, por una parte, y a los aprendizajes que se pretenden lograr y las habilidades que se pretende desarrollar, por otra.

2.1. Objetivos presentes en la Enseñanza Tradicional de la Historia. Entendemos por Enseñanza Tradicional de la Historia, una concepción de la historia escolar que hunde sus orígenes en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, cuando los distintos Estados nacionales procuran su inserción en los distintos sistemas escolares. Ahora, bien, aunque esta concepción de la historia está íntimamente ligada a los orígenes de esta disciplina escolar, ella gozó de una sólida presencia en los currículos nacionales hasta mediados del siglo XX, e incluso, prolongó su influencia hasta la décadas de los setenta y los ochentas en aquellos países que vivieron procesos dictatoriales. Dada su larga vigencia, se constituyó en una suerte de tradición pedagógica que aún se manifiesta en el plano de las prácticas docentes. Además, se trata de una aproximación a la historia aún detentada por los sectores conservadores de los ámbitos político, académico y pedagógico.

Su concepción de la historia escolar y de su función social se caracteriza, fundamentalmente, por un marcado corte nacionalista, por la generación de relatos que describen el camino de la nación hacia la gloria y el progreso. Se trata de una historia de la evolución política de las naciones, eminentemente gubernativas, que resaltan como actores de la historia a líderes políticos y militares. Valora el conocimiento enciclopédico, referido a la enumeración de acontecimientos, fechas, personajes y adelantos materiales. Se trata de relatos presentados como ciertos, como el resultado del análisis objetivo de los hechos del pasado, lo que los reviste de una imagen de veracidad. Son discursos que apelan a la emotividad y la memorización.

Esta corriente, enfatiza en los objetivos identitario y valóricos de la enseñanza de la historia, siendo sus principales propósitos la generación de la identidad nacional y la búsqueda de la cohesión social y la gobernabilidad. La Enseñanza Tradicional de la Historia, entonces, permite generar un acercamiento empático a la idea de nación, a través de narrativas que generan sentido de pertenencia con la comunidad nacional. Quienes han profundizado en los efectos sociales y culturales de la enseñanza de la historia tradicional, destacan que la función social que ella cumplió estuvo íntimamente ligada a la construcción social de las

naciones. (Friera 1995; Carretero y González 2004; Wertsch & Rozin 2004; Luc 1989). En este sentido, "... la enseñanza clásica aspiraba a la formación de un espíritu cívico, moral y patriótico, mediante una visión maniquea del mundo sometido a imperativos kantianos." Bajo este marco, los 'hombres relevantes', actúan como personificaciones del mensaje cívico y moral y encarnaciones de los valores ensalzados o condenados. De esta manera, se buscaba que los niños tomaran conciencia de la grandeza de la patria y de la continuidad de su progreso, marcando tanto las tragedias nacionales como los momentos épicos en los que miembros de la nación afirmaban su unidad (Luc 1989).

Desde esta perspectiva, las narrativas reproducidas en la escuela versan sobre la historia de los 'pueblos', concebidos como comunidades inmutables cuyos orígenes se encuentran en un pasado mítico. Con esto se busca la formación de identidades colectivas resistentes al paso del tiempo, lo que permite explicar por qué las historias nacionales sientan sus inicios en períodos previos a la constitución de la nación. Entonces, las principales temáticas de la historia escolar se relacionaban con las guerras independentistas, las revoluciones o la constitución de los Estados y los sujetos de la historia son 'los pueblos' y los grandes hombres, estadistas o militares, cuyo accionar heroico han hecho posible la existencia de las distintas naciones. (Gojman 1993)

Ahora bien, aunque la Enseñanza Tradicional de la Historia apela preferentemente a objetivos de carácter identitario y valórico, supone, a su vez, objetivos de carácter cognitivo. La adscripción identitaria no sólo supone una aproximación empática a la idea de nación, también requiere de su objetivación y racionalización por parte de los estudiantes. En ese sentido, la Enseñanza Tradicional de la Historia proporciona un instrumento cognitivo que permite concebir y aprehender una abstracción compleja como es una comunidad imaginada, que en este caso de trata de la nación. (Wertsch & Rozin 2004). Entonces, esta concepción de la historia aspira a que los estudiantes reciban una lección ejemplar a propósito de su estudio. La historia es presentada como ejemplo, como 'maestra de la vida'. De esta forma, el conocimiento de un pasado grandioso y del camino hacia el progreso de la nación, entrega directrices para actuar en el presente y en el futuro de acuerdo a los intereses de la misma nación. (Valls & Radkau 2004) Junto a lo anterior, se le atribuye a la enseñanza de la historia otras potencialidades cognitivas relacionadas con el desarrollo de la capacidad de memorización y la adquisición de un barniz cultural.

2.2. Objetivos presentes en las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la historia y las ciencias sociales. Bajo la categoría de Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia, se considera un conjunto de postulados surgidos desde la década de 1960, que tienen su origen en el desarrollo de la historiografía y de las ciencias de la educación. Es precisamente esta convergencia de saberes de ambas disciplinas, lo que sienta las bases para el surgimiento y paulatino desarrollo de lo que es propiamente la didáctica de la historia y las ciencias sociales.

Si bien dichas propuestas describen un escenario diverso, comparten un alejamiento de la concepción de la nación como el referente que legitima la enseñanza de la historia y fundamentan la importancia de su enseñanza en el potencial educativo del campo disciplinar. Sostienen que, el aprendizaje de la historia permite el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, particularmente, hace posible que desarrollen las competencias necesarias para la comprensión del entorno social y sus raíces históricas. También favorece el emponderamiento de los estudiantes como ciudadanos democráticos.

Estas perspectivas adscriben, en mayor o menor medida, a una concepción de la historia que define que su objeto de estudio es la vida social a través del tiempo. Adhieren a la noción de 'historia total', que incorpora el análisis estructural y que democratiza las temáticas y actores de los que se ocupa. Apelan a la comprensión de procesos, por sobre la identificación de acontecimientos. Asumen que la historia constituye un saber social que se construye sobre interpretaciones diversas y siempre relativas.

Si en la Enseñanza Tradicional de la Historia, el acento está puesto en los objetivos identitarios y valóricos, en las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la historia, se enfatiza en los objetivos relativos al desarrollo del pensamiento. El objetivo fundamental común a estas propuestas es, colaborar en el desarrollo de habilidades que permitan la comprensión del entorno social complejo y en constante cambio por parte de los estudiantes. Bajo esta perspectiva el currículum aporta las orientaciones necesarias para poder 'navegar' en el mundo actual y en el que vivirán los estudiantes de hoy. (Pagès 2002) Por ello, se busca el desarrollo de la 'conciencia histórica', entendida como la actividad mental de la memoria histórica. Esta permite comprender el presente y desarrollar perspectivas de futuro a partir de las representaciones del pasado compartido. Esto, bajo el postulado que señala que, el conocimiento del pasado permite hacer comprensible el presente y alimentar la acción futura. (Valls & Radkau 2004)

Por todo lo anterior, se plantea como un elemento central la introducción al método histórico en las prácticas pedagógicas. Esto implica, la utilización de los métodos de indagación histórica por parte de los estudiantes, lo que los acercaría al pasado y a la forma a través de la cual se le puede conocer. Además, permitiría comprender la existencia de distintas interpretaciones sobre el pasado como elemento estructural del saber histórico y social. Bajo esta perspectiva, la introducción al método histórico se constituye en un instrumento para la educación global, en tanto que contribuye al despertar general de la inteligencia y de la personalidad de los estudiantes, así como a la formación ciudadana, al tiempo que, posibilita la adquisición de una cultura histórica operativa. Permite el nacimiento del espíritu crítico, que se constituye en el "... antídoto contra la propaganda, los estereotipos y los prejuicios que acosan al niño, al adolescente y al adulto." (Luc 1989:144) Además, al enfrentar a los estudiantes con distintas evidencias del pasado, se estimula la 'empatía histórica', lo que permite comprender como se ha construido el conocimiento sobre la historia. En esta lógica, la iniciación a la investigación histórica, posibilita la toma de conciencia sobre las interpretaciones que conforman el conocimiento, y más precisamente, el conocimiento histórico. (Merchán y García 2001)

Las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia, que se plantean en oposición a la enseñanza de la historia que tiene como propósito la generación de la identidad patria en términos esencialistas, aborda el tratamiento de las identidades colectivas no desde la emotividad, sino que desde su racionalización como construcciones sociales e históricas. Así se busca que los estudiantes comprendan el carácter y el origen histórico-social de los distintos rasgos culturales, políticos, económicos y materiales de la sociedad y de los grupos de pertenencia de los que forman parte.

Las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia, ponen el acento en el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, no dejan de poseer una dimensión de corte doctrinal. Esta no se refiere a la generación de la identidad nacional o a la valoración de la autoridad, sino que, los objetivos identitarios se orientan al sentido de pertenencia, pero no sólo a la nación, sino a diversas comunidades intermedias y a la humanidad en su conjunto. Además,

en tanto que, toman distancia de las nociones esencialistas de la nación, abogan por la valoración de la diversidad cultural. La valoran como expresión de riqueza social, al tiempo que, busca desarrollar actitudes de tolerancia y valoración de la pluralidad. Mientras que, los objetivos de corte valórico se relacionan con la valoración de la democracia y el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos.

3. HISTORIA NACIONAL EN EL CURRÍCULO CHILENO DE ENSEÑANZA BÁSICA

3.1. Contexto del diseño. El currículo nacional chileno fue diseñado en el contexto de la transición política hacia la democracia, posterior a la dictadura militar de Pinochet (1973-1990), durante la cual la enseñanza de la historia retornó a concepciones conservadoras, autoritarias y nacionalistas. De hecho, el currículo de los ochenta responde a la Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional, de 1979, la que se señala que, la historia de Chile "... debía ocupar un lugar central en el plan de estudios..." (Lira 2004:201), para que los estudiantes conozcan y valoren "... 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 2004:201) Luego, el sistema educativo pasa a ser regido por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, (Diario Oficial, 10 de marzo de 1990). Este cuerpo legal define al Ministerio de Educación como la entidad responsable de elaborar el Marco Curricular nacional y los programas de estudio correspondientes a cada año y asignatura. Pero, también establece la existencia de un Consejo Superior de Educación, entre cuyas funciones se encuentra el aprobar o rechazar las propuestas elaboradas por el Ministerio. Decisiones en las que participará un representante de las Fuerzas Armadas, que será parte de dicho Consejo.

Cabe destacar que, la LOCE describe algunas consideraciones relevantes para la enseñanza de la historia y de la formación ciudadana, que dan cuenta de su concepción esencialista de la nacionalidad, propia de los objetivos identitarios de la Enseñanza Tradicional de la Historia. Por ello, uno de los objetivos es que, los estudiantes puedan "... desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura..." (Diario Oficial, 10 de marzo de 1990), junto con "... desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y geografía de Chile" (Diario Oficial, 10 de marzo de 1990).

Luego, en 1994, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, convocada por el entonces Presidente de la República Eduardo Frei, fue concebida como el mecanismo de negociación política de las políticas educativas de los gobiernos de la Concertación. En ella se definieron las principales orientaciones sobre las cuales se elaboró el currículo nacional. En el informe de dicha Comisión, en relación a la historia y formación ciudadana se señala que, la educación "... es uno de los principales medios de formación de valores, de cultivo de las tradiciones comunes, de aprendizaje del uso responsable de la libertad individual y de adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna." "Asimismo, señala que, "... la educación es la base común de formación de la ciudadanía y una condición imprescindible para hacer frente a los retos de una economía cuya productividad y competitividad dependen, antes que todo, de la calidad de los recursos humanos del país." (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación 1995:55) Lo que da cuenta del carácter consensuado de dicha Comisión, en tanto que, alude en forma matizada a los objetivos identitarios propios de la Enseñanza Tradicional de la Historia (el

cultivo de tradiciones comunes), junto con ligar el desarrollo de habilidades a la formación para la ciudadanía, lo que la aproxima a los objetivos cognitivos de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia.

Con posterioridad, el Ministerio de Educación conformó grupos de trabajo para la construcción del Marco Curricular de Educación Básica y Media, los que elaboraron borradores que fueron sometidos a consulta pública. Finalmente, en 1996 se publicaron los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y, en 1998, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Media. En los años siguientes, progresivamente, se dieron a conocer los programas de estudio de cada año y asignatura.

Cabe destacar que la propuesta curricular sobre historia y ciencias sociales, que corresponde al sector de aprendizaje de mayor sensibilidad política, en tanto trasmite una visión sobre el Estado, la nación, la sociedad y los ciudadanos que se pretende formar, se diseñó y negoció en un contexto político de plena transición política, lo que se hace evidente en el tratamiento de la historia reciente de Chile.

3.2. Organización del currículum. El currículo chileno se estructuró en función de Objetivos Fundamentales Transversales, que refieren a las finalidades generales de la educación, por tanto, son comunes a todos los sectores de aprendizaje y a todos los grados escolares; Objetivos Fundamentales Verticales, que corresponden a objetivos de aprendizaje que se espera que los estudiantes logren en un año escolar en un sector de aprendizaje; y Contenidos Mínimos Obligatorios, que corresponden a los contenidos que se deben estudiar para alcanzar los logros de aprendizaje definidos en los Objetivos Fundamentales Verticales, por lo que fueron definidos, por año y por asignatura. Todo esto, corresponde al Marco Curricular, es decir, lo que todos los profesores deben enseñar y lo que todos los estudiantes deben aprender. Mientras que la propuesta didáctica se plasma en los programas de estudio de cada sector de aprendizaje y para cada año escolar. En los programas se presentan los Objetivos y Contenidos del marco curricular organizados en unidades, con un tiempo para su tratamiento. Cada unidad explicita el sentido y tratamiento que se les debe dar a los Contenidos y Objetivos. Además, incluye un listado de Aprendizajes Esperados, entendidos como competencias o logros de aprendizaje que deben ser alcanzados a lo largo del desarrollo de la unidad. Y se agregan actividades genéricas, actividades que tratan los Objetivos y Contenidos de la unidad y que operan como modelos del tipo de actividades deseadas. También se sugieren actividades de evaluación.

3.3. Currículum de Historia y ciencias sociales. La historia y las ciencias sociales se organizaron en el currículo en tres sectores de aprendizaje. En el primer ciclo básico (1º a 4º básico) comparten el espacio curricular con las ciencias naturales, bajo el rótulo de Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural. Ahí se busca desarrollar habilidades de ubicación temporal y el único contenido histórico propiamente tal, corresponde a los pueblos originarios que habitaron el actual territorio nacional previo a la conquista. Además, se busca que los estudiantes sistematicen su comprensión del entorno social y cultural. Primero refiere a los contextos más próximos para posteriormente aproximarlos a realidades más distantes y abstractas. En el segundo ciclo básico (5º a 8º), los Objetivos y Contenidos relativos a la historia y a las ciencias sociales se agruparon en el sector de aprendizaje denominado Estudio y Comprensión de la Sociedad, mientras que, en la Enseñanza Media, la asignatura se

denomina Historia y Ciencias Sociales. Ambos sectores, se organizan bajo el entendido de que no se deben estudiar disciplinas en sí, sino que estructurar una comprensión sobre la sociedad para la cual las disciplinas aportan con sus diferentes aproximaciones. En ese sentido, el objeto de estudio es la sociedad y no la historia, la geografía o las restantes ciencias sociales. Estos últimos dos sectores de aprendizaje, mantienen una relación concéntrica, es decir, similares Objetivos y Contenidos son tratados en los dos ciclos con distintos niveles de profundidad. Esta organización curricular se debe a la alta deserción escolar de enseñanza media que existía al momento de elaboración del currículo. Se pretendió que, la mayoría de los estudiantes fuera capaz de comprender el entorno social junto con desarrollar ciertas habilidades fundamentales para su posterior accionar como ciudadano participativo, crítico y conciente.

3.4. Objetivos Fundamentales Transversales relativos a la historia y la formación ciudadana. Los Objetivos Fundamentales Transversales que orientan al currículum chileno, postulan un compromiso con la organización democrática y con el respeto y ejercicio de los Derechos Humanos. Es decir, adscriben a un conjunto de valores universales que son comunes a la gran mayoría de los currículos nacionales contemporáneos, coherentes con los objetivos identitarios y valóricos propios de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia, como es el ejercicio de la libertad, de la tolerancia y la valoración del pluralismo y la diversidad. Junto con ello, se aproximan a la ciudadanía y su ejercicio desde una concepción que, si bien considera su carácter social, se centran en la ciudadanía política. Postula la formación de los estudiantes para la participación en la comunidad. Su objetivo formativo es facultarlos para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes en el marco de una organización política de carácter democrático. Sin embargo, en relación al tratamiento de la historia, se evidencian escasas alusiones. Estas se limitan a plantear la necesidad de "... reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente" (Ministerio de Educación de Chile 2002:9) Esto da cuenta de una concesión a los objetivos identitarios propios de la Enseñanza Tradicional de la Historia. Esto constituye una particularidad del currículo chileno, ya que en la mayoría de los currículos contemporáneos, las alusiones a la nación y a la sociedad no hacen uso del concepto de identidad nacional. Entonces, pareciera ser que esta alusión responde al marco político en el que renegociaron los sentidos y propósitos del currículo, en tanto que, se refiere a las bases de dicha identidad, las que si bien no se precisan, dan cuenta de una noción en la que subyace una concepción esencialista de la nación.

3.5. Sub-sector de aprendizaje Estudio y Comprensión de la Sociedad. Una primera consideración refiere a la nomenclatura de la asignatura, puesto que, no es menor que el título no refiera a la historia sino al estudio y la comprensión de la sociedad. Esta nominación marca la propuesta curricular y la posiciona al lado de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia y, en oposición a la Enseñanza Tradicional de la Historia, en tanto que, se define como propósito, no el conocimiento de la historia en sí misma sino la comprensión de la sociedad. Es decir, lo que se releva no es el aprendizaje de la historia en sí, sino su aporte, en conjunto con otras disciplinas sociales, para que los estudiantes logren una comprensión del mundo social que los faculte para actuar en él. Esto se ratifica en la introducción del texto que presenta este sub-sector, dónde se señala: "El propósito de este sub-sector es el aprendizaje por los alumnos de los 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 en una sociedad plural y solidaria, y en un mundo crecientemente interdependiente” (Ministerio de Educación de Chile 2002:135) Sin embargo, cuando en la misma introducción se especifica el rol de la historia dentro de este propósito, se evidencia la presencia de consideraciones relativas a la Enseñanza Tradicional de la Historia que conviven con los propósitos más próximos a las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia. Es así como se plantea que, la graduación de Contenidos “... debe dar a los alumnos que egresan: bases fundadas de comprensión y apreciación de la identidad nacional; respeto y apreciación de los principios del estado de derecho y la democracia como régimen político; conocimiento y uso de conceptos básicos del funcionamiento económico y apreciación del proceso de desarrollo del país; y, finalmente, criterios y capacidades para actuar positiva y adecuadamente en situaciones sociales conflictivas en contextos como el familiar, el de las relaciones intergeneracionales, de uso del tiempo libre, y otros” (Ministerio de Educación de Chile 2002:136) Es decir, se apela a propósitos relativos a la generación de una conciencia histórica junto con la valoración de identidad nacional en permanente construcción.

La convivencia de objetivos identitarios y cognitivos propios de las propuestas contemporáneas de la didáctica de la historia, se vuelve a manifestar cuando se introducen consideraciones referidas a la introducción al método histórico en el curriculum. Ahí se señala que, “...a través de la utilización de diversas fuentes e interpretaciones sobre las ideas y los sucesos históricos, al finalizar el estudio de este subsector, los alumnos deberán poder aplicar en forma pertinente la distinción entre hechos, opiniones y juicios.” (Ministerio de Educación de Chile 2002:136) Entonces, la introducción al método histórico se plantea como una potente herramienta para que los estudiantes comprendan que la historia y las ciencias sociales son saberes que se construyen desde la interpretación, lo que distancia a la propuesta de las concepciones más positivista de la historia, propias de la Enseñanza Tradicional de la Historia.

3.5.1. Objetivos fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios de 6º año básico.
Es en los Objetivos y Contenidos definidos para el 6º año básico, donde, según esta arquitectura curricular, los estudiantes abordan, -junto a otros Objetivos y Contenidos relacionados con la geografía de Chile y con conceptos elementales de economía-, la historia de Chile. Dado el carácter concéntrico del currículo, este contenido volverá a abordarse en segundo año de Enseñanza Media.

Ahora bien, en el conjunto de Objetivos y Contenidos planteados para 6º año básico, referidos a la historia de Chile, nuevamente se observa la co-existencia de elementos propios de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia con elementos característicos de la Enseñanza Tradicional de la Historia. Esto porque, por una parte, los objetivos apelan a la comprensión de procesos, lo que supone una aproximación comprensiva por sobre la memorística y también refiere a grandes etapas por sobre el tradicional relato cronológico centrado en los gobernantes y sus obras. Además, los Contenidos se organizan en grandes categorías temporales por sobre lo episódico y hay referencia explícita a dimensiones estructurales como la económica y a competencias centrales de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia, como la capacidad de verificar continuidades y cambios históricos. Todo lo anterior, refiere a objetivos cognitivos que postulan las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia. Sin embargo, si bien no se releva a gobernantes

y militares como los principales actores de la historia, se verifica un marcado foco en la constitución del Estado y la nación por sobre otras dimensiones de la vida social, lo que da cuenta de cierta continuidad con la Enseñanza Tradicional de la Historia. No en relación al tratamiento de dichos Contenidos, pero sí en la preeminencia de la historia política por sobre la historia social o cultural. Junto con ello, los Contenidos, los que si bien se organizan en categorías de carácter global, al desglosarse, enfatizan en los hitos, en lo episódico. Lo que entra en contradicción con la apuesta por las grandes etapas y procesos. Al mismo tiempo, se pone acento en los héroes patrios, elementos emblemáticos de la Enseñanza Tradicional de la Historia, los que además son presentados como ‘próceres’, lo que da cuenta de un claro juicio de valor, de una toma de posición respecto al uso didáctico de estos personajes en tanto modelos de virtud, elemento característico de los objetivos identitario-valóricos y cognitivos de la Enseñanza Tradicional de la Historia. En el mismo sentido, cabe destacar la relevancia otorgada a la Guerra del Pacífico, un contenido clásico de la enseñanza tradicional de la historia de Chile, un conflicto bélico utilizado tradicionalmente para resaltar concepciones nacionalistas.

3.5.2. Programa de estudio del subsector Estudio y Comprensión de la Sociedad de 6º año básico. En la presentación de este programa, al presentar los Objetivos y Contenidos referidos a la historia de Chile, se señala que: se espera que los estudiantes, “...desarrollen una visión global de la historia nacional desde la Independencia hasta la actualidad, conociendo algunos de sus hitos principales” (Ministerio de Educación de Chile 2004:9) Luego, al describir las unidades que estructuran al programa, se puntualiza: “... se aborda la mirada histórica en tres unidades, que se organizan cronológicamente: Independencia y conformación del Estado nacional, Definiciones territoriales y cambios políticos y sociales a fines del siglo XIX y Siglo XX; al término de esta unidad se incluyen actividades de síntesis que favorecen la formación de una visión de conjunto de la historia nacional” (Ministerio de Educación de Chile 2004:9) Entonces, aquí la tensión se presenta entre la pretensión de una visión global y el rol asignado a los hitos históricos. Se presume que, la visión global apela al conocimiento de grandes procesos, lo que no es explícito, pero se ratifica en los nombres asignados a las unidades en dos de los tres casos (con excepción de Siglo XX). Los nombres refieren a procesos políticos, territoriales y sociales. Sin embargo, se relevan los hitos en sí mismo, como elemento a memorizar y no como manifestaciones de los procesos estudiados.

Posteriormente, cuando se profundiza sobre las competencias a lograr durante el desarrollo de las unidades, queda en evidencia que ellas son las propias de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la historia: desarrollo de la temporalidad histórica, comprensión de las dinámicas de continuidad y cambio, reconocimiento de la multi-causalidad, establecimiento de relaciones con el presente y desarrollo de la empatía histórica (Ministerio de Educación de Chile 2004). Además, en relación al desarrollo de la temporalidad, se señala: “Respecto al entendimiento de la temporalidad, se continúa en este nivel el trabajo con la línea del tiempo, como un modo de reforzar el manejo y comprensión de la ubicación temporal” (Ministerio de Educación de Chile 2004:9). Y, en relación a las dinámicas de continuidad y cambio y el reconocimiento de la multi-causalidad, se indica: “Además, se introduce este año al alumno y alumna al reconocimiento de los elementos de continuidad y cambio que se pueden observar en los procesos históricos. Esto se trabaja especialmente en el análisis de la Independencia, pero también en la comparación de distintos períodos de la historia nacional. En los niveles siguientes esto se irá reforzando y haciendo más complejo. También

se inicia este año a los estudiantes al entendimiento de la multi-causalidad de los procesos históricos de manera elemental, y a la interrelación entre eventos nacionales con procesos que ocurren fuera del país” (Ministerio de Educación de Chile 2004:9). Finalmente, sobre las relaciones con el presente y el desarrollo de la empatía histórica, se precisa: “... constantemente se induce a establecer relaciones con el presente, de modo de hacer más significativo para los estudiantes el estudio del pasado. Por otra parte, también ellos son motivados a ponerse en el lugar de quienes los antecedieron e imaginar la vida en otros períodos de la historia nacional, lo cual posibilita la reconstrucción de época y desarrolla la habilidad empática de los estudiantes” (Ministerio de Educación de Chile 2004:9).

Al relevar los elementos anteriores, el programa se inclina marcadamente hacia los propósitos cognitivos contemporáneos que legitiman la enseñanza de la historia. En ese sentido, se justifica el estudio de la historia por su potencial para el desarrollo de habilidades o competencias de orden superior, orientadas a la comprensión y al desarrollo del pensamiento, a la generación de una conciencia histórica, por sobre la memorización y la generación de cohesión nacional. Sin embargo, en forma similar a lo que acontece en los Objetivos Fundamentales Transversales y en los Objetivos y Contenidos de este año escolar, se vuelve a aludir a propósitos educativos relacionados con las posiciones más conservadoras sobre la enseñanza de la historia. Es así como se señala: “... respecto a la dimensión valórica, este nivel ofrece una oportunidad especial para trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales vinculados al fortalecimiento de la identidad nacional, a la valoración del territorio y de la historia del país” (Ministerio de Educación de Chile 2004:10). Llama la atención que la relación con los Objetivos Fundamentales Transversales, identificados como la dimensión valórica de la propuesta, se reduzca a aquellos relativos a la valoración de la identidad nacional y se prescinda del conjunto de Objetivos Fundamentales Transversales vinculados a la valoración de la democracia o la adscripción a valores universales como son el respeto de los Derechos Humanos, la valoración de la tolerancia o de la diversidad cultural. Entonces, la propuesta busca la valoración de tópicos propios de los objetivos identitarios de la Enseñanza Tradicional de la Historia. Lo que entra en abierta contradicción con lo anteriormente señalado.

También se destaca, el tipo de referencia que se hace de la identidad nacional. Esto porque, mientras las propuestas contemporáneas se aproximan a las identidades colectivas desde su construcción social e histórica, buscando que los estudiantes comprendan que las identidades no son de carácter esencial, sino que son dinámicas y fluctuantes, la propuesta curricular chilena, señala la importancia de reforzar dicha identidad, lo que la inscribe en un registro tradicional tomando distancia de un acercamiento problematizador de la realidad social.

Sin embargo, cuando se hace referencia a los Objetivos Fundamentales Transversales y su presencia en el programa, se presentan los objetivos relacionados con la adscripción a valores universales y al desarrollo de meta-cogniciones. Es decir, se trata de objetivos identitario-valóricos y cognitivos propios de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia. Se señala que, el estudio de la historia nacional debe orientarse hacia “... el reconocimiento, respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas y el respeto y valoración de la diversidad, a través del análisis de las relaciones que establece Chile con América Latina y en especial con los países limítrofes...” (Ministerio de Educación de Chile 2004:11-12), junto con “... promover el interés y capacidad de conocer la realidad, utilizando el conocimiento y seleccionando información relevante; a ejercitar la capacidad

de comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias con claridad y eficacia; y a promover la confianza en sí mismo” (Ministerio de Educación de Chile 2004:12).

Además, la existencia de un apartado específico en el que se precisan las habilidades transversales que se pretenden abordar a lo largo del curso, da cuenta del énfasis puesto sobre el desarrollo de habilidades, lo que la inscribe en el marco de los objetivos cognitivo e identitario-valóricos propios de las Propuestas Contemporáneas de la didáctica de la Historia. En dicho cuadro queda de manifiesto que, se estudia historia porque se asume que su aprendizaje permite desarrollar habilidades superiores referidas al desarrollo de una conciencia histórica, la interpretación de la realidad social y el desarrollo del pensamiento crítico, junto con el cultivo de un cuerpo de valores relativos a la valoración de la diversidad y la tolerancia.

Habilidades Transversales a desarrollar en el programa de 6° básico
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Comprensión de la temporalidad.2. Situación, localización y representación espacial.3. Búsqueda y organización de información.4. Uso pertinente de conceptos propios de las ciencias sociales.5. Comprensión empática.6. Aceptación de la pluralidad.7. Actitud de reflexión crítica y propositiva.8. Habilidades comunicativas. |
|--|

(Ministerio de Educación de Chile 2004:16-17).

3.5.3 La unidad Chile en el siglo XX. El programa contempla tres unidades relativas al estudio de la historia nacional. La última, denominada Chile en el siglo XX es la que nos ocupa. Sin embargo, se debe señalar que, en la introducción de las unidades, se precisan los principales propósitos formativos y se orienta el tratamiento de ellas. Se señala que, “... debido a la extensión temporal del período abordado en ella, la selección de temas debe efectuarse con mayor rigor y cuidado, de modo tal de ofrecer a los estudiantes una imagen panorámica, pero sustantiva, que les sirva de esquema de referencia para profundizar posteriormente su estudio de la historia nacional” (Ministerio de Educación de Chile 2004:46). Con esto se marca que, el tratamiento que se propone no pasa por un detallado estudio cronológico del acontecer nacional durante la centuria, sino que el énfasis está puesto en la consecución de una visión panorámica por parte de los estudiantes. Esto apela, nuevamente, al logro de una visión comprensiva del pasado nacional, por sobre el conocimiento detallado de hechos y fechas, las que apelan a la memorización por sobre la comprensión. Así, la propuesta refuerza su posicionamiento cercano a los objetivos cognitivos propios de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia.

Esta introducción también alude al tipo de actividades que se fomentan, superponiendo a las tradicionales clases lectivas, coherentes con los objetivos cognitivos de la Enseñanza Tradicional de la Historia, la realización de actividades de investigación. Se precisa que, “... se ha puesto especial énfasis en actividades de investigación a través de distintas fuentes. Este período permite trabajar con entrevistas e información de prensa, como recursos privilegiados por su cercanía temporal” (Ministerio de Educación de Chile 2004:46). Entonces, cabe resaltar la reiteración sobre la introducción al método histórico y sobre el rol activo

asignado a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. De ahí que, junto con la ausencia de referencia a la identidad nacional o a otras concepciones de esa naturaleza, se puede afirmar que, al menos en lo referido a esta unidad, la propuesta se inscribe en los propósitos propios de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia.

Sin embargo, el proceso de negociación ideológica del currículo se vuelve a plasmar en esta introducción, cuando, en relación al pasado reciente, se señala: “Interesa también que comprendan la magnitud de los cambios ocurridos durante el régimen militar, dando especial énfasis a la aprobación de una nueva Constitución y un modelo económico abierto al mercado internacional; así como, al conocimiento y valoración de la recuperación y la transición a la democracia de la última década y media del siglo” (Ministerio de Educación de Chile 2004: 46). Además, llama la atención la ausencia de referencia a las violaciones a lo Derechos Humanos, más aún considerando la relevancia que se le da a la valoración de la democracia y a los derechos fundamentales de las personas. Este soslayo a este conflictivo tema se reiterará en las actividades propuestas para la unidad. Junto con esto, el uso del concepto de régimen, evitando el de dictadura, y el énfasis puesto en la nueva constitución, sin profundizar en su legitimidad, y en el nuevo modelo económico, da cuenta de una propuesta que responde más al consenso político que a la coherencia con las propuesta didáctica sobre las que, al menos discursivamente, se sustenta el instrumento curricular.

Este consenso político, así como la fragilidad del contexto en el que se construyó y negoció el currículo nacional, vuelve a hacerse presente en este texto introductorio, cuando se señala: “... es altamente probable que esta unidad propicie una reacción afectiva mayor que otras unidades del programa. Por lo mismo, es importante que los docentes sean muy cuidadosos y respetuosos de las visiones y experiencias de los alumnos y alumnas y sus familiares poseen acerca de los procesos ocurridos en el país en las últimas décadas del siglo” (Ministerio de Educación de Chile 2004:46).

Cabe precisar que, si bien la propuesta programática evita el tratamiento de tópicos fundamentales como la violación a los Derechos Humanos y toma una serie de precauciones sobre el abordaje de los Contenidos en la sala de clases, efectivamente incorpora la historia reciente al currículo nacional, lo que, considerando el contexto en que se formuló este programa y la presencia de voces, desde la política y la historiografía, que presionaban porque esta no fuera enseñada, no es menor. Es importante puntualizar que tanto desde una perspectiva didáctica como desde la historiográfica, la legitimidad de la historia reciente, como objeto historiográfico y educativo es un tópico polémico. Para las posiciones más conservadores, ésta no debe ser historiada ni enseñada, ya que no sería posible separar las posiciones personales y tratarla con la debida objetividad. En cambio, para la gran mayoría de los historiadores, esta situación no es propia de la historia reciente, sino que es común a cualquier período histórico donde son inseparables las interpretaciones históricas de la subjetividad de su autor. La única diferencia de la historia reciente de otros períodos históricos tiene relación con las complejidades metodológicas que esta conlleva.

Desde la perspectiva educativa, el argumento de quienes se oponen al tratamiento de la historia reciente, esconde la intención de no querer abordar temas polémicos, puesto que su tratamiento ayudaría a perpetuar las diferencias entre compatriotas junto con dar espacio a prédicas encendidas por sobre un tratamiento orientado por la objetividad. Desde la posición opuesta, se argumenta que, en tanto se enseña historia para comprender el presente, la historia reciente no sólo debe ser tratada sino que debe ocupar un lugar protagónico.

En el texto referido a la unidad, también se exponen los Contenidos que se deben trabajar junto con explicitar los Aprendizajes Esperados que se pretende que los estudiantes logren tras su estudio. Es importante recordar que estos Aprendizajes Esperados son una categoría curricular propia de los programas de estudio, que no está presente en el Marco Curricular. Entonces, al observar el conjunto de Contenidos y Aprendizajes Esperados definidos para esta unidad, observa que los Contenidos apuntan hacia el estudio de procesos de distintos tipos (sociales, políticos y económicos), junto con la profundización en ciertos tópicos puntuales (constituciones y modelos económicos). Específicamente, en el contenido relativo al golpe militar, la dictadura y la transición, se replica el tratamiento propuesto en la introducción, es decir, se evitan referencias explícitas al golpe de Estado y a la violación de los Derechos Humanos. Respecto a los Aprendizajes Esperados, ocurre algo bastante similar. El único espacio que se abre para que el docente pueda tratar estas temáticas se plantea en una redacción sumamente ambigua: “Identifican y comparan los gobiernos y sus características entre 1964 y 1994.” Entonces, si la propuesta evita los tópicos señalados, difícilmente será posible que los estudiantes logren el último de los Aprendizajes Esperados, referido a la valoración de la recuperación de la democracia, en tanto que, no podrían comprender por qué es preferible una democracia a una dictadura. La que además, se les presenta como régimen militar y se resaltan los cambios institucionales y económicos sin cuestionar su legitimidad y sin señalar que dichos procesos van acompañados de la violación sistemática de los Derechos Humanos por parte del Estado.

Tras enunciar los Contenidos y Aprendizajes esperados de la unidad, el programa expone las actividades genéricas y ejemplos con los que se espera modelar las actividades que deben ser realizadas por los docentes. En otros términos, esta sección pretende ilustrar el tratamiento didáctico que se le debe dar a los Contenidos para que los estudiantes alcancen los Aprendizajes Esperados. La unidad contempla doce actividades que tratan las diferentes temáticas de la unidad: la ‘cuestión social’, las turbulencias políticas de los años veinte, la Constitución de 1925, el modelo de industrialización por sustitución de importaciones, la evolución social y cultural de mediados de siglo, el ambiente cultural, político y social de las décadas de sesenta y setenta, las características de los gobiernos desde 1964 a 1994, el golpe de Estado, la Constitución de 1980 y el modelo económico abierto a los mercados extranjeros y la transición de la democracia. Se proponen indagaciones grupales, construcciones de líneas de tiempo y esquemas comparativos junto con actividades que consideran al conjunto del curso. Tanto los tópicos tratados como el tipo de actividades que los estudiantes deben realizar, evidencian que la propuesta programática apuesta por un lectura histórica que enfatiza los procesos históricos y la adquisición de una visión comprensiva (de hecho, la última actividad trata sobre la construcción de una visión de conjunto de la historia de Chile), y que busca que los estudiantes asuman un rol activo en su proceso de aprendizaje. Asimismo, las actividades involucran el desarrollo de una variedad de habilidades o competencias coherentes con las habilidades transversales definidas al principio del programa. Lo anteriormente descrito se enmarca en la perspectiva de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia.

Sin embargo, nuevamente, llama la atención la forma en que se abordan los eventos conflictivos y traumáticos ocurridos en la historia reciente del país, cuyo tratamiento se evita o se realiza tangencialmente

Estos tópicos conflictivos son tratados en cuatro de las doce actividades propuestas. La primera de ellas se titula “Identifican los distintos gobiernos de Chile desde 1964 al presente

y comparan sus principales características”. En ella se les pide a los estudiantes organizar el período en una línea de tiempo. Luego, tras una caracterización de los gobiernos por parte del profesor, se les solicita a los estudiantes construir un cuadro comparativo que contemple los siguientes criterios: años, nombre del presidente, tipo de acceso al poder, sectores políticos que los apoyan, principales acciones y hechos característicos del período. Entonces, considerando que uno de los gobiernos que deben caracterizar es la dictadura militar, se utilizan eufemismos con los que se pretende dar cuenta de sus características. En ese sentido, el criterio ‘tipo de acceso al poder’, sólo podría responder a constatar como la dictadura es el único de los gobiernos del período en el cual el acceso al poder no ocurre a través de una elección sino que mediante un golpe de Estado. Asimismo, la categoría ‘hechos característicos del período’, pareciera abrir un espacio, nunca explícito, para trabajar las violaciones a los Derechos Humanos (Ministerio de Educación de Chile 2004:52).

La siguiente actividad se denomina “Se informan y reflexionan sobre el golpe de Estado de 1973”. Cabe resaltar que esta actividad es la primera referencia explícita al golpe de Estado en todos los instrumentos curriculares analizados. Entonces, considerando el compromiso declarado del currículo nacional con la democracia y el ejercicio y respeto de los Derechos Humanos, se evidencia la ausencia de cualquier juicio de valor respecto a lo ocurrido. La actividad propone que los estudiantes organizados en grupos, recolecten testimonios entre los adultos cercanos sobre este evento, para luego elaborar un informe sobre el golpe de Estado y sobre las distintas interpretaciones existentes respecto a sus causas y consecuencias. Para la realización del informe, se debe sumar a los testimonios recolectados bibliografía que refiera a los hechos. Las únicas consideraciones de carácter ético sobre la realización de la actividad, se encuentran en un apartado que acompaña a la actividad, denominado ‘Indicaciones al docente. En él aparece una referencia implícita a las violaciones a los Derechos Humanos. Se señala que, esta actividad debe ser trabajada con precaución debido al “... drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad” (Ministerio de Educación de Chile 2004:53), junto con precisar que, esta actividad “... debe ser orientada de modo tal que se logren destacar y valorar los principios democráticos, la aceptación del pluralismo político y cultural, y el respeto de los Derechos Humanos” (Ministerio de Educación de Chile 2004:53).

Estas últimas consideraciones muestran coherencias con la propuesta ética y didáctica que, al menos en el discurso, orientan el currículo chileno, es decir, se apegan a los postulados de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia, puesto que, en esta actividad los estudiantes indagan y problematizan y el profesor debe asumir el papel de conducir éticamente su tratamiento en función de los valores que, siguiendo a los Objetivos Fundamentales Transversales, debiesen orientar al tratamiento de la historia. Sin embargo, estas alusiones se encuentran en un lugar secundario, estando ausentes de los espacios del texto donde alcancen mayor visibilidad. Aquí, es la lógica del consenso la que pareciera volver a operar, más aún cuando en la misma “Indicación al docente”, líneas más abajo, se señala: “... deben visualizar el golpe de Estado como un camino de resolución extremo, y reflexionar sobre la necesidad de evitar que vuelva a producirse en Chile una situación similar” (Ministerio de Educación de Chile 2004:53). Esta concepción sobre el golpe de Estado, en la que se le adjetiva como “... camino de resolución extremo...”, no deja de validarlo evitando referirse a su ilegitimidad desde la perspectiva de la democracia y los Derechos Humanos.

4. REFLEXIONES FINALES

Tras analizar los instrumentos curriculares, que en su conjunto, constituyen la propuesta ministerial para la enseñanza de la historia nacional en 6° básico, se puede concluir que en ella se verifican elementos propios de las propuestas contemporáneas sobre la enseñanza de la historia, junto con elementos propios de las posiciones más tradicionales y conservadoras.

Los sentidos y propósitos de la propuesta, íntimamente relacionados con los objetivos cognitivos que detenta, se inscriben dentro de las Propuestas Contemporáneas de la Didáctica de la Historia. Se propone el estudio de la historia nacional en orden a desarrollar una conciencia histórica que faculte a los estudiantes para comprender el presente. Sin embargo, el proceso de negociación que supone el diseño curricular, se plasman en la existencia de algunos objetivos identitarios propios de la Enseñanza Tradicional de la Historia, relativos al fortalecimiento de la identidad nacional, junto con la presencia de ciertos silencios o el tratamientos tangenciales de tópicos traumáticos de la historia reciente del país, particularmente en el tratamiento de las violaciones a los Derechos Humanos. Da la impresión que, las posiciones más esencialistas y conservadora, más que negociar los objetivos y propósitos en los que se legitima la enseñanza de la historia nacional, pusieron su atención en la ausencia o presencia de ciertos tópicos. Así, por ejemplo, un curriculum que apuesta por la valoración de la democracia y los Derechos Humanos, no se hace cargo, precisamente de cuando la violación de los Derechos Humanos se constituyó en política de Estado.

Lo anterior se traduce en que la propuesta presente incoherencias internas que atentan contra su comunicación y aplicabilidad. O sea, mientras se invita a los estudiantes a ser reflexivos y pensantes, se les solicita ser obedientes y memoriones, dos modelos de sujeto que entran en evidente contradicción. Esto no es menor, ya que como señalo Mar Ferro, la historia que se nos enseña cuando niños "... deja su huella en nosotros para toda la existencia" (Ferro, 1995:9).

BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, M. Y M.F. González. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En Carretero, M. & J. Voss (Comps.) *Aprender y pensar la historia*, pp. 173-195. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995) *Los desafíos de la educación Chilena frente al Siglo XXI*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Ley Nº 18,962 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), *Diario Oficial*, 10 Marzo 1990.
- Ferro, M. (1995). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: FCE.
- Friera, F. (1995). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gojman, S. (1993). La historia: una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En Aisemberg, B. & S. Alderoqui (Momps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lira, R. (2004). Enseñanza de la historia en Educación media: entre la tradición y la tarea. Memoria para optar al grado de Magíster Artium en Historia. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile
- Luc, J.-Nl. (1989). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Editorial Cincel.

- Merchán, J. y F. García (2001). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la historia. En Aisemberg, Beatriz & Silvia Alderoqui (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*, pp.182-202. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). *Objetivos fundamentales y contenido mínimos obligatorios de la educación básica*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Estudio y comprensión de la sociedad. Programa de Estudio. Sexto año Básico*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, Vol. 30: 255-269.
- Toledo, M. I. y A. Magendzo (2008). Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad "Régimen Militar y transición a la Democracia" Proyecto FONDECYT Nº 1060550 con la colaboración de UNESCO – París. Informe Final. Santiago: Manuscrito sin editar.
- Toledo, M. I.; R. Gazmuri y A. Magendzo (2007). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. Santiago: Manuscrito sin publicar.
- Valls, R. y V. Radkau (2004). La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características". Disponible en <http://www.ub.es/histodidactica/articulos/valls-i-radkau.htm>
- Wertsch, J. y M. Rozin (2004). La Revolución Rusa: versiones oficiales y no oficiales. En Carretero, M. & J. Voss (comps.) *Aprender y pensar la historia*, pp. 121-150. Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 121-150.

