

La didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile. Trayectos disociados y formas alternativas en la enseñanza. Preguntas para una discusión

Didactics of history and social sciences in Chile. Dissociated paths
and alternative forms in teaching. Questions for a discussion

Graciela Rubio

Universidad de Valparaíso

graciela.rubio@uv.cl

Carolina Maturana

Universidad Austral de Chile

carolina.maturana@uach.cl

Recibido en diciembre de 2021

Aceptado en enero de 2022

DOI:10.7203/con-cienciasocial.5.24270

RESUMEN

Se reflexiona sobre los rasgos históricos que han caracterizado el desarrollo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile, en particular entre los años 1990-2020. El análisis descriptivo de contenidos sobre las perspectivas teórico-metodológicas de esta enseñanza, en artículos de revistas académicas, muestra que la producción, investigación y reflexión sobre esta didáctica se sitúa en una posición marginal en el campo educativo y que las discusiones entre investigadores y comunidades de profesionales responden a las políticas curriculares, antes que a iniciativas autónomas. La revisión de tesis de futuros docentes presenta aproximaciones teóricas y metodológicas en desarrollo, que orientan la enseñanza desde perspectivas cognitivistas (propicia habilidades de la disciplina), prácticas (etnográfico descriptivo y crítico) y críticas (clásicas y contextualizadas) que abordan las relaciones de poder en dispositivos educativos y relacionan de modo situado fenómenos sociopolíticos y perspectivas interdisciplinarias. Finalmente se establecen puntos de reflexión sobre estas formas de desarrollar la didáctica que proyectan futuras indagaciones.

Palabras clave: Didáctica de la historia y de las ciencias sociales, tradiciones de enseñanza, perspectivas interdisciplinarias.

Referencia

Rubio, G. y Maturana, C. (2022). La didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile. Trayectos disociados y formas alternativas en la enseñanza. Preguntas para una discusión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 95-120. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24270.

ABSTRACT

This paper reflects on the historical features that have characterized the development of the didactics of history and social sciences in Chile, in particular between the years 1990-2020. The descriptive analysis of contents on the theoretical-methodological perspectives of this teaching, in articles of academic journals, shows that the production, research and reflection on this didactics is established in a marginal position in the educational field and that the discussions between researchers and professional communities responds to curricular policies, rather than to autonomous initiatives. The review of prospective teachers' theses presents theoretical and methodological approaches in development, which guide teaching from cognitive perspectives (promotes skills of the discipline), practical (descriptive and critical ethnographic) and critical (classical and contextualized) that address the relationship of power in educational devices and relate in a situated way socio-political phenomena and interdisciplinary perspectives. Finally, points of reflection are established on these ways of developing didactics that project future inquiries.

Keywords: Didactics of history and social sciences, teaching traditions, interdisciplinary perspectives.

INTRODUCCIÓN

Periódicamente egresan de las universidades de nuestro país un número considerable de profesionales que ejercen la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales (en adelante, DHCS), de los cuales se reconoce la relevancia de su quehacer para desarrollar el pensamiento crítico y articular el pensamiento histórico con la educación en derechos humanos y la formación de ciudadanías democráticas. Sin embargo, los espacios de discusión sobre las bases teóricas y políticas que constituyen su formación profesional son escasos. Sobre este punto, las unidades formadoras, si bien concuerdan con estas finalidades educativas, reconocen, en su generalidad, la continuidad histórica de la disociación entre los componentes disciplinares de la Historia y Ciencias Sociales (en adelante, HCS) y los educativos, ante lo cual se ha procurado integrar de manera más reciente perspectivas teóricas de la DHCS y la amplitud y progresión de las prácticas de enseñanza como un modo de resolver este nudo. A nuestro entender asisten a esta complejidad otras articulaciones que van marcando la formación de los profesionales del área, como por ejemplo la visión de los académicos sobre la disciplina que enseñan, el desconocimiento de estos sobre el campo educativo, las visiones sobre el ejercicio docente y el conocimiento y sus modos de uso, junto con aproximaciones ancladas a experiencias vitales-temporales de los estudiantes, enmarcadas en contextos de crisis de la sociedad neoliberal.

Pese a la complejidad enunciada y tal vez no acabada que confluye en la enseñanza de la HCS, se reconoce la relevancia de esta en la formación política, el pensamiento y la conciencia histórica de las futuras generaciones y de la sociedad. Ante ciertos silencios que acompañan los procesos formativos nos hemos preguntado: ¿Cuáles son las bases teóricas y metodológicas que sustentan la DHCS? ¿Cuáles son los posicionamientos educativos y políticos que la constituyen?

El texto realiza un breve recorrido histórico de la relación institucional entre la Historia y la Educación y un análisis de contenidos sobre las perspectivas teóricas y metodológicas de la DHC presentes en artículos de revistas académicas, en tesis de futuros docentes entre 2004-2020, y considera los registros de las autoras sobre tópicos específicos, contextualizados y alternativos de esta didáctica desarrollados en diversos espacios educativos, proponiendo finalmente, algunas reflexiones para futuras indagaciones.

LA HISTORIA Y LA EDUCACIÓN. CONTINUIDADES DE UNA DISOCIACIÓN

La creación de los institutos de Historia en Chile, que estableció a esta disciplina como un eje central de la investigación y que se desplegó como un constructo variable¹ para la formación de profesores de historia, geografía, educación cívica y ciencias sociales, se inició durante los años 30. Su desarrollo en regiones muestra una convergencia inicial entre iniciativas privadas y estatales al alero de la Universidad de Chile que consolidaría a mediados del siglo XX su expansión como parte de las políticas del estado nacional desarrollista².

El desarrollo investigativo de los institutos de historia a mediados del siglo XX se enmarcó en una discusión por el proyecto del estado nacional desarrollista y sus posibilidades de ampliación de participación democrática y eliminación de las desigualdades sociales. En ese ámbito, en los institutos de historia pertenecientes a la Universidad de Chile, se desarrollaron perspectivas de análisis marxista y métodos de investigación de la escuela de los Annales emergiendo historiadores transformativos (Pinto, 2016) formados científicamente que orientarían discusiones políticas sobre el movimiento obrero, análisis de clases y de sistemas productivos, entre otras³, las que disputarían los escenarios de poder que habían controlado los historiadores liberales y conservadores. Estos últimos, si bien no habían consolidado una proyección científica, gozaban de influencia a través de sus filiaciones políticas, la participación en gobiernos y su producción literaria, incidiendo en los marcos de análisis históricos vigentes, ligados a la evolución del estado, por lo cual, debían responder a la emergencia de los historiadores científicos que disputaban la hegemonía sobre la interpretación política. Ante ello, desde esta perspectiva, se debía

¹ La carrera de Pedagogía en Historia se ha vinculado con las siguientes disciplinas: educación cívica, geografía (centrada en el estado nacional y la cohesión social) y recientemente, ciencias sociales (Estado neoliberal globalizado con reducción de presencia). En todos los casos la historia ha mantenido la centralidad.

² El origen del Instituto Pedagógico en Valparaíso se remonta a febrero de 1948, como iniciativa de un grupo de profesores de Valparaíso, liderado por un abogado y profesor de la Escuela de Derecho de Valparaíso de la Universidad de Chile quien propuso crear un Instituto Pedagógico particular inspirado en su similar de Santiago. Mediante el Decreto de Educación N.º 9.118 de 13 de octubre de 1954, se creó desde el 1 de enero de 1955 el Instituto Pedagógico de Valparaíso, dependiente de la Facultad de Educación y Letras de la Universidad de Chile. En 1967 se impartían en el Instituto las siguientes carreras: Alemán, Biología, Biología Marina, Castellano, Francés, Historia y Geografía, Inglés, Italiano, Química, Matemática (y Física), Educación Física, Periodismo y Orientación.

³ En 1949, el historiador marxista Julio César Jobet publicó el artículo "Notas sobre la historiografía", en el cual afirmaba que hasta ese momento en Chile las clases oprimidas nunca habían tenido sus propios historiadores, pues todos pertenecían a la clase dominante, cuestión que se revertía con la publicación del *Ensayo histórico del desarrollo económico-social de Chile* en 1951 (ideas y tesis ya publicadas fragmentariamente en diversos números de la revista *Atenea*), pasando este historiador y ensayista a ocupar un lugar destacado como representante de las clases desposeídas (González, 2020, p. 81)

fortalecer una aproximación investigativa corporativa creándose el Instituto de Investigaciones Históricas en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1954 y la revista *Historia* (1961) para difundir sus estudios y enfrentar la perspectiva historiográfica marxista. Ambas unidades fueron creadas por el historiador católico conservador Jaime Eyzaguirre en la Escuela de Derecho de esa casa de estudios (González, 2020)⁴.

Consideramos que estas condiciones de contexto junto con un modelo educativo y curricular que, en el marco de las políticas de Guerra Fría, transitaba desde un enfoque funcionalista y uno basado en la educación experimental⁵ a otro “tecnocrático de masas” (Mainer, 2021) con énfasis en la programación de la enseñanza y con alta influencia de la psicología cognitiva, incidieron en profundizar una diferencia de intereses y valoraciones en el uso del conocimiento. Los historiadores se dedicarían a ser buenos investigadores y transmitir ese conocimiento como formas de análisis para la transformación social, y los educadores, quedando progresivamente sujetos a expertos en educación (situados fuera de la escuela), se dedicarían a “aplicar” estrategias para su transmisión en los jóvenes.

En los años 60 el escaso número de profesionales con estudios de postgrado en educación fuera del país reproducía las corrientes hegemónicas norteamericanas enmarcadas en las políticas desarrollistas. En las unidades de formación impartían las asignaturas de educación, profesores que trabajaban mayoritariamente en la secundaria, los cuales eran considerados por los historiadores como profesionales no dotados para la investigación sino para la aplicación y, por lo tanto, de menor valía. Se proyectaba así una división social del conocimiento que reproducía la relación de desigualdad (científica y social) entre teoría y práctica, derivada del marco positivista decimonónico que vinculaba la práctica con una formación reducida y técnica para el trabajo y las masas populares y la teoría con elites intelectuales meritocráticas. Consolidando la idea del historiador investigador como un intelectual público, un

⁴ En dicha universidad existía en la década de 1930 la Academia Chilena de la Historia y durante los años cuarenta el Departamento de Historia y Geografía dirigido a la formación de profesores secundarios. La perspectiva histórica de Eyzaguirre conjugaba una orientación corporativista, católica y nacionalista.

⁵ Durante la década del 20 se consolidó un movimiento gremial popular de profesores primarios que propuso políticas educativas. Algunos de sus líderes ingresaron en los gobiernos radicales (1938-1947) a cargos de gestión educativa territorial, con enfoques basados en la educación experimental, centrados en el estudiante y en el trabajo con comunidades (Rubio et al., 2019). A esta generación de docentes le sucedieron profesionales especializados en las líneas de análisis globalizado y de planificación taylorista impuestas por Estados Unidos en el continente en el marco de la Guerra Fría.

analista histórico social distante de los procesos de sus estudiantes y del campo educativo, así como la visión de un profesor enseñante subvalorado.

Del mismo modo, se seguía proyectando una tendencia decimonónica en la enseñanza centrada en la historia política institucional, en la transmisión y reflexión sobre los hechos, antes que en los procesos, en promover un análisis explicativo causal y evolutivo y, particularmente, en realzar el quehacer del docente antes que el del estudiante. Tendencia que habría tenido un ciclo de excepcionalidad iniciado en la Reforma educativa de 1965 hasta el gobierno de Allende, en que la enseñanza de la disciplina se abrió a la reflexión de procesos sociales y económicos e integró otras disciplinas y a los estudiantes. Ciclo que fue interrumpido por el giro conservador de la Dictadura Militar (Zúñiga, 2015). La reforma de 1968 en las universidades creó Áreas de desarrollo y Departamentos de acuerdo con las disciplinas y, si bien esta organización les dotó de autonomía, a la vez habría contribuido a incrementar la desarticulación y desconocimiento entre las disciplinas y los prejuicios ya señalados sobre el trabajo docente.

La dictadura supuso, en un primer momento de persecución y “depuración”, la subsistencia de los profesionales y luego, desde 1981, la desarticulación del proyecto Nacional de la Universidad de Chile en Santiago, al separar, por razones estratégicas e ideológicas, el Instituto Pedagógico (dando origen a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación), y en regiones, al separar a las sedes universitarias, profundizó la disociación existente, distanciando por completo las pedagogías de los centros de investigación histórica. La medida obedecía a razones políticas, eliminar los análisis críticos y socio-económicos de las universidades del estado, y a fortalecer la educación superior privada de ideario católico y posteriormente neoliberal al expandir el mercado de grupos político-empresariales de la educación. El proceso se realizó, además, en conjunto con un fortalecimiento del ideario corporativista católico ultraconservador con sede en el gobierno a través de su líder Jaime Guzmán, el cual fue divulgado activamente por la dictadura pinochetista y estableció alianzas con el neoliberalismo, las que se plasmaron en la constitución de 1980. Los historiadores conservadores habían vencido en este ciclo.

Los gobiernos de la postdictadura a fines de la década de los 90, sin modificar esta estructura universitaria ni alterar la expansión del mercado privado en la educación superior, iniciarían, siguiendo las directrices de las políticas de gobernanza global de los sistemas educativos, implementadas por el Banco Mundial y otros

dispositivos a favor de la progresiva conversión del derecho a la educación en un “nuevo” nicho de negocio del capitalismo mundial, una renovación curricular progresiva de enfoque constructivista basado en la adquisición (fracasada) de competencias y habilidades para el mercado laboral. Introdujeron perspectivas contemporáneas de la DHCS en un marco de políticas que no modificaron estas estructuras del conocimiento, emergiendo un complejo nudo disciplinar disociado conformado por el ya existente, al que se agregarían desde el campo educativo los criterios globalizados del rendimiento, medición, competencias y calidad. Consolidando un vacío creciente de reflexión sobre la didáctica que, como vemos, tiene sus raíces en el entramado histórico de la concepción del conocimiento, en las desarticulaciones agudizadas por la represión dictatorial y el ciclo neoliberal de la historia reciente de la educación chilena. Nudo que se proyecta como un silencio conocido sobre los profesores de Historia y Ciencias Sociales formados para ejercer en la educación secundaria. Considerando los procesos señalados cabe preguntarse: ¿De existir espacios de reflexión sobre la DHC cuáles serían sus bases experienciales y teóricas? ¿Cómo estas desarticulaciones disciplinares originarias y los itinerarios de las políticas neoliberales en la historia reciente han incidido en la desprofesionalización de los profesores y en agudizar la invisibilización de la DHCS?

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. EL PESO DE LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN LA POSTDICTADURA (1990-2020)

El currículum nacional para la educación secundaria es un aspecto relevante para comprender el contexto de desarrollo del campo de la DHCS en Chile, debido al peso normativo que alcanzan los planes curriculares como dispositivos reguladores de la enseñanza y de las relaciones sociales. Sin desconocer la presencia de formas alternativas y autónomas de enseñanza, estos ordenamientos son utilizados en las escuelas neoliberales como fuertes mecanismos de control docente. Por ello, conviene abordar algunos de sus lineamientos en la historia reciente.

En la apertura del ciclo democrático o también designado postdictadura, a inicios de la década de 1990, los gobiernos impulsaron una modernización de la educación (1994) integrando en la enseñanza perspectivas centradas en el estudiante que promovieran la sintonización entre los procesos de globalización económica, la formación ciudadana y la consolidación de la democracia representativa. La política de “crecimiento con equidad” sustentada por los gobiernos de la Concertación supuso

que el éxito del proyecto dependía de la eficacia del sistema escolar en la preparación valórica y técnica de las nuevas generaciones (Reyes, 2004).

Los nuevos lineamientos de la enseñanza de la historia tomarían distancia de las formas curriculares dictatoriales asociadas a la represión, exterminio e instalación del orden neoliberal (1973-1990), caracterizadas por la despolitización y depuración ideológica de los contenidos, la tecnificación del quehacer educativo y la defensa de valores individualistas para sustentar un discurso nacional católico profundamente conservador (Osandón et al., 2018).

En un primer ciclo de propuestas curriculares para la disciplina (1998), los contenidos de la enseñanza media se estructuraron desde un marco constructivista cognitivista con influencia de la reforma española (LOGSE, 1990), que operaría como política neocolonizadora educativa en clave global, mediada por “expertos españoles” asesores del Ministerio de Educación de Chile junto con la industria del libro de texto escolar y sus hegemonías discursivas reguladoras de la enseñanza, con el propósito de integrar el contexto juvenil en el relato histórico. El antiguo currículo centralizado de Historia y Geografía sería reemplazado por un Marco Curricular de “Historia y Ciencias Sociales” en tercer año de secundaria y “Estudios de la Sociedad” en sexto grado, quedando conformado por Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), Objetivos Verticales (Disciplinares) y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT asociados a formación en valores) por nivel.

La propuesta integraría nociones contemporáneas de la enseñanza de la historia que vinculaban la disciplina con la valoración de la democracia, los derechos humanos y la formación de la ciudadanía⁶. Se declaraba el logro de estos postulados a través de los Objetivos transversales influidos por la educación en valores, algunas habilidades genéricas del pensamiento histórico (orientación temporal, análisis crítico de fuentes, etc.) y la extensión de la historia contemporánea nacional al tiempo presente.

⁶ En el año 2004 la Comisión Nacional de Formación Ciudadana discutió sobre la pertinencia de fortalecer la ciudadanía en contextos globalizados. Durante el año 2016 se implementó el Plan Nacional de Formación Ciudadana en las escuelas administradas por el estado vinculando en proyectos transversales temáticas como historia reciente, globalización, Latinoamérica y problemas actuales como los medioambientales, entre otros. Durante el 2019 se aprobaron los programas de formación ciudadana para los últimos dos años de secundaria. Proyecto discutido que dispuso la electividad de la asignatura de historia para este ciclo (<https://www.mineduc.cl/consejo-nacional-educacion-aprueba-la-nueva-asignatura-educacion-ciudadana-3-4-medio/>). El CNED fue cuestionado públicamente por historiadores, parlamentarios y profesores del sistema por sus decisiones autoritarias y como institución que reproducía el sistema binominal en la política.

En la década del 2000 se consolidaría el mercado educativo de libre elección de las familias, el subsidio a la demanda (por estudiante) y la competencia entre los centros educativos junto con una adhesión irrestricta a orientaciones globalizadas y al discurso de la calidad que derivó en procesos de extinción de la escuela pública y la agudización de las desigualdades sociales. La enseñanza de la disciplina presentó leves ajustes sin modificar el peso de la visión tradicional centrada en contenidos y un enfoque secuencial que prioriza la historia política, subordinando a ésta la historia social, invisibilizando otras perspectivas, como la historia cultural. Este orden evidenciaría su primera gran crisis con el “movimiento pingüino” de 2006 dando paso a nuevas disposiciones legales que profundizaron el discurso de la calidad y los dispositivos de medición, agudizando la segmentación y segregación de las escuelas y una práctica docente guiada por una racionalidad técnica (cada vez más cuestionada desde el sentido por las comunidades de profesores) en una nueva institucionalidad conformada por el sistema de aseguramiento de la calidad (2008) y la Lge (2009)⁷. Esta última, si bien introdujo principios integrales de educación, no aportó dispositivos regulatorios que dialogaran activamente con el currículum y viabilizaran sus postulados, y no modificó el funcionamiento del mercado educativo.

En el segundo ciclo curricular 2012-2013⁸, el gobierno de Sebastián Piñera introdujo las Bases Curriculares, que continuaron en el plano declarativo con las orientaciones contemporáneas de la enseñanza de la disciplina ya señaladas y el vínculo con la vida del estudiante. Esta vez, organizaron los contenidos históricos en objetivos de aprendizaje y múltiples niveles de logro (estándares de aprendizaje en Europa) para responder a la medición externa, acentuando la racionalidad técnica de la enseñanza y una tendencia al encapsulamiento y compartimentación en el tratamiento de los contenidos históricos. La presencia de la disciplina en el currículum con un desequilibrio en la distribución de conocimientos entre educación básica y secundaria mantuvo una perspectiva tradicional de la enseñanza centrada en la historia política institucional, el relato nacionalizador, historicista, elitista y androcéntrico. Las marcas fundamentales del viejo “código disciplinar” de la disciplina Historia permanecieron básicamente incólumes, pese a integrar en algunas unidades de educación secundaria perspectivas de análisis basadas en discusiones sobre la interculturalidad, la diversidad y movimientos sociales (Villalón et al., 2018).

⁷ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043> Ley general de educación.

⁸ Bases curriculares para la Enseñanza Básica 2012 y para la Secundaria 2013.

En ambos ciclos se observa la presencia de dos ideologías curriculares (Gazmuri, 2017), una liberal, centrada en el aporte de la historia a la formación ciudadana, la valoración de la democracia representativa y los derechos humanos, y una conservadora, que ha orientado la estructura curricular con una lógica cognitivista con alta densidad de conocimientos y una multiplicación de indicadores de logro, con débiles nexos interdisciplinarios. Conformación que tiende a reducir la intensidad de los conflictos sociales y culturales⁹, que ha promovido la formación de una ciudadanía liberal y ha realizado la noción de estado nacional y, para la unidad de historia reciente, la de gobierno militar. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha quedado inscrita en las racionalidades curriculares y lógicas del mercado educativo, que reducen espacios de discusión y de reflexión autónoma y continua sobre el potencial de la disciplina en las comunidades docentes¹⁰.

En Chile, las posibilidades para la discusión sobre la enseñanza de la historia en espacios universitarios y escolares son tan sólo emergentes y discontinuas. Abiertas con expansiones y retracciones en el transcurso de la década del 2000 por las políticas educativas y la acción de redes académicas internacionales, continentales y europeas¹¹ que han introducido reflexiones en las unidades de formación sobre: la práctica docente, algunos referentes como género e interculturalidad en la DHCS y, más recientemente, teorías de la didáctica y el desarrollo del pensamiento histórico. Los vínculos con docentes en ejercicio han sido irregulares, a menudo dependientes de instancias de financiamiento en la universidad neoliberal. A la disociación original entre la investigación histórica y la educación se agregarían las lógicas del mercado universitario que imponen racionalidades mercantiles (financiamiento y rendimiento) en los académicos. Y que en las escuelas mueven, en los docentes, lógicas de medición y control que vuelven los vínculos inestables y reducen espacios de reflexión

⁹ Una excepción conservadora se observa en el tratamiento de la historia reciente entre 1965-1973 en que las reformas sociales se asocian a crisis.

¹⁰ Hasta 1998, la enseñanza de la disciplina mantuvo los lineamientos de la dictadura.

¹¹ Derivadas de vínculos entre profesionales surgidos en encuentros en el continente y por estudios y especializaciones con núcleos de investigación en universidades españolas. La Asociación chilena de enseñanza de las Ciencias Sociales (ACHECS, 2020) declara: consolidar el intercambio y trabajo conjunto en la docencia y en la investigación, para visibilizar y apoyar la difusión de los trabajos de distintos grupos, redes y colectivos interesados en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales. La Red Chilena de Investigación y Enseñanza de las Ciencias Sociales (REDIECS, 2020) declara generar espacios que permitan potenciar el vínculo entre la práctica pedagógica y la investigación en el ámbito de la formación de ciudadanía democrática. Estas redes declaran el propósito de incidir en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, identidades docentes y políticas curriculares en el área de HGCS.

y consolidación de comunidades activas de enseñanza. Sin embargo, como veremos, las formas alternativas de DHCS sí se desarrollan.

PERSPECTIVAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

Las posibilidades de configuración de un campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales en Chile transitan a través un nudo político epistémico que reside al interior de los centros de formación articulados como institutos o departamentos en la Facultades Universitarias. Este nudo, constituido a partir de una arraigado pre-juicio y desconocimiento sobre la educación liderado por quienes investigan la historia (con menor intensidad sobre las ciencias sociales), se proyecta junto con una resistencia a las formas educativas y de gestión neoliberales impuestas en la historia reciente. Así la DHCS, o indistintamente designada didáctica de la Historia, se sitúa como asignatura en las mallas de formación y se abre paso al interior de los departamentos de educación como una línea de desarrollo no configurada como campo autónomo.

Estas condiciones como formas de saber poder condicionan el desarrollo a contrapelo de la DHCS, muestran la fuerza que sigue teniendo la disciplina histórica y sus tradiciones investigativas en la formación de los profesionales y se relaciona también con la débil continuidad de estudios sobre el área. Al inicio de la década del 2000, en el marco de las reformas educativas y de la activación de redes con núcleos españoles (hasta hoy activos), el estudio de Vásquez (2005) sobre la formación de profesores en la década de 1990 evidenciaba que las áreas del conocimiento relevadas eran: la historia, la geografía y pedagogía general, y que las ciencias sociales (la antropología, la economía, la ciencia política y la sociología) presentaban una baja presencia.

En cuanto a la formación histórica predominaba la historia política con una fuerte presencia de personajes históricos, fechas, periodificaciones y una visión historicista de la disciplina vinculada al positivismo y la cronología política convencional¹². Con un escaso contacto con investigaciones, archivos o fondos documentales y un débil desarrollo de la teoría historiográfica, que redundaba en no reconocer el aporte de

¹² En los años 90 las perspectivas marxistas fueron reingresando a las unidades de formación. Consolidando hacia la década del 2000 la nueva historia social. Investigadores de la escuela de los Annales se mantuvieron desarrollando investigación. El orden historicista siguió siendo hegemónico.

estas áreas a su desarrollo pedagógico¹³. Este aspecto es relevante, dado que abre la discusión sobre los fundamentos teórico-políticos de la disciplina histórica y de la pedagogía, y sus influencias en los posicionamientos educativos de los docentes y en las finalidades que animan la enseñanza de la historia. Punto que veremos aparece relevado en las formas alternativas de la DHCS.

Sobre este punto, los hallazgos del estudio de Andrea Minte (2021) sobre la incidencia de las corrientes historiográficas en la educación histórica y en la formación de profesores de historia en una universidad estatal muestran que aún persiste una fuerte influencia de la corriente positivista y que la perspectiva de la “Nueva Historia Social”¹⁴, orientada a superar la historiografía conservadora academicista y marxista clásica (centrada en la historia del movimiento obrero y los análisis estructurales) y a integrar relaciones con las ciencias sociales, reconocer las luchas históricas de agentes sociales no visibilizados, analizar las políticas sociales como dispositivos de poder, articular debates contemporáneos y preguntas de la base social¹⁵, sigue siendo residual.

Los resultados muestran que los estudiantes asocian de modo parcial la Nueva Historia Social con relatos orales o la historia de los sujetos oprimidos. Si bien reconocen tres tipos de corrientes historiográficas: positivista, marxista y los Annales, los historiadores relevados siguen ligados a la historia academicista chilena. Los académicos reconocen con precisión a los historiadores de la Nueva Historia Social, sin embargo, sus orientaciones no se expresan en sus prácticas. Estos mantienen el modelo tradicional, decimonónico, pese al conocimiento de nuevas corrientes historiográficas y formas de enseñanza de la Historia¹⁶. A. Minte afirma que los futuros docentes no presentan dominios de las corrientes historiográficas que sustenten sus

¹³ Los profesores participantes eran críticos de la reforma, sentían que no habían sido invitados a participar en la toma de decisiones y que el éxito de estas había sido muy bajo, por la miopía de las autoridades al imponer sus criterios.

¹⁴ Historiadores chilenos exiliados en Inglaterra en la década de 1980 a su regreso al país, cambiaron la tradicional forma de investigar la Historia y sus posicionamientos políticos. Ante la carta de Augusto Pinochet en el marco de su prisión en Londres y la publicación de diversos fascículos sobre el período 1964 a 1973, por el historiador de derecha Gonzalo Vial, redactaron el “Manifiesto de Historiadores” (1999) cuestionando las narrativas explicativas de la historia reciente que conducían a enseñar la historia reciente justificando el golpe de estado de 1973.

¹⁵ Este enfoque aporta nuevas periodificaciones históricas republicanas, vinculando a estudiosos y ciudadanos. Esta perspectiva también ha influido en el desarrollo de la línea vinculada a estudios de la historia reciente que reflexiona sobre los cambios políticos ocurridos en las últimas tres décadas.

¹⁶ Se refleja también en la bibliografía básica y complementaria presentes en los programas de asignaturas.

prácticas educativas y que en su formación aún no se integran referentes como pensamiento histórico y conciencia histórica¹⁷.

Por último, el estudio exploratorio sobre la producción científica de la Didáctica de la Historia en Chile (Barriga, Molina y Salazar, 2014) a nivel nacional e internacional muestra que en el periodo 2006-2012 el interés por la DHCS creció desde el año 2007 en adelante. Destacando en las temáticas abordadas por los artículos: i) Análisis de diagnóstico sobre problemáticas de enseñanza de la HCS; ii) Gestión de las prácticas educativas en el ámbito formal; iii) Discusión de las políticas curriculares en el área; y en las ausencias se observan prototipos didácticos, educación informal e investigaciones sobre nuevas tecnologías¹⁸. Una revisión de la producción en cinco revistas de educación representativas de diversas regiones del país registradas en la web entre 1990-2020 muestra una baja presencia de la DHCS, la cual alcanza un total de 23 artículos (9,7% promedio) respecto de un total de 787 (100%), lo que da cuenta del interés marginal de esta disciplina en el campo educativo¹⁹.

Este reducido interés por la investigación no obedece explícitamente a las orientaciones ideológicas (diversas) de las publicaciones revisadas, sino a su correlación con aspectos ya señalados como las continuidades en formas de concebir los conocimientos vigentes durante el siglo XX y las condiciones que impuso la historia reciente dictatorial y postdictatorial a las posibilidades de desarrollo y reflexión sobre esta didáctica. La corta vida de la única revista del área (2014-2018)²⁰ muestra las dificultades de continuidad de estos estudios, a menudo sujetos a iniciativas individuales.

Los estudios coinciden en evidenciar que una vez iniciados los cambios curriculares en la postdictadura las unidades de formación demoraron en integrar nuevas perspectivas sobre la enseñanza de la disciplina, que en el currículum escolar no se han observado cambios sustantivos y que la inclusión de nuevos enfoques historiográficos para su investigación ha sido lenta prevaleciendo formas positivistas clásicas. La investigación en didáctica aún es emergente y a menudo ha dado cuenta de las formas hegemónicas de entender la enseñanza de la HCS, derivadas de las

¹⁷ La integración de estas perspectivas es emergente.

¹⁸ <http://andamio.dynamyclab.cl/index.php/andamio/article/view/4/3>

¹⁹ El porcentaje más alto en términos relativos obedece al número de artículos publicados en una corta vida de la revista. Una síntesis del desarrollo de la DHCS bajo las orientaciones descritas con algunas excepciones se encuentra en Muñoz y Osandón (Comps.), 2013.

²⁰ Revista *Andamio*, <http://andamio.dynamyclab.cl/index.php/andamio>, Instituto de Historia y Ciencias Sociales Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

redes académicas reducidas y algo autárquicas. Sin embargo, como veremos, en paralelo se desarrollan formas alternativas de DHCS en centros de formación, las cuales no siempre se socializan en publicaciones, habitualmente normadas por marcos estandarizados de la producción intelectual y ordenadas desde postulados hegemónicos de la enseñanza de la HCS (centrados en la historia positivista, escasa interdisciplinariedad y un modelamiento dirigido por los líderes de estas redes, a los cuales se debe citar para fundamentar los postulados, entre otros). Así, volviendo nuevamente a los espacios de formación, nos preguntamos: ¿Cuáles son las perspectivas y posicionamientos metodológicos que orientan las investigaciones en los centros de formación?

TESIS DE FUTUROS DOCENTES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES

Una revisión de las tesis producidas en las carreras de historia y ciencias sociales disponibles en la web de dos universidades del sur de Chile, una estatal y otra privada, registró un total de 234 investigaciones, de las cuales en 30 (12,8%) se abordan temas de DHCS y educación en el periodo 2004-2020²¹.

El análisis de contenidos consideró las categorías sobre las orientaciones para la enseñanza de la HCS propuestas por Villalón (2021): *Para la reproducción social*: dirigida originalmente a la construcción del estado, a la cohesión social y posteriormente, a validar el proyecto social dominante. *La cognitivista con énfasis en el razonamiento de la disciplina*: focalizada en aprender a pensar históricamente. Y, la *perspectiva crítica al enfoque cognitivista*: dirigida a vincular el razonamiento histórico con la educación para la democracia, el bien común y la justicia, a la que designamos como *crítica clásica*, que, según el autor, contribuye a formar ciudadanos democráticos²².

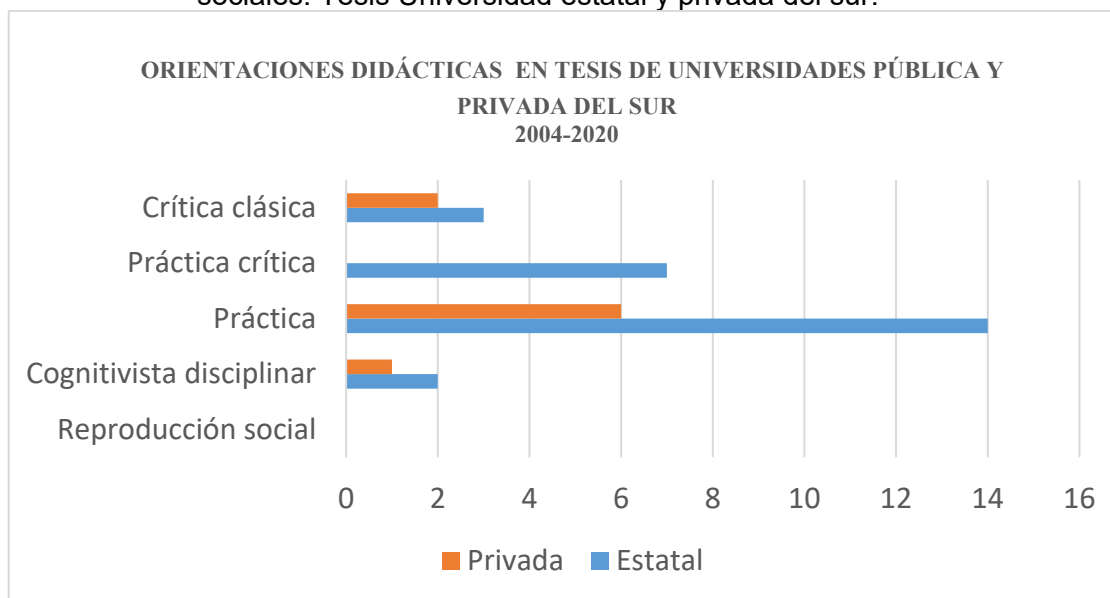
Los análisis de contenidos y metodologías se relacionaron con las orientaciones de enseñanza de la historia de acuerdo con criterios de representatividad. Se

²¹ También se desarrollaron de modo excepcional en la universidad estatal estudios sobre memorias e historia oral en la historia reciente y de micro historia proyectando la investigación de la disciplina al territorio, vinculados con posiciones más críticas que no se incluyeron en el gráfico siguiente. Actualmente, la mayor parte de las carreras de pedagogía en historia y ciencias sociales no realiza investigaciones para la obtención del título profesional.

²² Si bien consideramos que todas las orientaciones de la enseñanza de la historia son políticas, el uso de estas categorías nos permite diferenciar ciertos énfasis en la investigación de los futuros docentes. La designación crítica, al tipo cognitivista, supone según el autor que la DHCS explicita un vínculo disciplinar metodológico y compromiso con los principios mencionados. La llamamos orientación crítica clásica para diferenciarla de las formas alternativas emergentes y situadas que veremos en el siguiente apartado.

integraron formas emergentes como: *aproximación práctica a la enseñanza*, que observa desde enfoques etnográficos planos de complejidad de la enseñanza, formas de representación social y el ejercicio de profesores del área; y *práctica crítica*, que transita de la etnografía a conocimientos complejos (de múltiples interpretaciones, efectos), relaciones de poder implicadas y su proyección interpretativa y activa hacia la transformación social.

GRÁFICO 1. Orientaciones teórico metodológicas para la enseñanza de la historia y ciencias sociales. Tesis Universidad estatal y privada del sur.



Fuente: elaboración propia

La presencia de las investigaciones en DHCS en ambas universidades es baja, alcanzando un 16,2% en la universidad estatal y un 8,5% en la privada, lo que indica la persistencia de las desarticulaciones disciplinares ya señaladas²³. Los contenidos en la didáctica muestran el predominio de una *orientación práctica* hacia la enseñanza que alcanza en la universidad estatal un 64,5% y en la privada un 77%²⁴. Pareciera que estas orientaciones etnográficas han operado como solución empírica para articular el conocimiento histórico y el campo educativo (no hay investigaciones sobre su desarrollo). Se realiza predominantemente desde perspectivas cualitativas abordando: percepciones de profesores de la disciplina, estudiantes y el uso de diversos dispositivos de enseñanza (currículum escolar, libros de texto de historia,

²³ Universidad estatal en el periodo 2004-2020 y la privada entre 2011-2019.

²⁴ Abordan desde: (1). Cuestiones de aprendizaje en el área de influencia constructivista: evaluaciones de logro, en contextos vulnerables en educación técnica, aprendizaje de lectura por medio de enseñanza historia, comprensión de fuentes. (2). Procesos de gestión: análisis de planificación, estrategias de enseñanza, modelos didácticos, apropiaciones del currículum, uso de TICs, etc., hasta visiones de docentes y estudiantes sobre tópicos curriculares de la disciplina.

formación inicial de profesores), desarrolla análisis descriptivos que permiten vincular diversos escenarios educativos e integrar tópicos como derechos humanos y ciudadanía, y orientaciones pedagógicas, en los cuales la historia queda reducida. En la universidad estatal se observan mayor cantidad de estudios y un desplazamiento hacia enfoques críticos, lo que podría dar cuenta de miradas a los escenarios educativos que, por una parte, pretenden saldar la desarticulación ya señalada y dar cuenta de un cuestionamiento a las narrativas hegemónicas y una apertura a potenciar escenarios educativos para la transformación social.

Estos estudios, de orientación *práctica crítica*²⁵, que transitan del análisis cualitativo al cuestionamiento de formas de poder en los usos conceptuales alcanzan un 19%, y le siguen forma *crítica clásica*, con un 10% en la universidad estatal y un 6,6%²⁶ en la privada. Analizan desde marcos conceptuales como género e ideologías y dictadura militar entendidas como ideologías curriculares que se proyectan en diversos dispositivos educativos en la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, los cuales se fueron consolidando en los últimos 10 años.

En cuanto a las orientaciones *cognitivistas*²⁷, en la universidad estatal se abordan análisis cuantitativos de tópicos curriculares, lo que alcanza un 66,6% y en la privada un 3,3%, centrado en la transposición disciplinar en la enseñanza, considerando nuevos enfoques historiográficos. Un aspecto destacable en ambas instituciones es la ausencia de estudios orientados a la reproducción social basada en la enseñanza de la disciplina.

No se observa una perspectiva disciplinar sustentada en enfoques como la historia social, o categorías analíticas como la memoria y el patrimonio, que se proyecten hacia la enseñanza. Tampoco se presenta un marco conceptual propio de la didáctica de la disciplina. La orientación práctica permite vincular la enseñanza de la HCS con contextos educativos, actúa como iniciativa que intenta resolver, sin éxito, la desarticulación histórica estructural entre la historia y la educación. Si bien aporta descripciones de escenarios de ejercicio, presenta déficits teóricos, tanto desde la historia como del campo educativo, y queda un tanto presa de la variabilidad casuística del escenario, reeditando la noción de prácticas como aplicación y como un constructo opaco de referencia para pensar la enseñanza de la HCS.

²⁵ Enfoques como didáctica socio crítica, la construcción de conocimiento en la enseñanza hasta análisis del currículum oculto y formación ciudadana.

²⁶ Incluye análisis de ideologías, género y dictadura militar en dispositivos curriculares y el libro de texto.

²⁷ Se observan análisis cuantitativos curriculares y de modo emergente el desarrollo del pensamiento histórico.

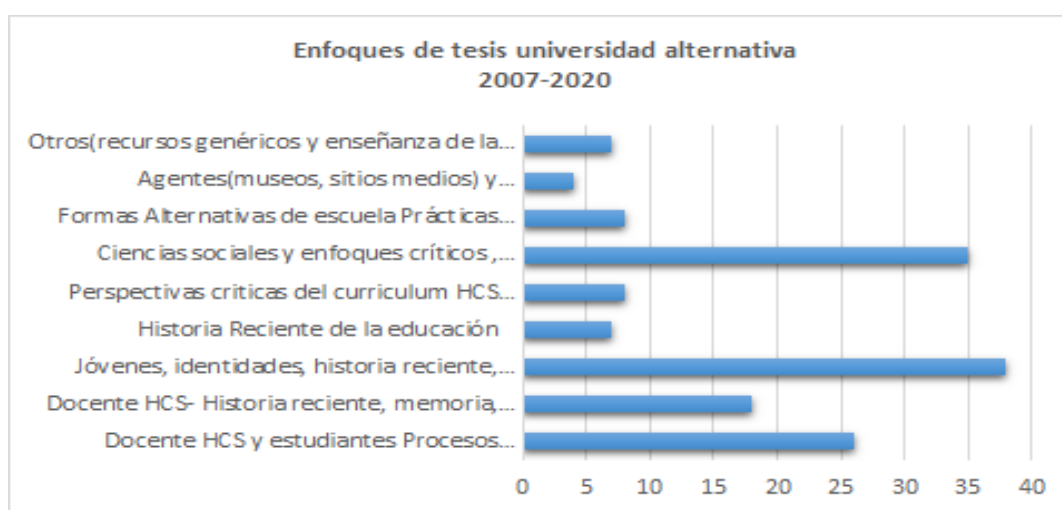
ENFOQUES DISRUPTIVOS Y EMERGENTES

Contempla iniciativas que se desarrollan en cursos de pregrado, de especialización para docentes, tesis en pregrado y otros eventos relacionados, en los que se articulan enfoques críticos de las ciencias sociales, de la investigación y enseñanza de la historia y proyectos de educación, proyectando de forma contextualizada los procesos de análisis e intervención. Estas aproximaciones *críticas contextualizadas* se han organizado en dos posiciones complementarias: enfoques críticos e históricos en contextos educativos y enfoques interdisciplinarios emergentes.

ENFOQUES CRÍTICOS E HISTÓRICOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

El análisis de contenidos de un total de 151 sobre didáctica en tesis de pregrado en la carrera de pedagogía en historia y ciencias sociales revisadas en la web de una universidad alternativa del centro del país²⁸ en el periodo 2007-2020 muestra las siguientes tendencias en la investigación de la enseñanza de la HCS:

GRÁFICO 2. Tesis universidad alternativa.



Fuente: elaboración propia

Se observa, en un primer momento, el interés por una indagación sobre los procesos implicados en la relación entre docentes del área y estudiantes que fue predominante entre 2007-2013. Inscrita en la orientación práctica de la enseñanza, ya descrita, predominaban análisis de representaciones sociales sobre estas (enseñanza, discriminación, etc.) y gestión del conocimiento (diseños didácticos), con

²⁸ Carrera Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

algunos tópicos cognitivistas críticos asociados a la *enseñanza de la historia cognitivista* (tiempo histórico en la enseñanza, etc.).

Estas tendencias fueron sustituidas durante el ciclo 2013-2020 por investigaciones que sitúan la historia reciente chilena (1970-1990) como punto medular de las indagaciones, el análisis de las memorias sociales (Stern, 2000), nacionales y poblacionales, y de la conciencia histórica (Rüsen, 2001), a los que se integrarían perspectivas de la nueva historia social y política. Estos enfoques abordan la relación del docente de Historia y Ciencias Sociales con dicho periodo histórico (cómo lo configura), en la enseñanza (estrategias y problemas) y en sí mismo, como actor social y testigo.

Los trabajos se centran especialmente en los jóvenes, analizando sus identidades culturales y políticas, sus narrativas históricas y de memoria, las relaciones que establecen con la escuela y los territorios en relación con dicho pasado. Desde el 2015 al 2020, se integran marcos de análisis de la conciencia y de la cultura histórica en relación con las memorias sociales de la historia reciente, especialmente en jóvenes y en medios de comunicación, e indagaciones sobre el aprendizaje histórico y enseñanza de la historia. A los que se agrega el análisis crítico del currículum de Historia y Ciencias Sociales (presencia de educación en derechos humanos, reflexión sobre hitos de la historia reciente)²⁹. Y la historia reciente de la educación relevando proyectos educativos de la Unidad Popular y la dictadura.

Junto a este núcleo se desarrollan, de manera continua, estudios desde perspectivas críticas de las ciencias sociales que indagan sobre interculturalidad, género, formación ciudadana, pensamiento geográfico, patrimonio y educación medioambiental en diversos dispositivos educativos (el currículum, libros de texto), y en percepciones de agentes educativos en contextos complejos (la inmigración, en poblaciones y escuelas con identidades históricas específicas, etc.). Situando la enseñanza de la disciplina y sus participantes en un escenario socio político y cultural más amplio en el cual se despliegan relaciones temporales y educativas.

Las tesis muestran un posicionamiento histórico que releva el pasado reciente como recurso para la reflexión pedagógica, la enseñanza de la disciplina y de sus agentes, que se nutre de perspectivas críticas conceptuales como: los análisis de

²⁹ En este último ciclo continúa la indagación de memorias sociales sobre dicho pasado desde estas perspectivas narrativistas, a las que se agrega el análisis de ciertos temas y eventos de la historia reciente en el currículum, como la Operación Cóndor y el análisis político del currículum expresado a través de la visión educativa de los derechos humanos.

narrativas de memoria en diversos planos (individual, profesional, nacional, escuela, territorial); y la configuración narrativa de dicho pasado en el currículum nacional y, las proyecciones de ambos en la conciencia histórica de los jóvenes como parte de su identidad cultural y política; indudablemente, las indagaciones relevan el pasado reciente como foco de reflexión política y causa del presente de jóvenes y docentes, agentes relevantes para la educación, a lo que aporta la nueva historia social y política; y un posicionamiento crítico desde las ciencias sociales que problematiza la enseñanza de la historia para responder a demandas como el reconocimiento, la igualdad y la justicia.

Estas investigaciones se enmarcan en una concepción que sitúa la HCS como dispositivos de conocimiento para la transformación social que reconoce la historia reciente chilena como un fondo de experiencia para cuestionamientos sobre el presente en que se realiza el ejercicio profesional y que marca una diferencia notable con las otras perspectivas antes descritas, al integrar marcos conceptuales críticos de las ciencias sociales, elementos de la pedagogía crítica, referentes de la perspectiva cognitiva de la enseñanza de la historia desplegados en agentes educativos (especialmente jóvenes excluidos), y perspectivas de la historia social y de la historia reciente para cuestionar el ordenamiento disciplinar en los dispositivos curriculares.

ENFOQUES INTERDISCIPLINARES EMERGENTES

Estos enfoques desarrollados por las autoras se caracterizan por articular marcos conceptuales críticos de las ciencias sociales (memoria y patrimonio), análisis de narrativas y perspectivas historiográficas como la historia social descentrada y local situada y la Historia Pública, para enmarcar discusiones sobre los usos del pasado reciente y sus relaciones con el presente, proyectando planos de análisis contextualizados (ciudad, derechos, ciudadanías, etc.) en diversos escenarios educativos.

PRÁCTICAS DE CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. PATRIMONIO Y CIUDADANÍA

La educación patrimonial en Chile se ha manifestado desde distintos enfoques teóricos y metodológicos transitando desde posiciones transmisivas del patrimonial oficial a visiones críticas de interpretación de los usos sociales dados a estos recursos culturales en el proceso de formación ciudadana (MINCAP, 2021). En esta última

entrada, los aportes en la DHCS se inscriben en los conceptos secundarios que comprenden el tránsito temporal de los dispositivos de memoria desde las continuidades y cambios, en la puesta en valor de la diversidad de herencias disponibles a través de las referencias de las y los sujetos históricos que manifiestan su experiencia de vida en comunidad, y la empatía histórica que acerca el pasado para el reconocimiento y ejercicio de derechos en el presente. Por último, siendo igual de importante, se encuentra el concepto de territorio, el cual conlleva a pensar la historia en un espacio particular y heterogéneo, abordando el acontecer social desde las dinámicas propias de las comunidades de memoria, acercándose en suma a la acción selectiva que se realiza en presente sobre el pasado, cuestión de la disciplina muchas veces olvidada bajo el mandato de la acción científica.

La articulación entre la disciplina de la Historia y la Educación Patrimonial se ha desarrollado en contextos educativos formales en la enseñanza de la historia regional y local, Educación en Derechos Humanos y Formación ciudadana, en espacios informales y no formales, tales como son las prácticas museográficas educativas disponibles en museos, sitios históricos, lugares de memoria y centros culturales. Lugares en los que sus participantes asumen un rol central, en tanto, portadores de memoria y ciudadanos en permanente formación.

PRÁCTICAS DE MEMORIA Y PASADO RECIENTE EN CHILE

Estas iniciativas se inscriben en una perspectiva que piensa la historia reciente en relación al presente, destacando el potencial político transformador de la enseñanza de la historia y el aporte del trabajo de memoria, de las experiencias sociales en dichos pasados y de marcos conceptuales como los derechos humanos para nutrir críticamente esta enseñanza³⁰.

Surge dados los impactos sociales de las políticas de represión y exterminio asociados a la instalación del neoliberalismo y su proyección en la política contingente. Por lo cual, no solo pretende asumir el “Nunca más”, sino también aportar a la formación política de las nuevas generaciones. Estas iniciativas se inscriben en lo que Stern (2013) ha llamado “el campo de memoria democrática de Derechos Humanos”, ámbito de reflexión, investigación y de acción conformado por intelectuales,

³⁰ El campo se caracteriza por su complejidad y por encontrarse en construcción en los distintos escenarios en que se desarrolla, escuela, centros de memoria, iniciativas de sitios de memoria, etc. Y tensiona los principios epistémicos positivistas de la enseñanza de la historia.

movimientos sociales, académicos y docentes que han venido consolidando la investigación y el trabajo de memoria sobre este pasado, abriendo la agenda pública a las discusiones por la verdad de violación de derechos y la justicia. Tensionando las narrativas oficiales de las políticas de la memoria y su relación con el presente, promoviendo trabajos de memoria e intervenciones pedagógicas contextualizadas orientadas a integrar el pasado reciente y la recuperación de las memorias de la represión y las violencias sociales en general, como un dispositivo problematizador del presente.

Para la enseñanza de la historia reciente observa tres dimensiones. La política y ética, que reflexiona sobre este pasado desde la justicia y la responsabilidad. Aborda esta historia como parte de un proyecto político igualitario inconcluso y desde los efectos de la violencia política, integra la justicia con los ausentes, precursores y silenciados. Desde la violencia fundadora de la narrativa histórica oficial, somete las narrativas de Memoria a objetivos de verdad y responsabilidad ante los propósitos políticos (Ricoeur, 2004). Reflexiona sobre la historia de las desigualdades, del poder y la violación de derechos. E interpela, desde una visión de futuro, a extraer del pasado la comprensión del daño y la ejemplaridad del trauma. Releva los Derechos Humanos para la formación política y mediante a imaginación moral (Paul, 2016), relaciona a quien recuerda con los universos éticos del pasado heredado, considerando lo realizado y lo impensado.

La dimensión narrativa reconoce las diversas interpretaciones sobre el pasado, presentes en la memoria (social, familiar, testimonial, política, etc.), como formas de construcción de sentido de la experiencia del tiempo relacionada con el conocimiento histórico disponible. La narración del pasado reciente muestra una memoria en la que se implican los intereses políticos y sus relaciones con el presente en el que se confrontan experiencias sociales, con particularidades y disidencias. Y, mediante la imaginación moral, promueve una reflexión sobre el sentido del duelo, la pérdida, el dolor, el heroísmo, etc.

Y la dimensión transformativa, desde la historicidad de las sociedades, observa el sentido de proyectos inconclusos y de la violencia política. Reflexiona sobre las continuidades y discontinuidades de las ausencias de derechos, las formas de dominación, las confrontaciones entre proyectos de cambio, las resistencias y exclusiones. Desde las herencias, delimita responsabilidades y busca desde la crítica

transformar las inequidades sociales derivadas de los recuerdos relevando los conflictos entre memorias e intereses, ante el derecho a recordar y decidir.

En cuanto a estrategias metodológicas, desarrolla el debate sobre las memorias hegemónicas (desmontaje de explicaciones históricas en el currículum y en la conversación pública en la democracia representativa), el dialogo crítico entre memorias emblemáticas (Stern,2000) y sociales, indagando en la diversas y parcialidad de los recuerdos sociales familiares, y de los Sitios (centros de represión, tortura y exterminio) para la comprensión de la complejidad que revisten las prácticas del horror (Rubio y Valle, 2021). Trabaja el testimonio como un acercamiento a lo indecible, a las políticas de deshumanización y, sus impactos en militantes y en la vida cultural cotidiana. Estas estrategias pueden inscribirse en formas de enseñanza que desarrollan: prácticas de memoria (identitarias, políticas, culturales, etc.), la historia de la memoria e indagaciones focalizadas sobre la historia de los Sitios que conducen a la comprensión histórica, a reflexiones morales, relaciones de continuidad entre el presente y el pasado reflexionando sobre el valor de los derechos y los efectos de su transgresión, integrando los fenómenos históricos y las vidas de estudiantes y cercanos. Cada uno de estos procesos considera a los jóvenes como participantes activos del recuerdo, se desarrolla con evidencias históricas analizando fuentes y testimonios. Posicionamientos que conducen a elaborar propuestas curriculares contextualizadas, ajustadas a la realidad de los estudiantes.

REFLEXIONES FINALES

El análisis histórico y la indagación de las bases teóricas y metodológicas sobre las formas de desarrollar la DHCS nos conducen a plantear las siguientes reflexiones y preguntas.

Podemos observar la superposición de diversas formas de apreciación sobre el constructo HCS, en los cuales la Historia ha conservado la centralidad respecto de las otras disciplinas. Probablemente debido a la visión original de la función investigativa proyectada como un intelectual público. Sin embargo, en la actualidad, las políticas educativas neoliberales y globalizadas han incidido en limitar este campo de influencia en general, al reducir la presencia de las humanidades en los currículos y, en particular, en la didáctica, al vincular la historia con las CS, y la potenciación de la enseñanza desde perspectivas neoliberales. Lo que acentúa en los historiadores la distancia y subvaloración de la didáctica disciplinar. ¿Qué visión sobre la didáctica

disciplinar tienen los historiadores en la actualidad? ¿Por qué continúa el desinterés por el campo educativo?

La desarticulación entre la disciplina histórica y la enseñanza de la HCS mantiene una continuidad desde el siglo XX, probablemente debido a la apreciación que poseen los historiadores sobre el conocimiento y de sus agentes, lo cual tiende a mantener la visión de la disciplina como fuente de crítica y de la educación como parte de la reproducción social y del espacio público. ¿Cómo resuelven esta dicotomía los futuros docentes del área?

Las indagaciones de tesis sobre las didácticas hegemónicas presentan una orientación práctica que prioriza perspectivas etnográficas y descriptivas sobre significados, apropiaciones y usos de dispositivos de enseñanza en los cuales no se integran con énfasis teorías sustantivas que conduzcan a un análisis y proyección educativa sustentable. La indagación se realiza desde una aproximación algo líquida y carenciada desde el campo educativo. Perpetuando la desarticulación con la historia y las ciencias sociales. ¿Cómo se introdujo esta perspectiva en las unidades didácticas? ¿En qué forma esta aproximación reproduce la disociación teoría-práctica decimonónica?

El interés marginal por la DHCS en las revistas de educación emerge, en parte, de este nudo original que disocia a los profesionales formadores. Junto con ello, el acceso a recursos para investigación reproduce este distanciamiento al condicionar los marcos y posibilidades de proyectar estudios y discusiones (o la historia o la educación y sus reglas neoliberales), lo que conduce, por una parte, a reducir la presencia en revistas de educación y, a la vez, a desarrollar formas alternativas de enseñanza no sujetas a los marcos hegemónicos y, por lo tanto, de alcance focalizado. ¿Cómo se configuran epistemológicamente y se despliegan institucionalmente estas iniciativas alternativas?

Las perspectivas interdisciplinarias emergentes integran referentes alternativos de la HCS (Historia social, historia oral, memoria, patrimonio, Derechos Humanos, Género, Interculturalidad e historia de la educación reciente), la DHCS (Conciencia histórica y pensamiento histórico) y de la Pedagogía crítica, desarrollando formas situadas de discusión y educación. Coinciden en observar la disciplina en un contexto público, en problematizar el presente heredado del pasado reciente y de otros pasados, en cuestionar las visiones hegemónicas de la historia y sus narrativas y en relevar a los participantes del proceso educativo como productores de sentido,

proyectando metodologías participativas y reflexivas. El diseño de sus propuestas no utiliza los referentes hegemónicos de la didáctica disciplinar, más bien éstas se basan en el análisis histórico y de las ciencias sociales. En estas propuestas, el vínculo crítico con el pasado reciente chileno actúa como nudo articulador de problematizaciones sobre la historia social, política y cultural de múltiples pasados. Pareciera que la historia reciente no solo conforma un eje traumático sino, también, un nudo complejo que como catástrofe mueve a observar otros tiempos de exterminios, silencios, discriminaciones y formas de deshumanización. ¿Cómo se articulan la diversidad de componentes en las distintas experiencias? ¿Qué trayectos formativos e investigativos han caracterizado a los profesionales que asumen estas perspectivas? ¿Qué incidencia ha tenido la historia reciente chilena y el desarrollo de la didáctica de la historia en los posicionamientos desarrollados para la enseñanza de la historia? ¿Por qué los referentes teóricos de la historia y de las ciencias sociales adquieren mayor peso que los de la didáctica hegemónica en estas propuestas alternativas?

REFERENCIAS

- Barriga, Molina y Salazar (2014). El estado de la cuestión de la didáctica de la historia en Chile: una aproximación bibliométrica a la producción científica. *Andamio*, 1(1), 39-53. <https://bit.ly/352nr6V>
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de historia, geografía y ciencias sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 157-169. <https://bit.ly/3rDUG8a>
- González, M. (2020). Los estudios historiográficos en la Universidad Católica de Chile. Aproximación histórica a la fundación del Instituto de Investigaciones Históricas y de la revista Historia (1954-1970). *Cuadernos de Historia*, 50, 75-102.
- Mainer, J. (2021). La didáctica de las Ciencias Sociales en la universidad española: entre el ensimismamiento y la inanidad. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 11-34.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021). *Educación Patrimonial. Miradas y trayectorias*. Santiago. <https://bit.ly/3ru2KIA>
- Minte, A. (2021). "Nueva Historia" y educación histórica en la formación de profesores de historia en Chile. En N. Ibagón, R. Silva, A. Santos, y R. Castro (eds.),

- Educación histórica para el siglo XXI. Principios teóricos y metodológicos* (pp. 185-215). Universidad Icesi y Universidad del Valle. <https://bit.ly/3FJTYYv>
- Muñoz, I. y Osandón, L. (Comps.) (2013). *La Didáctica de la Historia y la formación de Ciudadanos en el mundo actual*. Dibam.
- Osandón, L. et al. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). En *Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, N.º 20, IBE/2018/WP/CD/20. UNESCO, OEI.
- Paul, H. (2016). *La llamada del pasado: claves de la teoría de la historia*. Institución Fernando el Católico.
- Pinto, J. (2016). *La historiografía chilena durante el siglo xx: cien años de propuestas y combates*. América en Movimiento.
- Reyes, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990–2003. En E. Jelin & F. Lorenz (eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 65–93). Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004). *La historia, la memoria y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rubio, G. y Valle, X. (2021). Trabajos de memoria en el aula para la comprensión de las políticas de terrorismo de Estado y de deshumanización en Chile. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 8(16), 86-103. <https://bit.ly/33tClxr>
- Rubio, G., Osandón, L. y Quinteros, F. (2019). La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo. Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944–1947). *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 27(102) 88-107. <https://bit.ly/3fGCMMu>
- Rüsen, J. (2001) *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Editora Universidade de Brasília.
- Stern, S. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico. En M. Garcés, M. Olgún, J. Pinto, M. Rojas y M. Urrutia (Comps.), *Memorias para un nuevo siglo. Chile. Miradas a la segunda mitad del siglo XX* (pp. 11-33). ECO.
- Stern, E. (2013). *Memorias en construcción: Los retos del pasado presente en Chile 1989-2011*. Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

- Vásquez, N. (2005). La formación inicial y permanente de los profesores de Historia en Chile. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 65-79.
<https://bit.ly/3AgKmHj>
- Villalón, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una nueva historia escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 89-105.
<https://bit.ly/32gHhue>
- Villalón, G. y Zamora, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la historia reciente en la historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 139-151.
<https://bit.ly/33UBPgV>
- Zúñiga, A. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 119-135.
<https://bit.ly/3tOk6mm>

