

La percepción y comprensión histórica en el contexto educacional chileno.

Una mirada a partir de Marc Ferro y Carretero/Voss.

Lucas Pavez Rosales

estudiante de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

lucas.pluks@gmail.com

Resumen

Por medio de una investigación cualitativa y exploratoria, el escrito tiene como objetivo develar el nivel de occidentalización e identidad propia que posee el proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión, racionamiento y alfabetización histórica en jóvenes entre 14-17 años, analizando el contenido del Descubrimiento de América. El currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a nivel de planes y programas, demuestra un proceso de enseñanza-aprendizaje, que devela una educación histórica de carácter eurocéntrica. Deja la responsabilidad a los docentes de generar en sus alumnos una comprensión histórica para un relacionamiento con la alteridad y rescate de su pasado, pero no entrega herramientas para ello. Esta investigación demostró que la comprensión histórica en los jóvenes tiene una tendencia media alta hacia la adopción de la realidad eurocéntrica, a pesar que podría ser aún más tendenciosa a ello dado cómo el sistema de educación presenta la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia - Comprensión Histórica - Percepciones/Creencias/Representaciones de la Historia

Abstract

The following investigation pretends to discover the level of westernization and self-identity that have de teaching-learning process, for de historical comprehension, rationing and alphabetization in the students between 14-17 years old. The educative Chilean system, in the level of plans and programs, shows him week as base to an optimum teaching-learning process in the schools, leaving big holes, and presented he as a History education and of our past, very bind to a European looking. It gave to the teachers the responsibility of generate in the students a historical comprehension that take to a knowledge construction that get –in the example of the Discover of America- range and learning the base historical concepts for a good relation with de otherness and the rescue of his past, but it do not gave the tools for it. Nevertheless, in this investigation, we see that the historical comprehension in the students has a middle-high tendency to the adoption of the Eurocentric reality, even though that it could be higher. This level of unspediation, it is binding to an uninstitutionalization social memory, before to what de system presents to teaching.

Keys Words: Teaching-Learning – Historical Comprehension – Chilean Context

Introducción

Partiendo de la premisa de Marc Ferro: *“la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños”* (Ferro, 2007, p. 19), y que *“la Historia como conocimiento científico potencia la formación, la cultura y la racionalidad, que es en definitiva el fundamento de sociedades informadas que como tales pueden aspirar a mayores cotas de libertad, justicia y progreso”* (Feliu, 2011, p. 10), este escrito tiene por objetivo develar en el contexto chileno, cómo se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la Historia para la comprensión de nuestra sociedad y sus problemáticas, y por lo tanto las nociones superiores, de carácter incluso valórico, que aprehenden los estudiantes en el proceso. Para tal efecto, se propone una aproximación teórico-práctica a partir de una revisión bibliográfica de M. Carretero y J. Voss, dado que sus investigaciones en el aula y su contexto, permiten entender y comparar nociones sobre la habilidad de los estudiantes para pensar históricamente, la racionalidad que estos desenvuelven a partir de recursos y/o fuentes históricas, y además de dar luces sobre cómo la enseñanza-aprendizaje de la Historia varía según cada contexto, lo cual va moldeando de una u otra forma, la memoria colectiva de una sociedad y el cómo esta se relaciona con sus pares y el otro en el pasado, presente y futuro. Son justamente estos temas tratados por los autores, los que buscamos acotar y contextualizar a la realidad nacional, porque la relevancia de sus estudios permite abrir la interrogante de cómo se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la comprensión histórica en las aulas chilenas.

Verá el lector que la información que entregó la investigación en el aula, fue utilizada, buscando evidenciar el tipo de percepción que adquieren los estudiantes -contrapuesta con la visión de historiadores y los planes y programas que el gobierno establece para el aprendizaje- de lo que aprenden y en qué medida los mapas de progreso reflejan las metas que el sistema se propone.

Para efectos de lo anterior, se utilizará “el Descubrimiento de América” como unidad eje (comparable con lo tratado por Carretero/Voss, 2004; Bain, 2006), ya que por su significancia, este contenido entrega explícitamente una visión de la realidad al alumno en relación con su identidad, la alteridad, su pasado, qué manejo de conceptos históricos, y qué visión adoptan tras el proceso educativo. Así, se propone la siguiente hipótesis: ‘a partir del tema del descubrimiento de América, como contenido de enseñanza en los establecimientos educacionales chilenos, se postula

que detrás de él como proceso histórico, existe una comprensión histórica de carácter occidentalizada, universalista, que denotaría la estructuración de una comprensión histórica sin una identidad ligada al pasado del territorio donde vive'. Poniendo finalmente en discusión la noción del "espejo roto" de Ferro, que hace referencia a la muerte de la historia universal europeizante, la intención es evidenciar si ese espejo se ha roto o no, en el caso chileno.

Material y métodos

El estudio fue una investigación cualitativa de carácter exploratorio –a partir de un muestreo de ocho estudiantes de cuatro establecimientos educacionales (dos de dependencia municipal y dos de subvencionada, dos estudiantes por escuela), de la región de Valparaíso-, que por medio de la recopilación de información en base a un instrumento metodológico –una batería de preguntas a responder en base a extractos de textos historiográficos sobre el tema- fue sistematizada por medio de una rúbrica creada para este fin, y posteriormente triangulada desde lo que emana de los planes y programas del MINEDUC y un soporte teórico. Tal información fue luego edificada en base a cuatro binomios conceptuales de carácter clasificatorio. Dichos cuatro binomios¹, frutos del análisis en base a los planteamientos de Marc Ferro, son:

- **Historia Militante / Historia Terapéutica:** Según Marc Ferro, se entiende por Historia Militante aquella de carácter institucional que expresa o legitima una política, una ideología o un régimen, y *"ya que reproduce los actos y las decisiones del poder, ya sean de derecho o de mercancía, se deteriora cuando se deteriora y muere la institución que la sostiene"* (Ferro, 2007, p. 535). Un ejemplo de lo anterior, serían los aspectos y variaciones de la Historia en la URSS (Ferro, 2007, p. 253-314). Y por Historia Terapéutica, aquella que glorifica un pasado lejano en relación con un presente precarizado, como por ejemplo la historia enseñada a los africanos, donde *"los libros para niños son empleados para glorificar los grandes imperios del pasado africano, cuyo esplendor se pone en paralelo"*

¹ I. Historia Militante/Historia Terapéutica; II. Historia Descolonizada/Historia Occidentalizada; III. Historia Universalista/Historia Pluriversalista; IV) Conciencia Identitaria/Conciencia Alienada.

con la decadencia y el retraso de la Europa feudal, en la misma época: la función terapéutica está expresada claramente” (Ferro, 2007, p. 22).

- **Historia Occidentalizada / Historia Descolonizada:** Referente a esto, la Historia Occidentalizada se caracteriza por ser una postura enfocada desde una visión teleológica y europeo-céntrica, ya que *“los pueblos no entran a la Historia sino tras su descubrimiento por los europeos”* (Ferro, 2007, p. 24). Es este mismo etnocentrismo el que Ferro intenta impugnar en el libro citado. Por otra parte, Historia Descolonizada se refiere a aquella que busca romper esta concepción occidentalizada para lograr construir una nueva Historia, ya sea de naciones o comunidades, teniendo como objetivo la reconstrucción de lazos identitarios con su pasado.

- **Identidad Histórica Impuesta / Identidad Histórica Propia:** El primer concepto hace alusión a una actitud pasiva de parte del sujeto, quien condiciona su proceso identitario por la influencia del legado occidental, privilegiándolo por sobre la herencia latinoamericana. En contraste a la anterior, la Identidad Histórica Propia, hace alusión a una actitud del sujeto en base a una construcción identitaria, de origen educacional formal como de la cotidianidad social, que conjugue tanto el legado español como la herencia de los pueblos originarios, sin privilegiar una por sobre la otra. El contraste de este binomio radica en la construcción de identidades nacionales, variando con los objetivos del Estado en relación a ella.

- **Progreso Universalista / Desarrollo Heterogéneo:** Progreso universalista refiere a una noción lineal de la Historia y sostenida en parámetros occidentalizados que caracterizan, en base a ello, al desarrollo cultural y material de las sociedades, obviando sus contextos y procesos particulares. Por otra parte, Desarrollo Heterogéneo refiere al caso contrario, aquella noción que nace principalmente de las diversidades locales, en base a sus diferencias culturales y materiales, para desde allí aproximarse y construir una noción de Historia en su conjunto.

Los binomios anteriormente definidos, son el sistema de clasificación heterodoxa propuesto para una batería de cuatro preguntas²; la primera en relación al concepto histórico de Genocidio, que buscará dar luces sobre el primer binomio; la segunda en relación al concepto de Descubrimiento, atendiendo al segundo binomio; la tercera en relación al concepto de Identidad, relevante para el tercer binomio; y la cuarta en relación al concepto de Desarrollo, necesario para clasificar el cuarto binomio. Esto, concluyendo qué tipo de comprensión histórica les es enseñado a los estudiantes en las aulas, considerando que el primer concepto de cada uno de los binomios tiene relación con una Historia fundamentalmente occidentalizada, y el segundo con su contraste.

Finalmente, para poder clasificar los resultados obtenidos de dicho instrumento se dispuso una tabla³ que permitió clasificar las respuestas, de forma desmenuzada, en sus distintas tendencias por binomio, dispuesta a continuación en los resultados. La revisión de aquello fue fundamentada en la base de los conocimientos adquiridos durante su enseñanza escolar, vinculado a la forma en que se presentan estos temas en los planes y programas.

Resultados

El principal hallazgo de esta investigación fue que la comprensión histórica -ejemplificada en el contenido de la unidad del Descubrimiento de América-, muestra un alto grado de presencia, en racionamiento y/o alfabetización histórica de los estudiantes, con nociones propias de la historia universal; además de un manejo medio de conceptos históricos.

La toma de información de los cuatro binomios, cada uno vinculado explícitamente a un concepto histórico, fue analizada y clasificada de las respuestas de los estudiantes basados en una tabla de criterios dividida en tres ítems (concepto clave, opinión y manejo conceptual), cada uno de los cuales se establecía de uno a cinco, oscilando entre uno u otro lado del binomio, para ver hacia dónde marcaba tendencia su respuesta⁴.

² Anexo 1.

³ Anexo 2.

⁴ Anexo 2. Para ver los datos Anexo 3.

De esta manera, en lo referente al binomio H. Militante/H. Terapéutica, cuyo concepto base era Genocidio, el 50% de los estudiantes se acercaron a la Historia militante, es decir, legitimaban estas acciones y rechazaban el concepto de genocidio dado que la baja demográfica indígena se debía a un proceso de lucha como guerra, donde hubo bajas de ambas partes y una noción de enemigos entre españoles e indígenas. Para los estudiantes el genocidio era únicamente asimilable al caso de los judíos en la Alemania nazi. No obstante, tres de los cuatro restantes, sí tendían a empatizar con los indígenas rechazando las matanzas, comprendiendo la asimetría del conflicto, variables más amplias al hecho de ambos ver al otro como enemigo, y viendo que no era una guerra común, pues la población civil indígena fue la más afectada. Esto demuestra un manejo del concepto genocidio medio bajo, además de ver que su comprensión histórica carece en parte de empatía histórica con los pueblos originarios, al verse el tema como una guerra/conflicto.

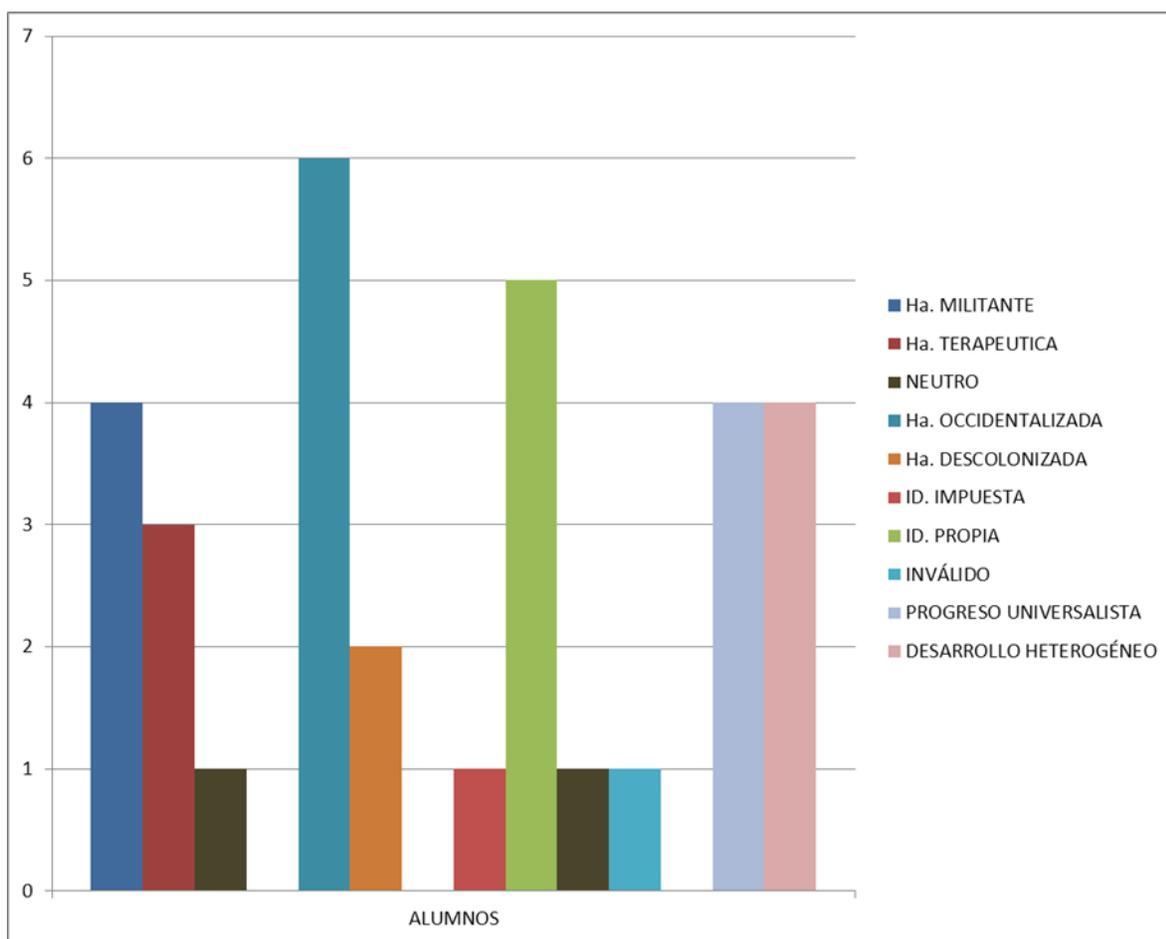
El segundo binomio, H. Occidentalizada/H. Descolonializada, cuyo concepto base era Descubrimiento, es el que refleja más una visión europeizante, puesto que el 75% de los estudiantes reflejaba una comprensión histórica a partir de Europa y las nociones que ésta tuviera sobre América, incluso argumentando las razones por las cuales América sí fue descubierta. Demostrándose una enorme carencia en la comprensión de la alteridad, sosteniéndose que con quien se identificaba la Historia era los europeos. Y develando un bajo nivel de alfabetización histórica sobre el proceso de encuentro entre dos culturas o dos mundos; su comprensión comenzaba únicamente desde el europeo.

El tercer binomio, Id. Impuesta/Id. Propia, cuyo concepto base era Identidad, demostró un porcentaje medio alto (cinco de ocho) de un racionamiento histórico que comprende tanto a los pueblos originarios, como a los españoles, como parte de su pasado mestizo que configuró posteriormente la identidad chilena de la cual él es parte. Manifestándose de buena manera el manejo conceptual sobre la identidad y la relación con el pasado incluso pre-hispánico.

Por último, el cuarto binomio, Progreso Universalista/Desarrollo Heterogéneo, cuyo concepto base era Desarrollo, demostró que las nociones sobre el concepto estaban a la par, no había unanimidad sobre el concepto de desarrollo, por lo cual se tendió medianamente a homologarlo a progreso. Sin embargo lo que llamó la atención fue que en las respuestas los estudiantes hicieran una separación,

considerando a los españoles superiores en tecnología, pero inferiores en cuanto al despliegue cultural-espiritual.

De esta forma, con los resultados arrojados por la investigación, queda de manifiesto que los jóvenes poseen un manejo conceptual medio, pero una comprensión histórica aún ligada a la Historia universal y la visión europea de abordar la historia americana, demostrada en sus respuestas sobre el Descubrimiento y el Genocidio mayoritariamente, sin dejar de llamar la atención la división sobre Desarrollo, entre tecnología y espiritualidad. Ahora bien, respecto a la identidad del estudiante y su relación con el pasado, queda claro que comprenden su herencia bipartita enfocada al mestizaje, del cual no hacen juicio de valor⁵.



⁵ Revisar Anexo 3.

Triangulación resultados-curriculo-soportes teóricos

Reiteramos la pregunta inicial, ¿cómo se desarrolla la percepción y la comprensión histórica en las salas de clase chilenas? En base a los resultados de la investigación exploratoria expuesta, es posible sostener que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en Chile, se encuentra efectivamente marcado por una noción occidentalizada y universalista del encuentro entre dos mundos, no obstante, con pinceladas –ya sea por conocimientos previos de los mismos estudiantes, o por interpretación del profesor correspondiente de las escasas líneas establecidas institucionalmente, temas que abarcaremos más adelante- de una identidad que reconoce, entiende y valora la alteridad.

Al revisar el Marco Curricular de Historia, dispuesto por el Ministerio del Educación, que existe una desvinculación del proceso de “Descubrimiento y Conquista” del devenir general de la Historia de Latinoamérica y Chile. Ello, explicitado cuando se revisa el Marco para segundo medio, nivel donde corresponde la primera parte de la Historia de Chile, pero que sin embargo comienza con la unidad del “Legado Colonial”, obviando el proceso anterior correspondiente a la Historia Prehispánica de Latinoamérica y el impacto de la Conquista, por lo tanto, siendo para el alumno muy complejo el conectar la Historia de los pueblos originarios con la suya propia, mucho menos con la nación de la que forma parte. El proceso mencionado, sin embargo, no es absolutamente obviado en el segundo ciclo (8vo básico-4to medio) de la educación escolar, pues es tratado en octavo, dentro de la línea de la Historia Universal. En este contexto se manifiesta de forma más explícita la noción occidentalizada y universalista caracterizada en el nombre de dicha unidad como “Expansión Europea”. Citando directamente del marco curricular, es que se encuentra:

“Reconocimiento del impacto de América en el Mundo Occidental en el plano cultural: la ampliación del mundo conocido y el desarrollo de la cartografía; la discusión sobre la naturaleza humana. Caracterización del impacto de los tesoros americanos en la economía europea: la revolución de los precios, la acumulación de metales preciosos y el nacimiento del mercantilismo. Problematización de las consecuencias demográficas y culturales del impacto de la conquista europea en los pueblos indígenas americanos” (MINEDUC, 2011-a, p. 224).

En relación a lo anterior, la enseñanza del Descubrimiento de América se trata en la escuela enmarcada en los motivos de la expansión de Europa, si bien es cierto que no se explicita bajo la acepción: Europa descubrió a América, lo cual deja entrever que no se busca superponer una visión (la europea) por sobre otra (la de los pueblos originarios), sí merece interés el hecho que el aporte a la Historia Universal desde América, sea en tanto tesoros, y que la problematización sobre las repercusiones de la conquista sobre los pueblos indígenas, sea un vacío que queda a disposición de cada docente, sin entregarse directas pautas sobre cómo problematizar aquel tema –ni una estructura educacional que lo permita- o cómo valorar cada postura a la hora de la enseñanza del sincretismo cultural. Este último concepto, sería uno que apela a una visión conciliadora, donde el encuentro entre ambos mundos da paso a un nuevo mundo de mestizaje.

Es claro, los planes y programas señalan directamente como tema a tratar: “Discusión sobre la naturaleza humana de los indígenas” e “incorporación de América a la cultura occidental” (MINEDUC, 2011-d, p. 39). Es decir, la enseñanza del racionamiento histórico para los jóvenes comienza con analizar a los pueblos originarios como el otro, como aquello que les es ajeno y por lo tanto se debe entender su naturaleza; y esto se complementa más aun de momento que se trata aquel tema posterior a una enseñanza de narrativa individual de la expansión europea, referente a que los jóvenes aprenden estudiando la figura de Cristóbal Colón (y/o Magallanes), lo cual, siguiendo a Mario Carretero, genera que el estudiantado se identifique con el personaje estudiando, de esta manera, el joven se aproxima al aprendizaje sobre el indígena, como un suceso dentro de los viajes de Colón, el cual, cognitivamente le es más cercano⁶. Lo que se aprecia así, es que la visión de la alteridad, es dada por los pueblos originarios, desarraigando dentro del proceso de enseñanza, la identificación de los estudiantes, con su pasado indígena, tornándose antes, herederos de Colón que de las culturas pre-hispánicas (aún pervivientes). Sobre lo último, hace falta un proceso de enseñanza-aprendizaje de empatía histórica con la alteridad. Siguiendo a Feliu, *“la empatía consiste, precisamente, en saber mirar y entender a partir de otros ojos”* (Feliu-

⁶ Señala Mario Carretero: “Las narrativas individuales son aquellas centradas en las vidas personales de personajes históricos relevantes, en contraposición a aquellas cuyo foco de atención son entidades y eventos más abstractos como naciones” (Carretero, 2011, p. 104) Si bien su ventaja en la humanización de la Historia, para este tema en particular, y en la particularidad de la enseñanza en el contexto latinoamericano, el hecho que los alumnos puedan identificarse con estos personajes (Colón), los desvincula del pasado identitario propio de los pueblos originarios y tiende a personalizar este hito histórico, generando descontextualizándolo y simplificándolo; además de “producir una serie de sesgos característicos que dificultan la adquisición de una alfabetización histórica” (Carretero, 2011, p. 105), como lo son la explicaciones estructurales y las acciones colectivas, por ejemplo, de lo que se presenta como alteridad.

Hernández, 2011, p. 119). Esta vía implica una cultura de respeto. Pero ponerse en el punto de vista de persona del pasado es muy difícil, esa transposición al pasado acaba planteándose desde la escala de valores de las sociedades actuales, pudiendo juzgar situaciones del pasado desde ópticas del presente, generando una aproximación equívoca. Y sobre el directo punto de enseñar basado en la figura de Colón, creemos que podría hacer lo que Feliu plantea:

“analizar, a partir de casos reales, las decisiones importantes de algún personaje histórico (grupos o sociedades) e intentar interrelacionar el máximo número de variables (...) y desarrollar juicios históricos a personajes polémicos. El recurso didáctico consiste precisamente en seleccionar un personaje sobre el cual haya dudas, interpretaciones discrepantes o incomprendiones” (Feliu-Hernández, 2011, p. 127).

Retomando la alteridad como base, la visión de sincretismo manifestada es una ilusión discursiva, más aún de momento que América, posteriormente, es reconocida como la incorporada a la cultura occidental como dominada y no mediante un proceso de sincretismo. El sincretismo habla de una relación dialogante entre dos o más culturas como actores iguales, las cuales se traspasan códigos o tradiciones resignificadas para constituir un mestizaje.

Lo antes señalado, debe sumarse a que la enseñanza del legado colonial como tal, dentro de la historiografía actual, no está –y enfatiza en no estarlo- desvinculada del hito simbólico que significa el Descubrimiento de América, ya que es desde aquel hecho que se reflexiona sobre este diálogo asimétrico que existe entre los españoles y los indígenas, donde el primero imponen sus doctrinas, invisibilizan al otro como un actor válido, reflejado en que estos terrenos pasaban a manos de la Corona, independiente de que hayan sido habitados por gentes. Estos demuestra que antes que un proceso de sincretismo, la historiografía boga por una contraposición de visiones, una de los vencedores, y otra de los vencidos, con clara manifestación de la primera como una institucional-oficial, y la otra como aquella invisibilizada, reprimida, sólo rescatada desde la tradición y la memoria colectiva. Al no haber una consonancia entre las corrientes historiográficas y el proceso de enseñanza, es que también se disocia el conocimiento, no sólo siendo la enseñanza escolarizada disonante, sino que incluso errónea, parcial u obsoleta, siendo más problemático cuando entendemos que es también desde dónde pensamos nuestro pasado. En relación a ello, Robert Bain sostiene que:

“A los textos escolares o a los objetivos curriculares solamente llegan piezas aisladas de información, los rastros de narraciones históricas; nunca ven la naturaleza y la estructura de estas interpretaciones, ni sus evidencias o autores lo que promueve una "crédula lealtad" a alguna versión del pasado: “con respuestas definidas correctas o incorrectas”. Las calificaciones altas dependen de dar la glosa "correcta" a datos regurgitados” (Bain, 2006, p. 7).

Desde esta perspectiva, lo anterior se configura como algo replicable a la realidad nacional, pues la enseñanza y aprendizaje de la Historia no está mediado por la reflexión contextualizada de la disciplina que se enseña. En todo caso, el propio Bain indica que es labor de los docentes emplear tanto una lógica pedagógica como histórica cuando enseñan problemas históricos, ver el tema y el contexto. Enseñar a aprender Historia y a pensar históricamente. Claro que no se le puede dar toda la carga al docente, pues en definitiva se trata de fallas en el sistema y planificación educativa nacional.

No obstante, como es posible apreciar mediante la interpretación de los resultados de la investigación, ha sido sólo la labor docente la que instigaría un mejor desarrollo del razonamiento histórico y el manejo conceptual, dada la carencia del fomento de esto en los planes de estudio. Y, por otra parte, un elemento que no podemos interpretar de otra forma que no sea por los mismos conocimientos previos de los estudiantes, es decir, el factor que Carretero identifica como de memoria personal, que sumado a la memoria pública (en este caso, la oficial), se traduce en un proceso de “co-construcción” identitaria (Carretero-Voss 2004, p. 47-72). Lo anterior es posible fundamentarlo en un elemento observado al aplicar el instrumento con los alumnos, aunque lamentablemente el mismo no fue capaz de registrar. Sin embargo fue el mismo instrumento el que generó aquello que observamos, esto es la reacción que tuvieron los estudiantes al enfrentarse con el instrumento. En una primera instancia los alumnos tendían a tener una reacción más bien mecanizada para estructurar su respuesta, basándola más bien en la reproducción de conceptos adquiridos, más que una reflexión personal. Sin embargo, una vez que se atrevían a preguntar por miedo a equivocarse, por lo general el vocalizar su pregunta los llevaba a perseguirse solos y finalmente encontrarse con su opinión que en primera instancia desconocían. Esto deja en evidencia que efectivamente los alumnos no tienen la costumbre de reflexionar sobre aquello que

se les enseña, ni muchos menos construir su propia opinión y conocimiento en base a ello. En este sentido, apuntamos que “otorgar énfasis a la solución de problemas en la enseñanza de la historia no tendría sentido si la historia misma no es presentada como una relación dialéctica de preguntas y respuestas acerca del pasado y su relación con el presente” (Carretero, 2011, p. 90), pues sólo de esta forma los conocimientos previos de los estudiantes pueden ser realmente incorporados en pos de una verdadera reflexión en base a las relaciones para la construcción identitaria y de conciencia y racionalidad histórica verdadera -la “alfabetización histórica” que sostiene Carretero (Carretero, 2001, p. 96).

Lo anterior es posible relacionarlo con el objetivo de la escuela de hoy a nivel internacional que propone Carretero, considerando que históricamente la educación ha tenido una trayectoria siempre dentro del sentido cosmopolita del progreso, desde un principio universalista en sentido pendular hacia el principio de los estados nacionales. Carretero sostiene que *“el reto actual de la escuela y de la historia está en estrecha relación con la redefinición integral de las identidades – políticas e históricas; sociales y subjetivas-, y que ambas deben reconfigurar su lugar y función en los procesos de construcción de imaginarios ciudadanos dentro de un mundo global de sociedades multiculturales, y con vistas a la conservación de los patrimonios nacionales singulares”* (Carretero-Voss, 2004, p. 97).

Las investigaciones cognitivas señalan que los niños y adolescentes tienen una comprensión más limitada de la que podrían tener, en parte debido a que entienden incompletamente. Sobre ello, hay que tener en cuenta que en séptimo grado según una investigación hecha por Carretero, el 55% de las respuestas de los alumnos a un aparato de preguntas con el trasfondo de la comprensión histórica, fueron incorrectas; siendo lo que hay que enfatizar, que aun a edades posteriores (15-16 años, justamente la edad de nuestros sujetos analizados) los adolescentes pueden seguir creyendo que los diversos planos del mundo social son realidades diversas sin conexión entre sí, si carecen de una adecuada enseñanza y guía; la contraposición de resultados con los planes de estudio, demuestra que esa guía es la del docente, pero que carece de un respaldo de indicaciones por parte del sistema educativo nacional. Y esto se complejiza cuando deben trabajar en múltiples niveles pedagógicos e historiográficos, a la vez que captan los procesos factuales, conceptuales y cognitivos (Bain, 2006 p. 6). Aquello desarrollaría una comprensión histórica más significativa y

acotada a una propia realidad contextual y en la cual el estudiante se sienta identificado. Pues las dificultades en la elaboración y en la comprensión de conceptos parecen iniciarse, con frecuencia, en el desconocimiento de las realidades a las que se refieren.

Todo lo anterior hace recalcar que la pregunta tres del instrumento, centrada en el concepto de identidad, fue la que significó más problemas a los estudiantes al contestarla. En los resultados explicitados en el anexo podemos ver que evidentemente las respuestas redactadas manifiestan dificultad para poder responder de forma efectiva la pregunta presentada, mediante vacilaciones y falta de fundamento, pero que no obstante la opinión tendía –o quizás buscaba- hacia una identidad propia. Existe por lo menos una intención de parte de los alumnos por esta noción, más que un concepto o una habilidad adquirida. Pues esta concepción identitaria significa claramente una relación directa entre el conocimiento histórico y la noción de memoria, ya sea colectiva o personal como la identifica Carretero, con la necesidad de una construcción real de parte del mismo estudiante y no, como ha sido históricamente una construcción institucionalizada en base a un proyecto de identidad nacional.

Conclusiones

Para finalizar esta investigación, el análisis a los planes y programas del ministerio de educación y los resultados de los instrumentos aplicados a los estudiantes, deja entrever vacíos a la hora de promover una enseñanza-aprendizaje que guíe a los estudiantes hacia una comprensión, racionalidad y alfabetización histórica por medio de la problematización, de hecho, se evidencia que en los planes y programas hay una tendenciosa alineación hacia la Historia universal, sin mayor reflexión sobre el manejo de los conceptos históricos y con una construcción identitaria que se enfoca en el sincretismo cultural como eje de la identidad nacional, pero sin una profundización en tanto al legado de los pueblos originarios.

No obstante aquello, los resultados de la investigación en cuanto a los estudiantes, demuestran que el grado de comprensión histórica está en un nivel medio alto de occidentalización, a pesar de poder ser aún más acentuado el sesgo universalista, esta brecha entre lo que determina el currículo y lo que los estudiantes aprehenden, puede atribuírsele a la labor docente y la memoria colectiva

no-institucionalizada, pero esto en el plano de la especulación a falta de otra investigación que tome este mismo tema pero analizado desde las prácticas dentro del aula. En relación a la identidad, evidenciamos que la identidad nacional sí es aprehendida por los jóvenes en la forma que el sistema educacional lo propone: como un sincretismo y mestizaje; aunque no se hallen grandes rasgos de una reflexión reconstructiva sobre ello en relación al pasado pre-hispánico.

Como se aprecia, la hipótesis planteada se condice en parte con la realidad. Se condice en tanto a que la educación formalizada en planes y programas sí posee un gran sesgo occidentalista-universal y europeizante, reflejado en el manejo de conceptos históricos y la capacidad de reflexión, pero no se condice directamente, en medida que la comprensión histórica de los estudiantes no demuestra ser reflejo unívoco de las materias entregadas, demostrando una identificación identitaria relativamente buena. Esto, posible de atribuir a la labor docente, que no obstante los vacíos que se le entregan para enseñar, logra un aprendizaje mejor de lo que se podría esperar sólo viendo los planes y programas.

De este modo, ¿se ha roto el espejo de Ferro? La respuesta, en base a los datos obtenidos y analizados, podría ser que no. Aquel espejo de la Historia universalista y eurocentrista sigue vigente en la construcción del currículo para educar a la juventud, que a su vez tiende a reproducir las concepciones predominantes en esa base curricular nacional, ampliándose a las nociones de identidad y alteridad que los estudiantes poseen.

Por último, señalar el valor y motivación por la cual esta investigación se realizó, con una cita de Feliu-Hernández:

“Cuanto más preciso sea el conocimiento de una sociedad y sus precedentes, más podremos precisar cuáles pueden ser sus líneas futuras (...) la prospectiva, es decir intentar apuntar líneas de futuro a partir del análisis del presente entendido como una suma de dinámicas históricas. En la enseñanza, las reflexiones sobre el pasado y sobre el presente son importantes e indisociables de las consideraciones que hagamos sobre el futuro, ya que en definitiva, el futuro es lo que importa y efectivamente podemos aprender del pasado para plantear nuestro futuro” (Feliu-Hernández, 2011, p. 106-107).

De esta forma, esta investigación fue realizada por la relevancia que se le otorga a la comprensión histórica en los jóvenes, por determinar las formas de relaciones sociales e identitarias y la visión que tengan sobre la Historia y el pasado, en medida que cambia su desenvolvimiento social teniendo nociones occidentalizadas e impuesta europeizantes, o teniendo nociones latinoamericanistas, que valoren la alteridad y la heterogeneidad.

Bibliografía

- BAIN, R. (2006). *Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. Cómo Aprende la Gente*. Massachusetts: National Research Council.
- CARRETERO, M. (2011). *Comprensión y Aprendizaje de la Historia. Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Básica*. México D.F.: Dirección General de Desarrollo Curricular.
- CARRETERO, M. et. Al. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Madrid: Amorrortu editores.
- FELIU, M. y HERNANDEZ, X. (2011). *12 Ideas Clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Editorial Grao.
- FERRO, M. (1990). *Como se cuenta la historia en los niños del mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (2011). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio segundo año medio*. Unidad de Currículo y Evaluación.

- MINEDUC. (2011). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio octavo año básico. Unidad de Currículo y Evaluación.- MINEUDC. (2011). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Introducción. Formación General.
- ROJAS, L. (2002). España y Portugal frente ante los Otros. Concepción: Universidad del Bío Bío.
- TODOROV, T. (2008). La Conquista de América: el Problema del Otro. Buenos Aires: siglo XXI.
- WACHTEL, N. (1976). Los Vencidos. Madrid: Alianza.
- ZAVALA, S. (1947). Filosofía en la Conquista de América. México DF: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

Nº1

INSTRUMENTO

1. *“Los indios tienen la sensación de que su cultura ha muerto y experimentan una frustración particular, que corresponde a una verdadera «desposesión del mundo». Este traumatismo se perpetúa durante el periodo colonial, y hasta nuestros días, en la medida en que los indios continúan viviendo la dominación española como un estado inferior de sentimiento y humillación”.*

(Nathan Wachtel. Los Vencidos, p. 61)

En relación al texto y al uso del concepto “**genocidio**” en algunas interpretaciones para caracterizar el proceso de conquista de América, manifieste si está o no de acuerdo. Explique.

2. *“Apenas pone pie en tierra en Guanahani, Colón se posesiona de lo encontrado en sencilla ceremonia... los indios no participan de este acto, no sólo porque no lo entienden... sino que se debe a la falta de personalidad jurídica de los infieles, que los convierte en inexistentes como sujetos activos en la ceremonia. Por esto que el concepto de Alonso de Cartagena fue muy atinado, ya que consideró las tierras de infieles como vacantes, es decir, vacías de dominio, de dueño, entiéndase dominio cristiano, el único legítimo dentro del esquema jurídico de la época”.*

(Luis Rojas Donat. España y Portugal ante los otros, p. 169)

En relación al texto y al uso del concepto “**descubrimiento**” en algunas interpretaciones para definir el proceso de encuentro entre España y América, manifieste si está o no de acuerdo; ¿fue América realmente descubierta por los españoles? Explique.

3. *“El descubrimiento de América es lo que anuncia y funda nuestra identidad presente... todos somos descendientes directos de Colón, con él comienza nuestra genealogía –en la medida en que la palabra comienzo tiene sentido... los hombres han descubierto la totalidad de la que forman parte mientras que, hasta entonces, formaban una parte sin todo”.*

(Tzvetan Todorov. La Conquista de América: El Problema del Otro, p. 15)

En base al concepto de “**identidad**”, responda si está o no de acuerdo con el texto; ¿nuestra identidad realmente se configura a partir de la llegada de Colón?, ¿qué vínculo tenemos con el pasado pre-hispánico? Explique.

4. *“«Aquel pueblo vive bestialmente. Ya Ptolomeo dijo... que a uno y otro lado del Ecuador, y bajo los polos viven hombres salvajes: es precisamente lo que la experiencia ha confirmado». En seguida Maior une esa proposición al argumento clásico de la servidumbre: «De donde el primero en ocupar aquellas tierras puede en derecho gobernar las gentes que las habitan, pues son por naturaleza siervas, como está claro»”.*

(Silvio Zavala. La Filosofía de la Conquista, p. 48)

En relación al texto y al concepto de “**desarrollo**”, manifieste si está o no de acuerdo; ¿estaba España más desarrollada que América?, ¿en qué se fundamenta dicha categorización? Explique.

Nº 2

	1	2	3	4	5
CRITERIO					
	El alumno abarca el concepto desde una perspectiva fuertemente enmarcada en el primer concepto.	El alumno abarca el concepto desde una perspectiva tendiente al primer concepto.	Punto neutro, el alumno no manifiesta tendencia.	El alumno abarca el concepto desde una perspectiva tendiente al segundo concepto.	El alumno abarca el concepto desde una perspectiva fuertemente enmarcada en el segundo concepto.
CONCEPTO CLAVE	El alumno da una opinión fuertemente enmarcada en el primer concepto.	El alumno da una opinión tendiente al primer concepto.	Punto neutro, el alumno no manifiesta tendencia.	El alumno da una opinión tendiente al segundo concepto.	El alumno da una opinión fuertemente enmarcada en el segundo concepto.
OPINIÓN					
	El alumno demuestra un manejo conceptual general fuertemente enmarcado en el primer concepto.	El alumno demuestra un manejo conceptual general tendiente al primer concepto.	Punto neutro, el alumno no manifiesta tendencia.	El alumno demuestra un manejo conceptual general tendiente al segundo concepto.	El alumno demuestra un manejo conceptual general fuertemente enmarcado en el segundo concepto.
MANEJO CONCEPTUAL					
PTJE. TOTAL	3	6	9	12	15

Nº 3

		ALUMNO													
Ha. MILITANTE Ha. TERAPEUTICA	CRITERIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	CONCEPTO	4	4	3	5	3	1	1	1	4	5	4	3	3	3
	OPINION	4	5	1	5	4	3	3	3	1	3	3	2	2	2
	MANEJO	1	5	-	3	3	2	2	2	3	10	6	6	6	6
	TOTAL	9	14	4	13	10	6	6	6	14	10	11	14	14	14

		ALUMNO													
Ha. OCCIDENTALIZADA Ha. DECOLONIZADA	CRITERIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	CONCEPTO	3	1	4	3	1	2	1	1	4	5	4	3	3	3
	OPINION	3	5	4	5	1	5	3	3	1	3	4	4	1	1
	MANEJO	-	2	-	3	-	4	1	1	3	11	2	11	5	5
	TOTAL	6	8	8	11	2	11	5	5	14	11	11	14	14	14

		ALUMNO													
IDENTIDAD IMPUESTA IDENTIDAD PROPIA	CRITERIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	CONCEPTO	4	5	-	3	3	5	3	2	5	4	4	5	3	2
	OPINION	3	5	-	4	4	4	5	2	3	4	3	4	3	2
	MANEJO	3	5	-	4	4	3	4	2	4	10	4	4	3	2
	TOTAL	10	15	0	11	10	14	9	6	15	10	11	14	9	6

		ALUMNO													
PROGRESO UNIVERSALISTA DESARROLLO HETEROGENEO	CRITERIO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	CONCEPTO	5	1	-	5	5	5	5	1	4	5	5	5	1	1
	OPINION	3	1	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	1	1
	MANEJO	4	1	-	5	4	4	4	1	4	14	4	4	1	1
	TOTAL	12	3	5	15	14	14	3	3	14	14	14	14	3	3