

Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales

**NUEVAS DIMENSIONES**

Revista Electrónica de Didáctica de las  
Ciencias Sociales

**NUEVAS  
DIMENSIONES Revista  
Electrónica de  
Didáctica de las  
Ciencias Sociales  
nº2. AÑO 2011**

ISSN 0719-384X



## INDICE

La evaluación de la Historia y la construcción de la ciudadanía. Francesc Lorente.....	2
Representaciones Sociales de la identidad profesional. Lorenia Hernández.....	16
La “Nueva Historia” en el currículum de Historia en Chile. Yanina Valdés y Gabriel Villalón.....	28
La visión del estudiante frente a la homogenización del espacio y la cultura. Juan Francisco Castro.....	44

## **La evaluación de la historia y la construcción de ciudadanía**

Francesc Lorente

Licenciado en Historia

Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales

Doctorando en Didáctica de las Ciencias sociales

Universidad Autónoma de Barcelona

### **Resumen**

El presente artículo da cuenta del rol de la evaluación en la enseñanza de la historia y su relación con la construcción de la ciudadanía. Para esto se propone reflexionar e investigar sobre cómo se trabaja y cómo se evalúa la competencia social y ciudadana por los profesores comprendiendo que este es un paso previo imprescindible para intentar cambiar las prácticas y las formas de la evaluación.

**Palabras Claves:** Enseñanza de las Ciencias Sociales- Ciudadanía- Evaluación

*¿Es posible enseñar historia con la finalidad de promover la ciudadanía activa? Muchos miembros de la comunidad educativa deben de creer que ya lo hacen, aunque las sucesivas investigaciones en didáctica no dejan de señalar lo contrario. La finalidad con la que un docente de historia encara su disciplina es posible que sea la de construir ciudadanía o, en su defecto, intentar mejorar las conductas cívicas de sus estudiantes. No obstante, en el momento que plantea sus clases la centralidad de su persona adquiere un protagonismo que dificulta dicha construcción, puesto que el primer paso que debe (o debería) dar un docente*

que pretende lograr esa finalidad es establecer el juego democrático, es decir, plantear situaciones de aula que busque, más allá de establecer los contenidos conceptuales como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje, la promoción de aquellos saberes basados en el saber hacer y saber ser, que a su vez son pieza central de la ciudadanía. En este contexto de enseñanza y aprendizaje, la evaluación emerge como elemento discordante, puesto que habitualmente se contempla como un ente apartado del proceso, dicho ente debe ser el encargado de certificar cuanto *sabe* el alumnado. La pregunta que debemos hacernos a continuación es: *¿cuánto sabe en relación a qué? ¿puede medirse la conducta cívica de un alumno o una alumna?* Probablemente no, pero pueden promoverse y estar sujetas a evaluación todas aquellas situaciones de aula que las promueven, no tanto en términos de correcto o incorrecto, sino de inteligencia interpersonal o inteligencia intrapersonal, de gestión del tiempo, de dialéctica, de iniciativa o de participación, de pensamiento crítico y creativo. Por supuesto, tener en cuenta estos aspectos, y muchos otros, y conjugarlos con un conocimiento de la historia que enriquezca el discurso y dote de complejidad el razonamiento es una tarea ardua por la que pocos docentes están dispuestos a abogar, ya que implica tiempo, implica renovación pedagógica y, por encima de todo, implica un cambio profundo en la mentalidad y planteamiento de la propia práctica.

¿Por qué tanto escándalo sobre la enseñanza de la historia? Bien, si situamos el discurso en el contexto legislativo y normativo que, de una manera más visible cada vez y en más lugares del planeta, están teniendo las competencias, veremos que éstas promueven no un único saber conceptual, sino la conjunción de diversos saberes que preparen al alumnado actual para su ciudadanía, la que en cierto modo ya ejercen hoy y la que deberán ejercer mañana.

Si nos centramos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (CCSS), y especialmente de la historia, encontramos que la concreción de la competencia que le es propia, la competencia social y ciudadana, resulta compleja, a pesar de ser la más cercana a la realidad de los y las alumnas ya que la finalidad última de la etapa de la secundaria, o de toda ecuación obligatoria que llega a su fin, debería ser la construcción de una ciudadanía

democrática plena. Que el alumnado llegue a alcanzar esta competencia es tarea de todos los educadores y educadoras que intervienen en el proceso de formación de una determinada persona, y por supuesto de ella misma. Sin embargo es lógico pensar que es el profesorado de CCSS que debe poner mayor énfasis en plantear unas dinámicas que permitan al alumnado movilizar estas competencias, implica utilizar un sistema de evaluación que no tenga como finalidad la selección de alumnos, estableciendo categorías según los contenidos conceptuales que han sido capaces de retener hasta el día del examen, sino de una evaluación que establezca criterios (e indicadores) que permitan evaluar la participación, la cooperación, el espíritu crítico y creativo, por nombrar a unos cuantos. En palabras de Pilar Benejam: *“Los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta hacia la dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación, y la finalidad de la democracia es, como afirma Camps (1993), la felicidad compartida.”*(1997).

Pero seguro que si la evaluación debe cambiar es porque hay que redefinir el papel del docente. Seguramente, una buena parte del profesorado de historia y ciencias sociales ha dado poco valor a los fines que deberían orientar su labor y de esta manera los contenidos se han transmitido sin darles un sentido útil para la construcción del futuro y para la formación de una ciudadanía democrática.

Por este motivo, parece imprescindible reflexionar e investigar sobre cómo se trabaja y cómo se evalúa la competencia social y ciudadana, paso previo imprescindible para intentar cambiar las prácticas y la forma de evaluarlas, si fuera necesario.

### **El constructivismo social y las representaciones sociales**

Si hablamos de un proceso de enseñanza y aprendizaje que tenga como finalidad última la construcción de ciudadanía debemos encauzar toda investigación y situarnos, casi religiosamente, en el constructivismo social promovido por Lev Vygotski y seguida por Jerome Bruner, entre otros. La idea fundamental es que el aprendizaje lo construye e interioriza cada individuo, pero lo hace gracias a la interacción que establece con los demás,

con el grupo y con su entorno social de aprendizaje. Bruner aporta al constructivismo un enfoque más psico-cultural, y entiende la escuela y la cultura como una comunidad de intercambio y apoyos mutuos. De modo que, atendiendo a estos principios, los y las docentes tienen una gran responsabilidad al preparar situaciones educativas y actividades de aula porque según como las diseñen, las dinamicen, etc. las relaciones y las experiencias que cada chico o chica puedan tener les podrán facilitar o entorpecer el aprendizaje y en todo caso en cada situación cada chico y cada chica hará un aprendizaje diferente. Y lo que es más importante para la evaluación: hay que contemplar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no sólo fijarse en el resultado como lo haría un docente con una concepción positivista. Es más importante el proceso que el resultado porque es en este proceso a través del cual se puede ir atendiendo y regulando los diferentes ritmos de aprendizaje, la diversidad de procedencias culturales, la diversidad de inteligencias que hay en el aula, entre otros aspectos.

En segundo lugar, se parte de la idea de representaciones sociales teorizadas por Sergei Moscovici, quien actualiza las teorías de Durkheim sobre las representaciones colectivas, estas responden a nociones generadas y/o adquiridas por parte de la sociedad. Denise Jodelet recoge estas teorías y constata que estas representaciones son una forma de conocimiento social, que se generan en la interacción con un medio social y cultural determinado. Tanto el primero como la segunda se ubican en el constructivismo social ya que consideran que este conocimiento social se construye de manera permanente.

*“En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permitan interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirvan para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos”.*

(Jodelet, 1986)

### **Las competencias básicas**

Las competencias básicas, actualmente, vehiculan la educación con mayor o menor presencia. Se introduce el aprendizaje competencial con el objetivo de potenciar su funcionalidad, la contextualización de los aprendizajes, poniendo énfasis en el aprendizaje condicional, es decir, la capacidad para elaborar auto-conocimiento, conciencia del propio aprendizaje (metacognición) y autonomía, en definitiva, el *aprender a aprender* y el desarrollo de los saberes relacionados con situarse, poner en acción, contextualizar y transferir de una situación a otra diferente, entre otros. Estas competencias pretenden orientar la práctica educativa hacia unos fines más utilitaristas, vinculadas a suministrar al alumnado las capacidades necesarias que les permitan desarrollarse en múltiples situaciones.

La hoja de ruta marcada por las competencias se plantea como una oportunidad, ya que el profesorado, al tener que programar en uso de las competencias que quiere movilizar entre su alumnado se puede ver obligado a plantear nuevas dinámicas de aula, a trabajar bajo el paraguas de una concepción diferente del aprendizaje. Sin embargo, también esconde otras intenciones organizaciones como la OCDE, que han dado como resultado el proyecto internacional DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), más preocupadas por una educación utilitarista que se subordine a las necesidades económicas del marco europeo. Este lenguaje, sin embargo, no es nuevo sino una consecuencia en el giro de los planteamientos educativos a nivel europeo y mundial, que han parecido olvidar la larga tradición impulsada desde hace muchos años por la UNESCO, con aportaciones tan importantes como la del informe Faure (*Aprender a ser*, 1973), la de Jacques Delors (*La educación encierra un tesoro*, 1996) o la de Edgar Morin (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, 1999). El lenguaje de las competencias es tan ambiguo que hay problemas para llegar a un consenso sobre qué son exactamente, cuántas son y cuáles son. Que haya surgido de un organismo gubernamental, intergubernamental o internacional no garantiza su utilidad, ya que los contextos en los que se aplica son diferentes. Sin embargo, este conjunto de competencias constituyen una nueva oportunidad para replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, los conceptos son importantes en la medida en que deben ser utilizado en el proceso de resolución de problemas (Zabala y Arnau, 2007). Por otra parte, se hace necesaria una

metodología que implique activamente al alumnado en su aprendizaje y que lo ponga en situaciones de interrelación y cooperación. Cabe decir que este intento por hacer virar el sistema educativo hacia otros caudales tiene un carácter institucional, del que se han de hacer eco aquellos docentes acomodados en el tradicionalismo, ya que para aquellos más cercanos con el constructivismo social, ésta debería ser una transición sencilla y natural:

“Pour développer des compétences, il faut placer les élèves dans des situations complexes, qui exigent et entraînent la mobilisation de leurs acquis: une énigme à élucider, un problème à résoudre, une décision à prendre, un projet à concevoir et piloter. Les enseignants familiers des méthodes actives, des pédagogies nouvelles et des théories constructivistes sont " comme des poissons dans l'eau " lorsqu'on les invite à développer des compétences, ce qu'il font déjà, en général, de leur propre initiative. Mais les autres? Si les professeurs avaient tous une vision constructiviste des savoirs, la transposition aux compétences serait assez facile. Les pédagogies transmissives tiennent hélas encore le haut du pavé, ce qui n'a rien d'étonnant en l'état de surcharge endémique des programmes et de faible formation des enseignants en psychologie de l'apprentissage et du développement. Il n'est pas impossible que, pour une majorité de professeurs du secondaire, le nom de Vygotski évoque un gardien de but slave.” (Perrenoud, 2001)

Si leemos acerca de las competencias comprobaremos que allá donde miremos siempre encontramos una relacionada con la educación cívica, ciudadanía o, simple y llanamente, competencia social y ciudadana, propia del área de ciencias sociales que a menudo tiene un carácter transversal ya que es imprescindible para el logro de la finalidad última de la secundaria: la construcción de la ciudadanía plena y democrática. La puesta en práctica de esta competencia adquiere una relevancia notoria en el contexto de las ciencias sociales, porque implica llevar a cabo una metodología que garantice un conjunto de situaciones de aula basadas en simulaciones, que puedan trasladarse más allá de las aulas; situaciones con una carga social muy importante, que implica poner en juego los valores democráticos en los que se basa nuestra ciudadanía: “*Para precisar cómo el alumnado construye y desarrolla la*

*competencia social en los contextos escolares de aprendizaje deben reproducir las situaciones lo más parecidas posible a la realidad social” (Canals, 2009)*

Anteriormente, hemos comentado que el giro hacia unas competencias se rige por un interés económico, manifestando un retorno a los planteamientos de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) surgidos en los años treinta en Estados Unidos, donde se aboga por un utilitarismo económico de la educación. Sin embargo, afortunadamente, la interpretación y concreción de las competencias por parte de la educación difiere bastante de lo que planteó el DeSeCo ya que está enfocado desde los principios de la perspectiva psicologista que conducen irremediablemente a una reinterpretación de las competencias basada, como se ha comentado anteriormente, en promover situaciones-problema en el aula lo más cercanas a la realidad fuera ellas, teniendo en cuenta de esta manera el carácter socializador, integrador y democrático de la educación.

Un nuevo concepto de ciudadanía, el del ciudadano global, hace tambalear los conceptos tradicionales de ciudadanía, que no puede continuar estrechamente ligado al Estado-Nación, ya que la Carta de los Derechos Humanos establece unos derechos para todos los ciudadanos del mundo, independientemente de su país, por lo tanto, uno es ciudadano de un mundo y se rige por los derechos y deberes para con este mundo y no sólo para aquellos que marcan sus Estados-Nación. El desdibujamiento de fronteras hace que las identidades sean más flexibles y más volubles ante el cambio. Y la educación para la ciudadanía o una competencia social y ciudadana debe hacerse dentro de un marco de políticas sociales que contemple esta realidad cosmopolita, donde los Derechos Humanos deberían constituir el eje central.

La construcción de ciudadanía en el marco educativo debe ser entendida como una oportunidad de incluir y dar voz a aquellos que fuera del aula no la tienen. *“La consideración de la ciudadanía se aplica, no como un estatus de derechos sino teniendo en cuenta el carácter incondicional de lo político definición por el “derecho a tener derechos” (Martínez Rodríguez, 2007).* Para que la participación escolar se traduzca en participación real hay que

construirla desde la escuela bajo un proyecto bien definido que la permita de manera constante.

### **La evaluación**

Con anterioridad, hemos comentado que un sistema educativo que articule por competencias debía establecer un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, más dinámico y complejo, en el que la evaluación debería adquirir un carácter regulador de los aprendizajes. Los resultados de aprendizaje, por más que se quieran reducir a baremos cuantitativos, deben tener un carácter cualitativo, ya que deben ajustarse al grado de consecución de una competencia determinada y no de unos contenidos conceptuales determinados, contenidos que deberían estar subordinados a dichas competencias. No es menos cierto, que diseñar un proceso de enseñanza y aprendizaje que contemple la evaluación por competencias implica un gran esfuerzo por parte de todos los agentes implicados en componer del mismo. *“El proceso de evaluación compromete al docente a una serie de renunciaciones, todo el poder y la supremacía, para dejar lugar a la colaboración y la negociación en el acuerdo y la decisión”* (Bélair, 2000).

Este replanteamiento de la evaluación debe conciliarse con la filosofía competencial, concretada como ya hemos mencionado en una serie de experiencias de aula, los procesos y contenidos de las que puedan hacerse extrapolables a situaciones reales fuera de las aulas, que pongan en juego tanto las diversas capacidades del alumnado como las actitudes y los valores democráticos.

*“La evaluación requiere poner atención en las situaciones cotidianas que posibilitan el ejercicio práctico de la justificación de los propios puntos de vista, el trabajo cooperativo, la práctica de las habilidades sociales, la propuesta de alternativas a los problemas, la convivencia y la participación, el ejercicio del diálogo, la empatía y la cooperación... Si se atiende a cómo los alumnos ponen en práctica estas habilidades y actitudes, les estaremos preparando para ejercer la ciudadanía activa a lo largo de su vida.”* (Canals, 2009)

El grado de complejidad que adquiere el proceso de evaluación, si se quiere proceder de acuerdo con este nuevo marco de las competencias, abre muchos interrogantes. A pesar de que no conocemos demasiado bien los resultados de la evaluación y el diagnóstico que en el pasado se ha hecho del sistema educativo, en algunos ámbitos nos encontramos ante un discurso taumatúrgico de las competencias, que se nos presenta como garante de una buena educación para el futuro, el planteamiento de procesos de enseñanza y aprendizaje por competencias solucionará todos los problemas en las aulas. Informes como el PISA son los responsables, ya que señalan carencias pero no hablan ni del origen ni dan soluciones claras, propiciando interpretaciones por parte de las autoridades educativas más interesadas en los resultados que en los procesos de construcción de conocimiento. Y si damos el tratamiento a la educación que demandan las competencias, de carácter transversal y holístico, no se puede mantener una evaluación terminal, calificadora y segregadora, ya que esta iría en contra de la misma naturaleza de las competencias.

Se señala que la adquisición de la competencia no se puede garantizar o acreditar bajo una evaluación basada sólo en el control de saberes conceptuales, ya que no tendríamos garantías que la misma competencia pueda ser transferida en situaciones diferentes:

*“On peut bien sûr provoquer plus ou moins artificiellement des situations, comme autant d’épreuves. Pour qu’elles s’approchent de la réalité du travail, il faut y mettre le prix, notamment dans les métiers où on ne peut construire des simulateurs, comme on le fait pour les pilotes, les militaires ou d’autres métiers comparables”* (Perrenoud, 2001)

Por otra parte, la educación no puede regirse únicamente por lo que puede aportar a la economía, sino que conlleva la puesta en juego de otros valores, inherentes a la condición humana. Hay que redefinir las finalidades de la educación en el siglo XXI y tener presente que el ser humano no es sólo un ser económico. Es evidente que si se quieren satisfacer las necesidades básicas hay que aprender a trabajar y, por tanto, la escuela debe preparar para la vida laboral, pero también debe preparar para la poesía, para la interioridad, para el placer, para el tiempo de ocio. Ya que estos aspectos y otros más también están vinculado al ejercicio de la democracia.

*“Pensem que l’escola no és com una empresa i que l’objectiu de l’educació obligatòria és capacitar tots els futurs ciutadans per ser persones lliures, responsables, solidàries i el més sàvies possible, a fi d’assegurar la salut de la democràcia i la dignitat de tota persona humana”* (Benejam, 2010).

Al abordar la cuestión de la evaluación nos encontramos con contradicciones importantes, se pide, por ejemplo, que la evaluación sea formativa pero esta no parece tener mucho sentido si lo que interesa son los resultados. La pregunta que los docentes deberían hacerse es: *¿para qué evaluamos?* La evaluación formativa, sin embargo, no es nueva, de hecho tiene una larga tradición pedagógica pero una escasa práctica en las aulas. Después se añade la idea de evaluación continua, como una evaluación formativa mal entendida, donde se considera que si el alumnado hace más pruebas con menos contenido esto ayudará a que lo integre mejor. Esta modalidad tiene como función controlar, y no regular, el aprendizaje de los conocimientos que el alumnado va adquiriendo, pero sin cerciorarse de si realmente los adquiere. En un proceso realmente formador la importancia reside en el aprendizaje y no en la enseñanza, aunque a menudo hay que rectificar el modelo de enseñar para que el alumnado pueda aprender más. A la pregunta *para qué* se le debe añadir otra: *¿Cómo evaluar ...?* Es decir, la evaluación tiene muchos matices si es formativa, ya que implica un mayor esfuerzo por parte del profesorado y el alumnado, ya que esta debe darse durante todas las sesiones, atendiendo a la diversidad que hay en el aula. Pero este cambio en la finalidad de la evaluación implica, necesariamente, un cambio en las prácticas entre el profesorado.

En un sistema articulado por competencias, donde el *aprender a aprender* es un eje central, la máxima debería ser que los propios alumnos consiguieran gestionar sus aprendizajes y evaluar ellos mismos, sería la máxima expresión de autonomía. El docente pasa, con el sistema de competencias, de ser quien (cree que) enseña a quien acompaña al alumnado en su aprendizaje. El profesor sólo puede detectar errores, no corregirlos, el único que puede corregirlos es el alumnado, que es quien los comete (Sanmartí, 2007).

La evaluación formadora y con una finalidad reguladora, que ayude a integrar conocimientos para la construcción de una ciudadanía democrática debe ser, en primer lugar y siendo redundante, democrática, es decir, que debe integrar valores tan inherentes como el de la participación. La evaluación debe estar a la vez al servicio de quien enseña, en la medida que lo utilice de manera eficaz a la hora de ponerla al servicio de quien aprende, debe ser negociada, lo que demanda transparencia para su interpretación, se debe garantizar su publicidad y el conocimiento de los criterios que deben aplicarse en tanto que dar a conocer los criterios de evaluación ayuda a interiorizarlos y a enmarcar los aprendizajes por parte del alumnado. Por otra parte, una evaluación que contemple estos aspectos debe tener un carácter formativo y formador, debe estar orientada a la motivación del alumnado y no a su sanción. Finalmente, este tipo de evaluación implica la diversificación de instrumentos que la dinamicen, la triangulación es imprescindible ya que la diversidad en las aulas contempla más de una manera de aprender y, como consecuencia, tiene que implicar más de una manera de evaluar.

*“Cuando se cambian los papeles, y es la evaluación, en cualquiera de sus fórmulas de control meritocrático, la que condiciona y orienta al conocimiento y al currículum, todo el proceso de formación se pervierte, reduciendo estos papeles a límites de estricta significación académica. La educación se convierte entonces en una carrera por la consecución de títulos. El conocimiento dejará de ser un valor en sí mismo, y los contenidos perderán su significación cultural y su facultad formativa.” (Álvarez Méndez, 2000).*

El uso que a menudo se hace de la evaluación sirve a intereses selectivos y parece como si buena parte del profesorado y las autoridades educativas hubieran cedido a esta finalidad de la evaluación, desterrando así la posibilidad de hacer un instrumento más de construcción de ciudadanía democrática.

### **El tiempo histórico**

El tratamiento de la temporalidad es un pilar fundamental cuando queremos dotar a la disciplina histórica de una función social que ayude a construir una ciudadanía democrática plena en el presente por bien que no dañe el futuro. Las relaciones que se establecen entre el pasado, el presente y el futuro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia son imprescindibles para generar situaciones de aula que pongan en juego las diversas inteligencias, conocimientos, capacidades, actitudes y valores que ayuden a desarrollar y alcanzar, por parte del alumnado, la competencia social y ciudadana.

Para poder generar este tipo de situaciones es necesario que el docente tome conciencia de que la selección de contenidos históricos debe estar al servicio de esta nueva manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje y de la competencia social y ciudadana a la que se remite: *“la reflexión epistemológica sobre el tiempo histórico es un requisito fundamental para la selección de contenidos históricos, y en concreto, para determinar qué se debe enseñar y que deben aprender los alumnos sobre él”* (Pagès, 1997). Estos planteamientos requieren el paso de una metodología tradicional a una que propicie la reflexión y la capacidad crítica, donde la historia que se plantea está al servicio de la temporalidad y no a la inversa, donde la memoria histórica se trata con la voluntad de generar conciencia histórica, en la medida que ésta pueda erigirse como garante de los valores de la ciudadanía democrática:

*“La conciencia histórica es fundamental en la educación para la ciudadanía. La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro, como hemos señalado en otras publicaciones (Pagès, 2003; Santisteban, 2006a; Santisteban y Pagès, 2007a). No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro”* (Santisteban i Pagès, 2008).

La importancia de trabajar la temporalidad reside en la toma de conciencia, por parte del alumnado, del control que ejerce sobre ella, dándole un valor social y, al mismo tiempo, integrando de manera significativa los conceptos de cambio y continuidad; esta percepción por parte de los y las alumnas del tiempo y, en especial del tiempo social, los ponen en situación de construir su propia temporalidad e, incluso, poder ser críticos con su rol en la construcción de futuros alternativos (Pagès, 1997) .

*“La visión inteligente de las formas actuales de la vida asociada es necesaria para un carácter cuya moralidad sea algo más que una inocencia incolora. El conocimiento histórico ayuda a ofrecer tal visión. Es un órgano para analizar la trama y la urdimbre de la presente estructura social o de hacer conocer las fuerzas que han tejido el material. El uso de la historia para cultivar una inteligencia socializada constituye su significación moral. [...] La ayuda que puede prestar la historia a una comprensión simpática e inteligente de las situaciones sociales actuales en que participan los individuos es un tesoro moral permanente y constructivo” (Dewey, 1916)*

Me parece que terminar este artículo con las palabras de un gran pedagogo como John Dewey era la mejor manera de sintetizar lo dicho anteriormente. Las Ciencias Sociales, y especialmente la enseñanza y aprendizaje de la historia, deben tener la finalidad de construir ciudadanía, una ciudadanía comprometida, participativa, activa, crítica y creativa. Una ciudadanía capaz de moldear el mundo hacia es pos de la justicia social. En palabras de J.F. Kennedy (1961): “Debemos utilizar el tiempo como herramienta y no como un diván” (extraído de *La modernidad líquida*, Bauman, 2000)

### **Bibliografía de Referencia**

Gimeno Sacristán, J. (coord.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.

Benejam, P. i Pagès, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.

Boixader, A. i Canelles, J. *Competència social i ciutadana*. A Teixidor, M. i Vilalta, D. (coords.) (2010). *Competències: una oportunitat per repensar l'escola*, (140-148). Bellaterra: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.

Canals, R. (2009). La evaluación de la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 16 - 21.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación.*, Madrid : Morata. (Versión Original 1916)

Jodelet, D. (1986). *La representación social fenómenos, concepto y teoría*. A Sergei Moscovici, *Psicología Social*. II, (469 - 494). Barcelona: Paidós 1986.

Pagès, J. i Santiesteban, A. (2008). *Cambios y continuidades : Aprender la temporalidad histórica*. A Miguel Ángel Jara (comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*.

Perrenoud, Ph. (2005). [\*L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare angoisse ? Cahiers pédagogiques\*](#). 438, 14-16.

Santos Guerra; M.A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Col. 10 ideas clave.

## **Representaciones Sociales de la Identidad Profesional**

Lorenia Hernández

Master en Didáctica de las Ciencias Sociales

Doctoranda en Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Barcelona

### **Resumen**

El siguiente artículo es una investigación que se realizó en el 2011 para indagar las representaciones sociales que las estudiantes de cuarto grado de licenciatura en educación preescolar tenían sobre la identidad profesional. Se analizan los cambios y las continuidades que ha tenido la identidad profesional de la educadora en las últimas tres décadas. A partir de un cuestionario se conocieron las opiniones que las estudiantes tienen respecto a las representaciones sociales (creencias, estereotipos, ideas) de la imagen de la educadora en México. Las opiniones de las estudiantes confirman y rechazan algunas de estas representaciones y se concluye que la identidad de la educadora se ha estado reconstruyendo durante las tres últimas décadas.

**Palabras claves:** Representaciones sociales, educadoras, profesoras, género.

La identidad profesional de las educadoras se ha construido a partir de dos factores socio-culturales e históricos durante el siglo XX. Estos factores son: la formación inicial del profesorado de educación preescolar y el género. Las representaciones sociales que han permanecido en su formación se relacionan con la imagen de una educadora paciente que tenga el gusto por trabajar con los niños y las niñas. En cuanto al género, las representaciones sociales que se relacionan con su imagen, son de una mujer joven, alegre, cariñosa y con un instinto maternal desarrollado. A partir de la permanencia de estos elementos describiré brevemente algunos de los cambios y las continuidades que han tenido lugar en la construcción de la identidad profesional de la educadora en México en las tres últimas décadas.

### **Antecedentes**

Identificar los cambios y las continuidades de la historia de la formación inicial del profesorado me permitirá analizar y describir como es la identidad profesional de la educadora se ha ido construyendo a finales del siglo XX y a principios del siglo XXI. Los cambios y continuidades son conceptos temporales de la didáctica de la Historia. Este artículo se apoya de esta disciplina y nos permite comprender por qué han cambiado y siguen permaneciendo algunas representaciones sociales de identidad profesional de las educadoras. “Comprender el tiempo es identificar los *cambios* y *las continuidades* que presiden nuestras vidas y la evolución de las sociedades, ordenarlos y clasificarlos, es decir, darles un sentido en relación con un antes, un después y un durante, y ubicarlos dentro de unos conjuntos (los períodos, los procesos) que los hacen inteligibles, que explican sus orígenes, raíces, causas y posibles consecuencias, y permiten calcular su duración” (Pagès, 2009: 2).

En 1956 se fundó la primera Escuela Normal para educadoras en el Distrito Federal y en 1984 las estudiantes dejan de tener el grado de profesoras para tener el grado de licenciadas en educación preescolar. A partir de 1984 se presentan algunos cambios en la concepción de lo que significa ser educadora, pero al mismo tiempo siguen permaneciendo algunas continuidades en relación con la imagen de la persona que práctica este oficio.

Un cambio en la forma de ver la profesión se relacionan con la forma en que las mismas estudiantes se van dando cuenta que el trabajo docente con los niños y las niñas no se parece a la representación social que describe a esta profesión como “fácil y relajada” por el sólo hecho de que se trabaja con niños pequeños por tres horas al día.

El grado de licenciatura le otorga a la carrera una formalidad académica y profesional que se comienza a preparar a las estudiantes para que tengan un perfil de egreso con “habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno en la escuela (Plan de estudios, 1999: 10-13). El perfil de profesora con personalidad sensible y maternal deja de ser parte de la nueva licenciada de educación preescolar. El cambio de ser normalistas a licenciadas en la historia de la formación de las profesoras, es el que genera algunos problemas de identidad y un cambio en la concepción del rol que deben tener las educadoras en su práctica docente.

Una continuidad que permanece es que se sigue viendo a la educadora con aquella imagen que la describe como una persona joven de personalidad amable, joven, cariñosa, con un instinto maternal desarrollado y que tenga el gusto de trabajar con los niños y las niñas. Por un lado, está la imagen feminizada de la maestra donde debe ser mujer- madre-jardinera que describen Pulpeiro (1986), Rodríguez (2004) y Palencia (2009) en sus investigaciones hechas sobre la identidad de la educadora, y por el otro lado, está la imagen de maestra profesional y competente intelectualmente que el plan de estudios de 1999 desea que tengan la licenciadas en educación preescolar.

Este cambio en el perfil profesional que demanda la licenciatura y la continuidad en la cuestión del género, crean una nueva identidad profesional en la estudiante. La identidad de la persona se legitima a partir de los significados de la cultura del consumo, las condiciones sociales y materiales, así como del discurso que se maneja para la politizar la identidad dentro de estos contextos.

La nueva educadora debe cumplir con un perfil que demanda el plan de estudios y también debe responder a la imagen que los medios culturales y de comunicaciones demandan, como lo describe Grienshaber y S. Canella (2005) en su investigación sobre las identidades y la cultura de los géneros.

En el caso de México, uno de estos medios culturales y de comunicaciones que describen Grienshaber y S. Canella, son las revistas temáticas de recursos infantiles que se venden en lo quioscos y se encuentran ubicados en las calles. Estas revistas son presentadas a las estudiantes y a las educadoras, como revistas educativas que brindan material didáctico y actividades relacionadas con los contenidos que marca el Programa de Educación Preescolar (PEP).

A través de este discurso “académico” justifican su material como “didáctico”, y al mismo tiempo siguen transmitiendo una imagen que presenta a la educadora como una joven, amable, bonita y feliz rodeada de 3 o 4 niños. La realidad educativa es diferente, una educadora la mayoría de las veces está a cargo de 20 a 30 niños por salón, antes de arreglarse, ella prefiere la comodidad en la vestimenta para trabajar con esa cantidad de niños. En la realidad educativa, las educadoras son de todas las edades, no es requisito indispensable tener juventud para ser educadora.

La identidad profesional de la educadora del siglo XXI deber ser el una profesional, no cuidadora, pero también se tiene la idea de que debe seguir siendo una mujer joven, cariñosa y sin olvidarse de seguir siendo maternal. El perfil profesional lo propone el plan de estudios de la licenciatura y la personalidad lo proponen los medios de comunicación y culturales. ¿Qué piensan las estudiantes respecto a la identidad profesional? Quienes en realidad tienen que describir y definir la identidad profesional son las mismas estudiantes que son las que realmente conocen qué características y habilidades debe tener una persona para ser una educadora.

### **Representaciones sociales de la identidad profesional**

Denise Jodelet hace un análisis de las representaciones sociales a partir de la propuesta de Serge Moscovici. En su análisis Jodelet (1991) menciona que las “representaciones sociales *se presentan como imágenes* que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permite interpretar lo que sucede, dar sentido a lo inesperado; como categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos y teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (Jodelet, 1991: 472).

En esta investigación para indagar cómo las estudiantes entendían la identidad profesional consideré que la mejor forma de entender y comprender cómo ellas se visualizan en su práctica docente era indagando las imágenes que ellas tuvieran del oficio, de la persona que practica este oficio (educadora) y de la imagen que la sociedad tiene de la profesión y de la persona que la practica.

Es importante puntualizar que las representaciones sociales de la identidad profesional no tienen la misma función que la orientación vocacional ni la de un perfil de egreso. Las representaciones sociales son una construcción que hace el individuo de algo o alguien de acuerdo a un contexto, una cultura, un grupo social, del género y la clase.

Las representaciones sociales no representan lo que nos gustaría ser de grandes como lo realiza la orientación vocacional, tampoco nos dicen lo que deberíamos ser o lo que se desearía que fuéramos como lo hace el perfil de egreso, en este caso, las representaciones sociales de la identidad profesional hacen que la estudiante sea consciente de cómo se visualiza ella como profesionista en un contexto específico y qué significado y valor se da ella misma y le da al oficio que practica.

### **Representaciones sociales de las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar en Michoacán, México.**

En el 2011 realicé una investigación con la asesoría del Dr. Joan Pagès Blanch para conocer las representaciones sociales de la identidad profesional de las estudiantes que cursaban el cuarto grado de la licenciatura en educación preescolar en tres instituciones del estado de Michoacán: la Escuela Normal para Educadoras “Prof. Serafín Contreras Manzo”, la Escuela Normal Incorporada “Anáhuac” y el Centro Regional de Educación Normal que se encuentra ubicado en el municipio de Arteaga. El total de la muestra fue de 70 estudiantes.

Para conocer las representaciones sociales sobre la identidad profesional, se realizó un cuestionario en donde tenían que valorar con cinco criterios su opinión respecto a 12 cuestiones que describían la imagen del oficio; la autoimagen que la persona tiene en la práctica del oficio y la imagen que tiene la estudiante del lugar que ocupa el oficio en la sociedad. Para complementar las 12 cuestiones se pidió a las estudiantes que describieran cuáles eran las características que debería tener una persona para ser educadora.

Los resultados del cuestionario se interpretaron tomando en cuenta los criterios que tuvieron un mayor porcentaje por su elección. Los criterios que las alumnas podían usar eran: Totalmente de acuerdo (TAC), de acuerdo (ACD), con dudas (CDS), en desacuerdo (EDS) y totalmente de acuerdo (TDS). De acuerdo a los anteriores criterios se llegó a la siguiente interpretación en la cual se conocieron los cambios y las continuidades de algunas representaciones sociales de la identidad profesional de la educadora (ver figura 1 en anexos).

### **Resultados**

Las estudiantes de cuarto grado creen que para ser buena educadora se debe conocer bien el Programa de Educación Preescolar. Los argumentos que justifican esta afirmación se basan en que el trabajo diario con los niños y las niñas debe estar fundamentado con los contenidos

que marca el Programa de Educación Preescolar (competencias), de esto depende un buen desarrollo del niño y por lo tanto un buen desempeño docente.

“...**conocer perfectamente el programa de preescolar** en turno y dominarlo para poder conocer lo que se pretende desarrollar con los niños.” [ENE-R].

El interés y la responsabilidad por conocer bien el programa de educación preescolar rompe con aquella vieja imagen de que el jardín de niños es únicamente para ir a jugar y que el oficio de ser educadora es fácil, bonito y divertido.

“...la mayoría de las personas piensan que ser educadora es la profesión más fácil de todas porque solo **brindas una hoja y crayolas o unas tijeras y que recorten, simplemente tenerlos entretenidos con actividades sin intención pedagógica** pero están equivocados, no cualquiera llega a ser una educadora se necesita de compromiso...” [Anáhuac-C].

“Ser una persona con sensibilidad para tratar con niños, ser responsable con sus compromisos, y entender el gran trabajo que se realiza en preescolar, **que no tenga la idea absurda que en preescolar se va a jugar pasar el tiempo. Reconozca que el trabajo de preescolar un factor importante para la vida futura de un individuo**”. [Y-ENE]

La autoimagen que las estudiantes tienen en la práctica del oficio es ser personas reflexivas y con criterio para saber cómo aprenden los niños de acuerdo a su edad. Ellas consideran que el éxito de que el niño y la niña aprendan habilidades, aptitudes y conocimientos dependerá de que ellas reflexionen y tengan el criterio para adecuar las actividades de acuerdo a su edad. Las necesidades y la edad que los niños y niñas tengan son dos elementos importantes que la educadora siempre debe tomar en cuenta para realizar una práctica docente profesional.

“(...) así como también conocer los planes y programas de estudio, ser metódica, *reflexiva*, creativa, investigadora, **buscando desarrollar en los niños las competencias, habilidades y capacidades**” [Anáhuac-J].

Las alumnas de cuarto grado al elegir que una educadora debe tener habilidades intelectuales como la reflexión y el pensamiento crítico rechazan la idea de que para ser una educadora sólo se debe tener un gusto por los niños, tener desarrollado el instinto maternal y ser experta en trabajos manuales.

**“No es necesario tener el instinto maternal desarrollado,** basta con recordar que son seres humanos y que tienen necesidades que se deben cumplir” [ENE-A].

En los argumentos de las estudiantes se puede leer que están cansadas de que su oficio se valore por estas características. Están totalmente en desacuerdo de que se siga viendo a este oficio como una profesión relajada y fácil. Ellas quieren ser valoradas porque de su trabajo docente dependerá la formación de los niños y niñas que serán el futuro de México. Al sentir esta gran responsabilidad de creer en el cambio y en la transformación de la sociedad por medio de su labor docente se valoran como profesionales, personas y mujeres, no como madres y cuidadoras.

### **Conclusiones**

De la anterior investigación puedo concluir que la identidad profesional de la educadora se está reconstruyendo. Una de las causas fue el cambio del plan educativo de 1984 de esta carrera, en el cual se promueve un perfil de egreso de la estudiante con habilidades profesionales y habilidades intelectuales, con estas características se rompe con esa vieja imagen que describía al oficio y a la educadora como algo solamente “bonito y fácil”.

El título de licenciadas en educación preescolar orienta a la estudiante a que sea consciente de que su oficio es importante para la educación básica en México y para la sociedad. Uno de los cambios fue en la profesionalización de este oficio y una continuidad es que es importante tener aptitudes como ser sensible y sentir amor por la profesión, pero esto no necesariamente las estudiantes lo relacionan con el género femenino, sino con la creencia de que para educar es necesario tener corazón. La escuela además de enseñar contenidos,

también debe enseñar a los niños a ser felices. Lo afectivo no tiene que estar separado de lo intelectual. “Aquí se piensa, aquí se lucha, aquí también se ama” (Éxtasis de Amado Nervo, 9 de agosto de 1915, Reproducido en la fachada de la Escuela Rawson, San Telmo, Buenos Aires).

Para seguir reconstruyendo la identidad de las educadoras hacen falta investigaciones que ayuden a que esta profesión se reconozca y valore por el lado académico y no sólo por su personalidad. La intención de dar a conocer este artículo me pareció importante porque creo que se debe dejar claro que las estudiantes ya no quieren que esta profesión se describa como fácil y relajada, ellas quieren ser reconocidas como profesionales de la educación, no como cuidadoras.

Ser educadora no significa tener muchos conocimientos, ni saber perfectamente un programa o tener muchos diplomas o títulos, en estos tiempos lo que más se necesita es creer en la educación. Creer en la educación y en la niñez para vivir en un México mejor no es fácil y relajado sobretodo en un contexto socio-cultural como México donde las mujeres y los niños casi nunca han sido valorados en ámbitos académicos y profesionales en la historia de nuestro país.

### **Bibliografía de Referencia**

Bosch, Cañeque, Pulpeiro, et al. (1986). *Un jardín de infantes mejor: Siete propuestas*. Paidós. 5ta edición. Argentina.

Castañeda, Estefanía. (2003). *Manuales de kindergarten*. Editorial maestros mexicanos. México D.F. 2003.

García Fernández Ma. Dolores y Marín Díaz Verónica. (2004) *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XX*. Integración e identidad. Universidad de Córdoba.

Grienshaber Susan y Gaile S. Canella. (2005). *Las identidades de la educación temprana. Diversidad y posibilidades*. Fondo de cultura económica. México.

Jodelet, Denise. (1991). *Les Représentations Sociales*. Presses Universitaires France. Paris.

Rodríguez Martínez Carmen. (2002). *De alumna a maestra. Un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Feminae. Granda.

Pineda, Zoraida. (1964). *Educación de párvulos en México*. Fernández editores. México D.F.

### **Artículos**

Pagès Blanch, Joan. (2009). *Conciencia y tiempo histórico*. Revista Perspectiva escolar No. 332. Pp. 2-8. España. 2009.

Palencia Villa Mercedes. (2009) *Transformaciones del modelo cultura de las educadoras de preescolar*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. No. 24. Pp. 787-811. Universidad Autónoma de México. D.F. 2009.

### **Programas**

*Plan de estudios 1999*. “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento y Académicos de las Escuelas Normales”. SEP. México. D.F. 2002.

Programa de Educación Preescolar 2004. SEP. México. D.F. 2004.

**Anexos**

**Figura 1**

En la siguiente tabla se organizaron las cuestiones de acuerdo a 3 criterios. Las que se encuentran en azul son las representaciones sociales que representan la imagen que las estudiantes tienen del oficio; las representaciones que se encuentran en color verde representan la autoimagen que las estudiantes tienen en la práctica del oficio y las que se encuentran en color amarillo, son las representaciones que la estudiante tiene del valor que la sociedad le da al oficio. De lado derecho, se encuentran los porcentajes de los criterios que fueron más elegidos, de esta forma fue como se conocieron las representaciones sociales que las estudiantes eligieron para describir lo que a ellas creen que significa ser educadora.

<b>Ser educador/a significa...</b>	<b>TAC</b>	<b>ACD</b>	<b>CDS</b>	<b>EDS</b>	<b>TDS</b>
<b>1. Conocer teorías del desarrollo evolutivo del niño para saber cómo aprende.</b>	65%	33%			
<b>2. Conocer estrategias didácticas para saber cómo enseñar las competencias que marca el Programa de Educación Preescolar.</b>	74%	21%			
<b>3. Conocer bien el Programa de Educación Preescolar para ser buena educadora.</b>	77%	21%			
<b>4. Ser reflexivo/a y tener criterio para saber cómo aprenden los niños y qué contenidos debo escoger para enseñarles de acuerdo a su edad.</b>	51%	41%			
<b>5. Tener creatividad para elaborar materiales educativos.</b>		46%	23%	23%	
<b>6. Que me gusta trabajar con niños y niñas.</b>	23%	44%	16%		
<b>7. Tener desarrollado el instinto maternal para saber tratar a los niños y niñas.</b>			36%	28%	20%
<b>8. Ser experto/a en trabajos manuales.</b>			16%	37%	40%

<b>9. Tener una profesión relajada porque se trabaja de 3 a 5 horas al día.</b>				18%	60%
<b>10. Creer que la educación en los primeros seis años de vida es lo más importante para que el niño y la niña aprenda valores, socialice, sea independiente y autónomo.</b>	52%	30%			
<b>11. Tener una gran responsabilidad porque estás formando los niños y niñas que algún día serán el futuro de México.</b>	84%	17%			
<b>12. Tener un trabajo seguro.</b>					60%
<p><b>* Imagen del oficio</b></p> <p><b>* Autoimagen que la persona tiene en la práctica del oficio</b></p> <p><b>* Imagen que tiene la estudiante del lugar que ocupa el oficio en la sociedad</b></p>					

## **La “Nueva Historia” en el currículum de Historia en Chile<sup>1</sup>**

Yanina Valdés Durán  
Profesora de Historia y Geografía  
Chile

Gabriel Villalón Gálvez  
Profesor de Historia y Geografía  
Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales  
Doctorando en Didáctica de las Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Barcelona

### **Resumen**

El presente artículo busca mostrar las posibilidades que tienen los enfoques historiográficos vinculados a la “Nueva Historia”<sup>2</sup> en el currículum del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile. Lo anterior, con el objetivo de mostrar la correspondencia que existe entre la Nueva Historia y las visiones sobre la enseñanza de la Historia hoy.

**Palabras claves:** Nueva Historia- Marco curricular chileno- enseñanza de la Historia

---

<sup>1</sup> Ponencia expuesta en el Congreso de DCS de la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez- Chile Octubre 2010.

<sup>2</sup> Por Nueva Historia nos referimos a las visiones historiográficas que han surgido desde mediados del siglo XX que desarrolla nuevos enfoques, nuevos problemas y nuevos objetos.

### **Currículo, Democracia, educación para todos y “obligatoria”**

Para comenzar queremos hacer una referencia a las cuestiones de lo que hoy significa el desarrollo de la educación para todos y “obligatoria”, el currículo y la democracia.

El mundo de lo que se denomina países en vía de desarrollo y desarrollados se ha consolidado entre la segunda mitad del siglo XX y en los primeros años del nuevo siglo. Es en estos países donde se expresa la utopía de expandir la educación a la mayor parte de la sociedad. Este proceso que fue consolidando a través de lo que se denomina como la Educación Obligatoria y que a su vez, trajo nuevos desafíos para los profesores en el aula y, por otro lado, debería promover nuevos retos a los formadores de profesores.

Desde nuestro entender el gran reto que impulsa la Educación Obligatoria es que se transforma en una educación para todos. Este nuevo desafío trae consigo cambios y nuevos cuestionamientos ¿por qué y para qué educar? o ¿cuáles son las motivaciones de los que hoy asisten a la escuela? En este sentido, y pensando que en Chile se vive esta situación, se debe considerar que la educación hoy no se piensa para una corte de elite, que por ventajas sociales y económicas o por esfuerzo lograba mantenerse en sistema educativo y que se caracterizaba, por lo general, en tener como meta el estudiar para alcanzar la educación superior.

La expansión de la educación a personas que antes no tendrían acceso a ella, cambia los motivos y los intereses de los que estudian, por lo tanto el fin de educar a los mejor preparados, a los motivados y los que tienen como propósito el acumular conocimiento y llegar a la educación superior se transforma sólo en una más de las demandas que existe dentro de esta nueva educación inclusiva. El desafío de la educación obligatoria, por lo tanto, nos invita a repensar el fin del educar y, siguiendo lo que Gimeno Sacristán menciona como pensar la visión positiva de la educación, es decir, bajo la creencia de que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y para la sociedad, podemos agrupar a los fines y objetivos que dan sentido a la educación en cuatro grandes apartados:

- a) La fundamentación de la democracia
- b) El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto
- c) La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general
- d) La inserción de los sujetos en el mundo

Además Gimeno Sacristán agrega un quinto fin que se refiere a “la custodia de los más jóvenes” (Gimeno Sacristán, 2000). De lo expuesto por Gimeno Sacristán podemos establecer que hoy como profesores debemos enseñar para vivir en la sociedad, para entender el mundo y, en el mejor de los casos, para poder transformarlo.

Siguiendo en la línea anterior, Amador Guarro reflexiona sobre el desarrollo de un currículum democrático el cual se caracteriza por ser común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo, moral, planificado y coherente. Guarro releva la necesidad de la existencia de un currículum común, sobre todo ante los desafíos de la educación obligatoria. El currículum común se define en relación con los siguientes tópicos (Guarro, 2002):

- Un conjunto de conocimientos que deben proporcionar una experiencia educativa común para todos los miembros de la comunidad.
- El núcleo cultural de una sociedad en un período histórico determinado
- La única cultura a la que muchos ciudadanos tendrán la oportunidad de acceder.
- Exigencia de consenso social y pedagógico

Y establece que la necesidad de un currículum común responde a los siguientes argumentos:

- El derecho a la educación
- La profundización de una sociedad democrática
- Poder elegir el futuro personal
- El control público sobre la que se enseña

De lo revisado podemos observar que el desarrollo de la educación obligatoria y la existencia de un currículum común impone la necesidad de desarrollar una enseñanza en el aula que ya no responda sólo a la acumulación de conocimientos, sino que prepare a los estudiantes a desempeñarse en la sociedad y sobre todo a conseguir desarrollar una sociedad que perfeccione la democracia. Queda preguntarnos cómo la enseñanza de las Ciencias Sociales y en especial de la Historia puede responder a este desafío.

### **La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia**

El desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales ha intentado responder a las demandas de la educación actual en el marco del desafío de la educación obligatoria. Es así como podemos reconocer una serie de fines de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. También podemos identificar competencias específicas a desarrollar por este sector -como el pensamiento social- y por último podemos identificar enfoques pedagógicos y curriculares específicos que se proponen para el logro de lo anterior. En consecuencia, queremos responder a la demanda de una educación para todos y que a su vez, fortalezca el desarrollo de una sociedad democrática.

Pilar Benejam, ha establecido que las Ciencias Sociales persiguen formar alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo. Resalta, además, que si el tema de los valores democráticos es relevante para la educación en general, aún con más motivo para un área de conocimiento que tiene como finalidad la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, estas ciencias, deberán contribuir a ampliar la información, la comprensión y el nivel de interpretación y valoración del proceso histórico que se ha llevado para configurar la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro, y que conjuntamente con esto, el conocimiento se exprese en actitud social deseable. Benejam agrega que los valores que fundamentan la verdadera democracia y que son la meta a la que dirigimos nuestra acción son esencialmente la libertad, la igualdad y la participación, y la finalidad de la democracia es la felicidad compartida. Para cumplir con esto, propone que la enseñanza de nuestra área debe desarrollar en los estudiantes los siguientes valores (Benejam y Pagès, 1998):

- Respetar la dignidad de sí mismo y de los demás
- Educar en la participación,
- Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las comunidades con las que el alumno se identifica,
- La relevancia personal y social del contexto nos lleva a conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como legado.

Por su parte Joaquim Prats y Joan Santacana aportan al análisis a través de lo que denominan fines educativos de la enseñanza de la Historia y los objetivos didácticos del sector (Prats y Santacana, 2001) que podemos observar en el siguiente cuadro:

Fines educativos de la Historia	Objetivos Didácticos de la Historia
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la comprensión del presente</li> <li>- Preparar a los alumnos para la vida adulta</li> <li>- Despertar el interés por el pasado</li> <li>- Potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad</li> <li>- Ayudar a los alumnos a la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común</li> <li>- Contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy</li> <li>- Contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto</li> <li>- Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes</li> <li>- Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado</li> <li>- Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o obtenido</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>- Introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores</li><li>- Enriquecer otras áreas del currículum</li></ul>	
---	--

Junto a estos fines y objetivos expuestos la didáctica de las Ciencias Sociales han establecido que nuestra área de enseñanza se destina a desarrollar ciertas competencias específicas en los estudiantes siendo una de las más destacadas el desarrollo del pensamiento social y crítico.

Según Santisteban, la formación del pensamiento social es una de las finalidades más importantes de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que ayuda a los niños y niñas a entender mejor su realidad y a intervenir en ella para mejorarla. Además este autor agrega que el pensamiento social es un aspecto esencial para el aprendizaje de una cultura democrática. Para esto, la formación del pensamiento social debe basarse en el análisis de problemáticas reales cercanas al estudiante, debe ser un aprendizaje funcional, útil en la vida cotidiana. Esto tiene como objetivo que el alumnado se encuentre preparado para intervenir en la vida diaria, sea capaz de solucionar problemas y tomar decisiones (Santisteban, 2009).

Por último, la demanda del desarrollo de estudiantes que sean capaces de solucionar problemas o tomar decisiones en la sociedad en la cual viven, la exigencia de una educación para la democracia ha llevado a repensar como enseñar Ciencias Sociales e Historia.

En respuesta a lo anterior, la clase de historia tradicional en donde la relación entre profesor y estudiante era horizontal y el aprender Historia se refería a acumular conocimiento, sobre todo en relación con hechos, fechas y nombres de personajes y que desde la perspectiva disciplinar se inspiraba en parte en una comprensión positivista de la ciencia, queda descontextualizado de las necesidades de la educación, el currículum y la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy. Ante esto arremete la propuesta dar un nuevo enfoque a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde las perspectivas Humanista y Crítica. Estas

perspectivas inspiran, en el primer caso, que los alumnos aprendan desde su realidad inmediata y en el caso de la segunda en aprender desde la realidad para transformarla; se debe destacar que en ambos enfoques el desarrollo de una educación que se inspire en los valores democráticos es fundamental. De aquí que, el rol del profesor se transforme en el de un mediador del aprendizaje y que la interacción con sus estudiantes se desarrollen de manera horizontal. Por último, cabe indicar que el enseñar las ciencias sociales desde la perspectiva humanista y crítica exige además un enfoque distinto de la disciplina por parte del profesor entendiéndose en este sentido que se asumen los postulados de las escuelas críticas y que establecen el carácter interpretativo de la ciencia. (Benejam y Pagès, 1998; Carretero, Pozo y Ascencio, 1997).

### **Nueva Historia y enseñanza de la Historia**

La transformación de los objetivos de la educación, el desarrollo de un currículum democrático, además de los fines propuestos para la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, y el desarrollo de una enseñanza desde el enfoque crítico nos hace formularnos una nueva pregunta como profesores ¿Cómo podemos responder a este desafío a través de la enseñanza?

Evans nos indica una cuestión fundamental que tiene relación con la concepción sobre la disciplina que tienen los profesores, ya que esta es determinante al momento de enseñar su ciencia en el aula (Evans, 1992). Siguiendo su propuesta, creemos que para responder a todos los cambios mencionados, un profesor debiera abordar la enseñanza de la Historia desde concepciones disciplinares vinculadas a lo que se ha denominado como la Nueva Historia.

Como es de público conocimiento, durante el siglo XX la ciencia histórica supo de transformaciones importantes en cuanto a los sujetos que estudiaba, los temas y sus prácticas, entre las cuales destaca el surgimiento de la Nueva Historia. Esto significó una revolución en la forma de hacer, entender y analizar la función de la Historia.

La Nueva Historia nació como una respuesta a la Historia tradicional que, Julián Casanova describe como una historia política, al servicio de los poderes legitimados, que rechazaba la teoría y que tenía a la narrativa como hilo conductor (Casanova, 2002).

En oposición a esto, comienza a configurarse una visión con fines distintos a la mirada anterior. Peter Burke, nos hace una síntesis pertinente de lo que podríamos denominar como los fines de la Nueva Historia. En primer lugar, la historia va más allá de la política y los grandes personajes por eso se basa en el principio de que “Todo tiene una historia”. En segundo lugar, ve la disciplina más allá de una narración de acontecimientos y centra su atención en el análisis de estructuras; además tiene entre sus propósitos hacer la historia de los sin nombres, de la gente corriente; propone que las fuentes de la historia vayan más allá de las escritas y los documentos oficiales, por eso se plantea una renovación de las fuentes, destacándose entre éstas las imágenes y las orales; por último, la Nueva Historia se caracteriza por sostener que un acontecimiento o un proceso histórico tiene una multiplicidad de explicaciones, además no tiene temor en agregar que la objetividad es una quimera (Burke, 2003).

El desarrollo de una enseñanza de la Historia que se sostenga en las concepciones surgidas de la Nueva Historia permitiría satisfacer las demandas que nos coloca la educación obligatoria, el currículum democrático, los fines de la enseñanza de las ciencias sociales y el desarrollo de una enseñanza desde los enfoques humanista o crítico.

### **Nueva Historia, enseñanza de la Ciencias Sociales y el currículum chileno**

La educación chilena no ha estado ajena a los cambios y concepciones descritas anteriormente. En primer lugar podemos indicar que en Chile existe la educación obligatoria, evidenciada en la ampliación de la cobertura escolar de los últimos años del siglo XX y principio de este siglo.

Pero no sólo el desarrollo educación obligatoria es una realidad, también se puede observar una transformación en los fundamentos del currículum chileno y que demuestra una alta concordancia con el desarrollo de un currículum democrático y que se puede observar en la siguiente tabla donde se resumen las características de estos tres tópicos mencionados:

Fines de la educación	Currículum Democrático	Currículum Chileno
<ul style="list-style-type: none"> <li>-La fundamentación de la democracia</li> <li>-El estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto</li> <li>-La difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general</li> <li>-La inserción de los sujetos en el mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El derecho a la educación</li> <li>-La profundización de una sociedad democrática</li> <li>-Poder elegir el futuro personal</li> <li>-El control público sobre la que se enseña</li> </ul>	<p>-Un Currículum para la vida, orientado al desarrollo de competencias que son relevantes para el desenvolvimiento personal, social y laboral de los sujetos en la sociedad actual. En este sentido, el proceso de Ajuste Curricular ha buscado reforzar la orientación del Currículum, enfocada en el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan, y son requeridas en el desenvolvimiento de los sujetos en diversos ámbitos personales, sociales, ciudadanos, laborales y de estudios.</p>

		<p>-Aprendizajes orientados hacia el desarrollo de competencias, entendidas como sistemas de acción complejos, que interrelacionan habilidades, conocimientos, motivaciones, orientaciones valóricas, actitudes, emociones, que en conjunto se movilizan para una acción efectiva en determinados contextos.</p> <p>-Aprendizajes que buscan contribuir simultáneamente a los propósitos del desarrollo personal pleno, libre y creativo, y del desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país.</p> <p>-Aprendizajes que promueven la formación ciudadana de los alumnos y alumnas para que participen activamente de la sociedad democrática.</p>
--	--	---

		-Aprendizajes que apoyan la inserción de los alumnos y alumnas en un mundo globalizado, de modo complementario al reforzamiento de la identidad nacional.
--	--	---

Al analizar la tabla, podemos concluir que el currículum chileno coincide con el desarrollo de una enseñanza para la democracia y para la vida, donde aparecen cuestiones tan relevantes como una enseñanza para que el estudiante se inserte en la sociedad y tenga la capacidad de desarrollar un proyecto de futuro personal.

Por otra parte, cuando nos referimos al sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales podemos ver la coincidencia entre los propuesto por la didáctica de las Ciencias Sociales, la Nueva Historia y el Currículum Chileno del sector. Lo cual se desprende de la observación del siguiente cuadro:

Nueva Historia	Didáctica de las Ciencias Sociales (fines)	Currículum Chileno
La historia va más allá de la política y los grandes personajes por eso se basa en el principio de que “Todo tiene una historia”.  La disciplina más allá de una simple narración de acontecimientos y centra su	Benejam:  Respetar la dignidad de sí mismos y los demás.  Educar en la participación.  Identificar, comprender y valorar los rasgos distintivos y plurales de las	Estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les oriente –a los estudiantes- a actuar crítica y responsablemente en la sociedad.  Entender la historia como un saber cercano y

<p>atención en el análisis de estructuras.</p> <p>La historia tiene como fin hacer la historia de los sin nombre: gente corriente.</p> <p>La historia tiene otras fuentes, a parte de las fuentes escritas y documentos oficiales.</p> <p>Entiende que un acontecimiento o proceso histórico tiene multiplicidad de explicaciones: la objetividad es una quimera.</p>	<p>comunidades con las que el alumno se identifica.</p> <p>La relevancia personal y social del contexto nos lleva a conservar y valorar la herencia natural y cultural que hemos recibido como regalo.</p> <p>Objetivos Didácticos según Prats y Santacana:</p> <p>Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto.</p> <p>Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes.</p> <p>Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado.</p> <p>Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que</p>	<p>vinculado a la realidad, lo que le permitirá –al estudiante- comprender conceptos, desarrollar habilidades que le pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, entender su contexto social y el mundo contemporáneo</p> <p>Desarrollo de una visión comprehensiva de la realidad social tanto en términos históricos como geográficos, como de las ciencias sociales, entendiendo que esta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla e interpretaciones para comprenderla, tanto en disciplinas, al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad.</p>
---	--	--

	sobre el pasado se ha estudiado u obtenido.	
--	---	--

**A manera de conclusión: La posibilidad de la Nueva Historia en la enseñanza de la Historia escolar en Chile.**

De acuerdo a lo revisado podemos establecer la correspondencia entre la Nueva Historia y la Historia Escolar en el currículum chileno. Esto por:

En primer lugar, un enfoque disciplinar sostenido en las propuestas de la Nueva Historia permite desarrollar una enseñanza que se inspire en los fines descritos para la educación obligatoria, el currículum democrático y los fines de la enseñanza del sector. A manera de ejemplo podemos ver que La Nueva Historia al buscar, una historia que va más allá de la política y los grandes personajes y basándose en el principio de que “Todo tiene una historia” permite desarrollar una clase donde se aborde el análisis de la Historia desde la perspectiva de los sujetos, donde se puede desarrollar una mayor empatía entre los estudiantes como por ejemplo, con las mujeres y los niños. A su vez, se pueden incluir temáticas como las diversiones o la familia. Este principio de la Nueva Historia también nos permite cumplir con las inspiraciones vinculadas a la profundización de la democracia, ya que al indicar “todo tiene una Historia”, permite democratizar el análisis histórico permitiendo la inclusión de todos los miembros de la sociedad.

En segundo lugar, y continuando el análisis a través de la Nueva Historia, se permite promover la utilización de diversas fuentes y, además, la creencia del carácter interpretativo del conocimiento histórico y que reconoce el desarrollo en los estudiantes de la capacidad de llevar a cabo el pensamiento social al comprender como se construye el conocimiento científico y al observar la existencia de diversas interpretaciones.

En lo específico referido a la relación y correspondencia entre la Nueva Historia y el Currículum chileno podemos señalar que se podrían cumplir con las exigencias ministeriales

del sector de aprendizaje, a través de los principios del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A modo de ejemplo:

*Primer principio: Estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les oriente –a los estudiantes- a actuar crítica y responsablemente en la sociedad.*

Es coherente con la visión renovada de la enseñanza de la historia y que puede ser logrado incorporando la Nueva Historia por lo siguiente:

La Nueva Historia permite construir la Historia de todos. Esto faculta al docente a desarrollar estrategias que permitan reconstruir el pasado histórico de la comunidad con los estudiantes.

Por otra parte, la Nueva Historia también aporta a este principio, ya que la utilización de diversas fuentes y el reconocimiento de que el conocimiento histórico tiene un carácter interpretativo, permite desarrollar en los estudiantes habilidades que desarrollan el pensamiento crítico y actuar responsablemente en su entorno.

*Segundo Principio: Entender la historia como un saber cercano y vinculado a la realidad, lo que le permitirá –al estudiante- comprender conceptos, desarrollar habilidades que le pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, entender su contexto social y el mundo contemporáneo.*

La Nueva Historia persigue realizar la historia de los sin nombre, de la gente corriente. Esto permitiría a los estudiantes desarrollar la empatía el otro a través del conocimiento histórico al reconocer a actores similares o cercanos. El reconocimiento desde actores reconocibles e identificables con la vida de los estudiantes puede además permitir que estos desarrollen una mejor comprensión de la realidad que los rodea y aplicar los conocimientos del análisis histórico, propio de la disciplina.

*Tercer Principio: Desarrollo de una visión comprehensiva de la realidad social tanto en términos históricos como geográficos, como de las ciencias sociales, entendiendo que esta*

*es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla e interpretaciones para comprenderla, tanto en disciplinas, al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad.*

La Nueva Historia al reconocer que la Historia se construye con una infinidad de fuentes, también reconoce la incorporación al análisis histórico de las otras ciencias sociales permitiendo que los estudiantes puedan desarrollar un análisis interdisciplinar de la realidad. A manera de ejemplo se pueden mencionar los conceptos tomados de la psicología que tiene relación con el otro y que es fundamental para que los estudiantes reconozcan el impacto del proceso de Conquista de América y lo que se ha denominado como el encuentro de los dos mundos.

También, y como hemos mencionado anteriormente, el reconocimiento de la Nueva Historia de la existencia de un sinnúmero de fuentes y del carácter interpretativo del conocimiento, es coherente con la necesidad de que los estudiantes puedan comprender la existencia de diversas interpretaciones para la comprensión de un proceso histórico.

Por último, lo visto en esta exposición nos muestra que la distancia entre las propuestas de la educación, el currículum, la didáctica de las ciencias sociales y nuestro currículum, tienden a converger con los desarrollos de la ciencia histórica a partir de lo que Burke denomina como Nueva Historia. Esto nos abre nuevas interrogantes para próximos estudios, como por ejemplo, cuál es el factor que provoca que en muchas aulas se continúe enseñando las Ciencias Sociales desde una perspectiva tradicional y memorística.

**Bibliografía de Referencia**

Benejam, P.; Pagès, J. [Coord] (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Barcelona. ICE / HORSORI.

Gimeno Sacristán, J (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid. Ed. Morata.

Guarro.A (2002) Currículum y democracia. Para un cambio de la cultura escolar. Barcelona. Ed. Octaedro.

Mineduc (2009), Currículum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (actualización 2009)

## **La visión del estudiante frente a la homogenización del espacio y la cultura**

Juan Francisco Castro C.

Profesor de Historia y Geografía

Universidad Diego Portales

### **Resumen**

La realización de esta investigación se basó por medio de la metodología investigación/acción, la cual tuvo como objetivo identificar y remediar el problema de aprendizaje de los estudiantes del curso, en torno a la observación que tienen ellos frente a la globalización como proceso espacial y cultural. Se desarrolló en el curso Primero Medio A del establecimiento Raimapu, de la comuna de la Florida.

**Palabras Claves:** Espacio-Cultura-Globalización.

La realización de la investigación se concretó, estructurando cuatro sesiones de clases, las cuales tuvieron como centro, la observación e identificación de la diversidad cultural en el mundo y en su contexto más cercano. Para lograr esta meta se optó por utilizar recursos didácticos innovadores y que propiciaran la competencia entre los estudiantes. Para recoger información sobre la respuesta de los estudiantes a las intervenciones y diagnosticar el problema de aprendizaje, se desarrolló un pre test, un post test y la prueba al término de la unidad. Los resultados de dicha intervención fueron de diferente orden, algunos estudiantes avanzaron y remediaron el problema de aprendizaje pero algunos se estancaron.

### **Problemática**

El foco de estudio se centrará en la globalización, contenido que se desarrolla en el programa de estudio de primero medio, en la unidad el mundo globalizado con sus logros y falencias. La globalización se tomó como un proceso que afecta a todo el mundo, ya sea generando un planeta integrado o incentivando a preservar la riqueza cultural de minorías que ven afectadas su formas de vida.

La globalización es un concepto que trabaja las ciencias sociales, lo cual le entrega una carga informativa y un potencial interpretativo y, por lo tanto, ayudan en el proceso educativo a facilitar el paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto (Ruiz, 1997), la manera de llevar del concreto al abstracto el proceso globalizador es por medio de ejemplos de la globalización cultural en su entorno o en el país, como la marcas mundiales y la uniformidad en la conformación del territorio en la ciudad.

La escuela geográfica elegida fue la geografía Humanista. Siguiendo uno de sus pilares, el Existencialismo, con el cual se centró el estudio. Podemos definir el existencialismo como la multiplicidad de mundos cuyo entendimiento no esta sujeto a reglas o leyes generales, ni muchos menos al dominio de la objetividad (Mahecha, 2003). Lo que nos permitió posicionarnos dentro del debate acerca de la globalización, mediante que los estudiantes por medio de la subjetividad identificaran la instauración de la globalización en el mundo y en su contexto más cercano.

El existencialismo viene a contraponerse a la idea de uniformidad de la sociedad ya que no habrá una sola visión de que es el mundo o como hay que comportarse sino que habrá muchas, dando paso al descubrimiento y estudio de las minorías. Estas últimas son las más afectadas por el proceso de globalización ya que son dejadas de lado y pasan a los rincones de los países y no al lugar que merecen. Lo que produce que la identidad de estas comunidades se pierda con el tiempo, dando paso a la desaparición.

La dispersión de las comunidades se ve reflejada en dos elementos. El primero en la pérdida de los patrones de identidad que diferencien a un grupo de otro. El segundo que tiene relación con la identidad, está dirigido a la uniformidad y a la similitud que desean imponer las ciudades de los países del tercer mundo o en vías de desarrollo en comparación con las ciudades globales, promoviendo que el significado de lo local. El lugar de ser sinónimo de particularismo de unidad absoluta. De autonomía total y pasa a ocupar un papel articulador entre lo particular y lo general, entre lo propio y lo ajeno (Gurevich, 2000), dejando de lado lo esencial de un lugar en especial.

Dentro del paradigma crítico un elemento que nos sirve para nuestra discusión es la dicotomía unidad/diversidad. Este último es llevado a cabo por el proceso globalizador cultural. Ante la confrontación de estos dos conceptos se concluye que la globalización puede unir al mundo en ciertos patrones culturales pero tiende a eliminar los elementos constituyentes e identitario de las minorías culturales nacionales.

Los paisajes se construyen en un proceso histórico de largo plazo, es decir, en la larga duración. Cambian, mutan, se transforman y reelaboran dando paso que en él “se escribirá o se modifica para acoger una nueva actualidad, una innovación (Santos, 1996), dando pie al surgimiento de nuevos elementos. En la globalización esta escritura del paisaje tiende a establecer parámetros igualitarios en las ciudades y los servicios que entregan. En un mundo conectado la idea de que puedas encontrar lo mismo en Santiago de Chile que en Manhattan.

Esta realidad llevó a que los estudiantes tendieran a establecer comparaciones de homogenización entre ciudades debido al proceso globalizador territorial en el cual estamos

inmersos. Produciendo en los educandos una observación y caracterización espacial de elementos globales en su entorno local, ya sea, barrio, comuna y ciudad. La percepción de estos elementos, los llevó a establecer una relación directa con su medio, transformándose en una experiencia vivida y observable. Lo que da pie a la desaparición de elementos particulares de un espacio, los cuales los alumnos pudieran ver reflejados en el paisaje.

La tendencia de los estudiantes a confundir elementos constituyentes del paisaje, llevó a establecer los elementos centrales de la problemática. El debate se centrará en dos elementos que se enfrentan en la conformación del espacio en la cual se mueve el grupo observado. La tendencia que establece la globalización de homogenizar los objetos que se encuentran en el espacio, lleva a que los alumnos confundan los elementos propios del lugar en el que viven, lo que da como resultado la aparición del segundo elemento de análisis que es el particularismo.

El particularismo se enfrenta a la globalización, por medio de las herramientas que ocupan las comunidades para diferenciarse de los procesos totalizantes que se imponen en las sociedades, ya que el lugar en el cual se desenvuelven las comunidades no puede considerarse como pasivo, sino como globalmente activo; y en él, la globalización no puede visualizarse sólo como fábula. El mundo es visto, como un todo, en las condiciones actuales es nuestro extraño... en definitiva, el lugar es una totalidad en permanente proceso de totalización (Gómez. 2008), el proceso de globalización en el espacio deseo imponer modelos de vida y distribución espacial que recrean la uniformidad, dando paso a dejar de lado los particularismos.

### **Diseño de Intervención**

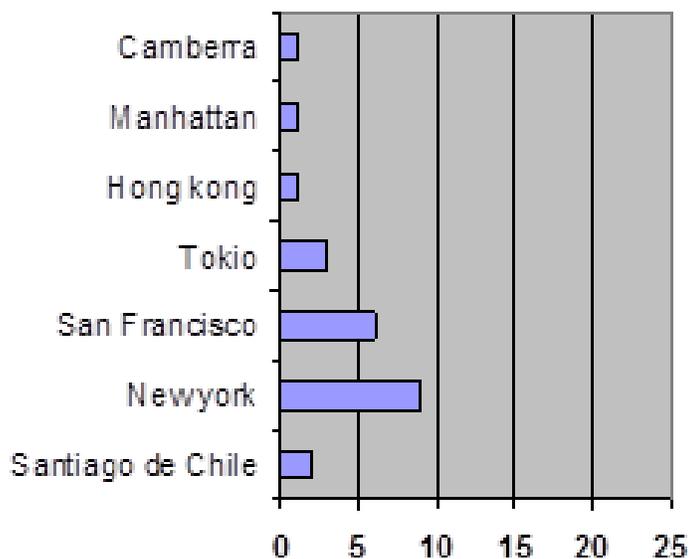
Los instrumentos para realizar la intervención y entregarnos resultados sobre el problema de aprendizaje se dividen en dos: pre test, planificación de intervenciones y pos test. En lo que se refiere al pre-test se proyectaron dos imágenes, las cuales tenía que identificar que

ciudades eran. En el pos test se usó la misma actividad de aprendizaje pero con marcas publicitarias y preguntas acerca de la desaparición del particularismo.

**Pre test**

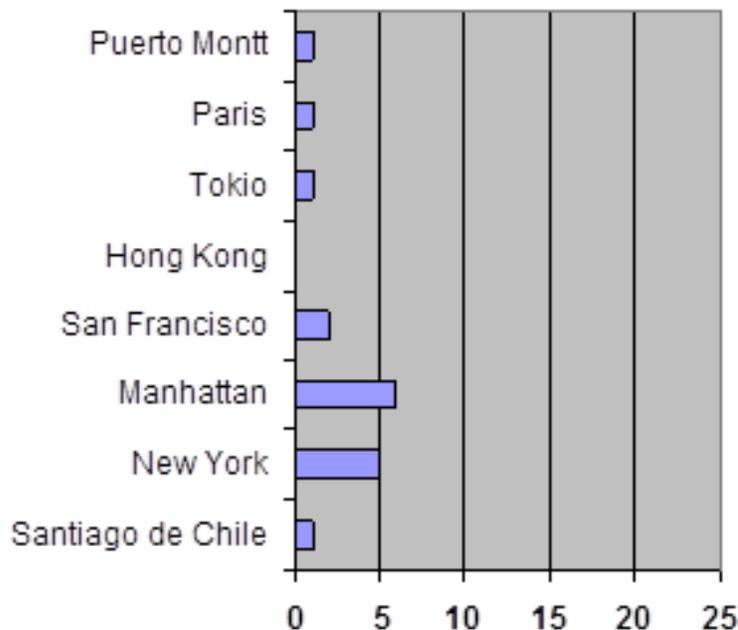
Gráficos por Ciudades

Gráfico Imagen 1



La identificación por parte de los estudiantes de la imagen número 1, que corresponde a la ciudad de Santiago de Chile, dio como resultado que la observación tiende hacer confusa y errónea. El curso tiende a relacionarla con otras ciudades del primer mundo. Los datos recogidos evidencian que solo dos alumnos alcanzaron el nivel de logro al identificar correctamente la imagen. Una gran mayoría de los estudiantes señalan que la imagen corresponde a New York, nueve alumnos. Le sigue la ciudad de San Francisco con seis estudiantes. Un punto llamativo de la muestra refleja que reconocen a Tokio como una ciudad del primer mundo.

Gráfico Imagen 2



Los estudiantes ante la exposición de la imagen de Manhattan responden de la siguiente manera. Seis alumnos logran identificar la ciudad presentada. Luego asemejan la imagen a New York, cinco educandos. Solo dos alumnos establecen que la imagen corresponde a San Francisco. Lo llamativo de esta imagen es que aparecen dos ciudades que anteriormente no las señalan, como es el caso de Paris y Puerto Montt. Esta última ciudad es significativa porque es la segunda localidad del país que señalan los estudiantes.

**Conclusión de las Imágenes Comparadas**

De ambas imágenes, habrá un gran número de aciertos respecto a la ciudad de Manhattan en comparación a Santiago de Chile. Una explicación ante dicha evidencia se puede establecer que los estudiantes poseen un mayor capital cultural, ya sea por su nivel socioeconómico o de conocimientos. La segunda respuesta en el caso de Santiago de Chile, es el arraigo territorial en el cual se desenvuelven debido que los estudiantes viven en la comuna de la Florida, distanciados del centro de Santiago.

## **Análisis de Resultados: Pre Test**

### **Similitudes**

Los estudiantes encontraron semejanzas en los puntos que se asocian a la presencia de naturaleza. Esta última palabra es la que más se repite en el pre test aplicado. De veintitrés alumnos que realizaron la actividad, catorce establecen que la naturaleza es un elemento que se repite en ambas imágenes.

Otro elemento que los educandos reconocen en ambas imágenes es la iluminación. La asocian a una contaminación lumínica del lugar, este elemento se repite en menor medida comparado con el primero, la naturaleza, ya que solo ocho alumnos la identifican como un elemento que aparece en ambas ciudades.

Los conceptos que los estudiantes reconocen en ambas ciudades son modernidad y globalización. El primero lo asocian a la manera que fueron construidos los edificios y la tecnología que poseen. Establecen diferencias entre construcciones nuevas v/s antiguas, es decir la modernidad trae construcciones modernas que dejan de lado lo antiguo, con su impronta del proyecto de modernización de la ciudad en post del progreso. La modernidad la identifican siete estudiantes.

La globalización cinco estudiantes la identifican como elemento que podría explicar las semejanzas de ambas ciudades. Reconocen que las ciudades son globalizadas en lo que se refiere a la construcción y la manera del ordenamiento de su espacio. Ejemplo de esta realidad será que identifican “ambas ciudades se caracterizan por estar bien edificadas aparte de tener un diseño parecido, como si estuvieran uniformadas eso por los efectos de la globalización”. Con este punto se puede identificar que el problema de aprendizaje existe y que solo un pequeño número de estudiantes del curso logran asociar que las semejanzas de ambas ciudades es producto de la globalización y su proceso uniformador del espacio.

## **Diferencias**

Los estudiantes logran identificar dos elementos diferenciadores de ambas imágenes. El primero es el lago que aparece en la imagen de Manhattan y el segundo es el bosque de la ciudad de Santiago de Chile. Hubo once alumnos que reconocen un lago en la ciudad y la misma cantidad de alumnos el bosque.

Una respuesta que llama la atención es aquella que reconoce que la imagen uno es más industrializada, siendo que es la ciudad de Santiago de Chile, que posee índices bajos de esta realidad en comparación con Manhattan que la identifica como menos industrializada.

## **Post Test y Análisis de Resultados**

### **Pregunta 1**

¿Qué proceso ha llevado que estas marcas se encuentre en diferentes lugares del mundo? De al menos dos explicaciones.

### **Ejemplos de Respuestas:**

“El proceso llevado a cabo es la globalización y estas empresas al ser multinacionales sus comercialización es más viable y es más difusiva con respecto a empresas pequeñas. Otras explicación es que la globalización de estas empresas permiten la expansión territorial de estas, creando campos laborales en lugares como Somalia”

“La globalización porque al expandirse el comercio y el intercambio de culturas provoca que las empresas se expandan por todo el mundo. Porque los grandes empresarios la expansión de sus industrias y empresas y esto lo lograron por la globalización”

## Pregunta 2

¿Cómo afecta la globalización a las comunidades locales? ¿Protege su diversidad o las elimina?

### Ejemplos de Respuestas:

“Debido al intercambio cultural existente muchas comunidades pierden su identidad, tradición y patrimonio cultural. Esto eliminó su diversidad ya que su costumbre propia se pierde y se olvida”

“Esta incrementa el intercambio de cultura entre distintas sociedades altera las identidades sociales locales y las religiones provoca que sociedades pierden su identidad ya que se confunden lo ajeno con lo propio”

### **Análisis Respuesta de Pregunta número 1**

Las respuestas ante la primera pregunta del post test son significativas para evidenciar si los estudiantes fueron capaces de entender el proceso de globalización mundial que vive el mundo de hoy. Los resultados son determinantes para su análisis.

En primer lugar los estudiantes fueron capaces de identificar la globalización como un proceso que produce un intercambio de productos, cultura, mercancías, religiones, en el mundo de hoy. Un segundo punto que tiene relación con el primero, es que los alumnos reconocen que el proceso globalizador produce la homogenización de la cultura a nivel planetario.

Otro proceso que algunos alumnos fueron capaces de identificar en conjunto con la globalización es el capitalismo. Lo reconocen como un facilitador del libre mercado en lo que se refiere al intercambio de productos y mercancías. Además, algunos estudiantes reconocen que en el mundo se instalan subcentros de extracción y fabricación de productos o tienden a semejar esta realidad. Reconocen para esta realidad las transnacionales.

### **Análisis Respuesta de Pregunta número 2**

Las respuestas van dirigidas a que la globalización afecta la identidad de las minorías y las culturas locales, lo que produce una homogenización. Además, este último elemento los estudiantes reconocen que lleva a la confusión de lo propio con la ajeno, afectando lo característico de cada población. Los estudiantes reconocen que el discurso homogeneizador de la globalización con lleva la eliminación de la diversidad cultural.

### **Resultados de la Investigación**

La investigación se realizó con veintisiete estudiantes, de los cuales trece fueron mujeres y catorce hombres. Los que desarrollaron el pre test fueron veinte, el post test igual número y la prueba al término de la unidad la contestaron veintiséis alumnos.

#### **1. Tres dimensiones de análisis de los resultados**

Para identificar de mejor manera, la evolución que tienen los estudiantes de la comprensión del concepto de la globalización, se detallan tres dimensiones de comprensión, que van desde el pensamiento más abstracto hasta lo concreto e identificando ejemplo pertinentes.

##### **a) Primera dimensión de Comprensión**

Los estudiantes logran una denominación de la globalización vaga, que solo permite etiquetarla o nombrar el concepto. Además, utilizan ideas previas o erróneas acerca del proceso globalizador. Aparecen conceptos asociados a la globalización pero de igual forma los nombran solamente no hay un desarrollo.

##### **b) Segundo dimensión de Comprensión**

Los estudiantes establecen una definición de la globalización con ideas generales y con la identificación de pensamientos abstractos. Logran identificar conceptos asociados a la globalización. No aparecen la identificación de ejemplos que ilustren la globalización, ya sea en el ámbito territorial y cultural.

### **c) Tercera Dimensión de Comprensión**

Los estudiantes logran una definición extensiva del concepto de la globalización, la ilustran a través de una lista de ejemplos. Identifican conceptos asociados a la globalización y los colocan, ya sea como producto del proceso globalizador o potenciador de dicho concepto.

#### **Análisis Individual de los Estudiantes**

Los estudiantes que se mantuvieron siempre en un nivel de comprensión fueron los alumnos 11 y 16. El primero de ellos, ya sea en pre test o en la prueba se ubicó en el primer nivel de comprensión de análisis, no hubo un cambio hacia otro nivel. El estudiante dieciséis su desempeño se estancó, ya que en el pre test fue el alumno con mayores resultados pero en cambio en el post test y en la prueba se ubicó en el mismo nivel. Los alumnos dos, tres, cuatro, cinco, ocho, doce y dieciocho, respondieron el pre test y se ubicaron en el nivel uno, no desarrollaron el post test pero en la prueba alcanzaron el nivel tres. Esta situación se puede explicar de diferentes formas puede ser que no necesitaron el post test para resolver el problema de aprendizaje, ya que las clases destinadas para ello las aprovecharon para remediarlo o poseen habilidades innatas de mayor comprensión.

#### **Discusión de los Resultados**

La investigación demuestra que los estudiantes tuvieron un desempeño ascendente de los tres niveles de comprensión del concepto de la globalización.

En el pre test, de los alumnos que rindieron el instrumento de evaluación un 95% de los estudiantes (Ver gráfico 2) se encontraban en la primera dimensión de comprensión, solo un 5% (Ver Gráfico 2) se ubican en el segundo nivel de comprensión del concepto. Lo que refleja que los estudiantes no poseían un manejo conceptual del concepto de la globalización, solo etiquetan el concepto con ideas generales e ideas generales. Tampoco hay evidencia que establezcan ejemplos sobre la imposición del modelo cultural globalizador. En lo que respecta, al territorio los estudiantes no lograron identificar a la ciudad de Santiago de Chile con características propias y diferenciadoras de otras, al contrario la tienden a semejar con metrópolis del primer mundo (Ver gráfico imagen 1).

El desempeño de los estudiantes en el post test fue un 45% se encuentran en el segundo nivel de comprensión y un 55% en el tercer nivel de comprensión (Ver gráfico 3), lo que permite identificar un avance en el desempeño obtenido en el manejo de los contenidos por parte de los alumnos. Los estudiantes que se encontraron en el primer nivel de análisis alcanzaron el segundo nivel y tercer nivel de comprensión, lo que lleva a plantear que la intervención realizada en el curso fue planteada de buena forma, ya que fueron cuatro clases para remediar el problema de aprendizaje sobre el manejo de la globalización. Además, la implementación de recursos de aprendizajes interactivos permitió que el curso comprendiera y participará activamente en las sesiones destinadas a solucionar el problema de aprendizaje, debido que el curso reacciona de buena manera al desafiarlos sobre una problemática en especial.

En la prueba realizada al término de la unidad los estudiantes que alcanzaron el tercer nivel de comprensión fueron un 92%, un 4% en el segundo nivel de comprensión y un 4% en el primer nivel de comprensión (Ver gráfico 4). Hubo un avance notable en el desempeño de los estudiantes desde un 5% que solo se encontraba en el segundo nivel de comprensión hasta un 92% que se encuentran el tercer nivel, desde solo etiquetar el concepto a un desarrollo y comprensión extensiva de la globalización reconociéndola por medio de ejemplos. La comprensión de la globalización por la mayoría de los estudiantes se alcanzo de manera óptima. Estos resultados validan las clases de intervención para remediar el problema, utilizando no solo la pizarra como recurso de aprendizaje sino que también introduciendo recursos con los cuales los estudiantes sean parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, de hacer un buen uso de los recursos tecnológicos como videos de corta duración los cuales les haga reflexionar sobre ellos. Y por último la utilización de ejemplos de la globalización sobre el contexto en el cual se desenvuelve permitió una mayor comprensión.

La grabación demuestra que los estudiantes logran una comprensión de los contenidos. En lo que respecta al modelo cultural globalizador, los alumnos pudieron comprender los beneficios y las consecuencias de la imposición de formas de vida, esto se logró por medio de la puesta en marcha de medios didácticos interactivos, ya que debemos recordar que el curso funciona de mejor manera desafiándolos e incentivando la competencia. Además, el “descubrimiento o invención se equipara a comprensión, con lo que el verdadero

conocimiento solo se producirá en contextos de descubrimiento... la estrategia didáctica su generalización plena en todo tipo de contextos y, en muchos casos de edades (Pozo, Asensio, Carretero), es decir, el implementar herramientas didácticas innovadoras en la sala de clases permite que los alumnos participen de manera activa. En cambio con la globalización aplicada a la observación espacial y su distribución uniforme en el espacio, los alumnos no pudieron comprender en la clase grabada de estos elementos, esta situación se da por no poder ser capaz de implementar ejemplos más cercanos a su realidad en la cual están inmersos.

### **Conclusión**

En la investigación/acción realizada hubo tres conclusiones, dependiendo el área de análisis. La primera es el efecto de la elección de la escuela geográfica Humanista en el estudiante y su puesta en marcha en el pre test y post test. La segunda es el resultado de la corriente pedagógica elegida para las sesiones que buscaron remediar el problema de aprendizaje. Y por último, la metodológica desarrollada en el transcurso de la unidad de aprendizaje.

El desarrollo de la escuela Humanista en la puesta en marcha de las sesiones destinadas a remediar el problema de aprendizaje, se identifica en el trabajo de un concepto de dicho paradigma, el existencialismo. La manera que se llevo a cabo este término fue por medio de incentivar en los educandos la capacidad de subjetividad, autonomía y entendimiento, en los procesos globalizadores tanto espaciales y culturales, ya sea en el pre test y pos test. En ambos instrumentos se dejo que el estudiante trabajará con la observación y subjetividad, que se contrapone a la idea de uniformidad de la globalización, imponiendo marcos establecidos de la visión del contexto de los estudiantes, dejando de lado la diversidad cultural. El resultado de dicho elemento fue la aparición de conceptos asociados a la globalización como el capitalismo y la modernidad. Además, la aplicación de la subjetividad dio como producto la aparición del buen nivel de capital cultural que poseían los estudiantes, ya sea en el pre test en la identificación de las imágenes como en el post test de lo positivo y negativo de la globalización. Y por último, la aplicación de la subjetividad produjo la aparición de las teorías implícitas de los estudiantes en torno a contextos lejanos a ellos.

La elección pedagógica fue el modelo crítico, el cual busco incentivar en los estudiantes su capacidad reflexiva y transformadora. En lo que se refiere al primer punto se desea que los alumnos entiendan su realidad más próxima y distante, por medio del análisis de las diferentes escalas, ya sea del barrio, comuna, ciudad, país y mundo. Además, que la configuración del espacio no es por azar sino por los diferentes modos de producción que se establecen a través del tiempo en el espacio.

La perspectiva crítica tiene un eje fundamental en su puesta en marcha, debido que recalca la potenciación de la emancipación de los seres humanos, en capacitación para que los sujetos asuman la conducción de sus propias vidas (Fancy, Zamora, Ramos, 2004), es decir, el docente se convierte en un guía en el aprendizaje del estudiante.

La manera de desarrollar la capacidad transformadora en el estudiante es por medio de incentivar a que ellos sean futuros ciudadano/as consientes y críticos de la realidad en la cual viven. Un segundo punto en esta dimensión es motivar a que los alumno/as sean capaces de cambiar sus teorías implícitas acerca de los contenidos a desarrollar.

Estos dos puntos van en la dirección del contenido a desplegar que es la globalización cultural, tanto por medio de la reflexión y la transformación se desea que el estudiante logre valorar la diversidad cultural de las diferentes escalas de análisis espacial, en las cuales ellos se desenvuelven. El resultado de esta elección fue que los educandos lograron reflexionar sobre el proceso globalizador espacial y cultural en su contexto, identificando ejemplos cercanos como la aparición de restaurantes chinos y japoneses, además de la comida rápida. Y por último la reflexión de los estudiantes produjo la identificación de la invisibilidad y pérdida de la identidad de las minorías culturales en las naciones debido a la uniformidad de la cultura y el espacio.

La metodología utilizada en la investigación/acción fue cualitativa y cuantitativa. La primera fue utilizada en el análisis de los datos reflejados en los gráficos del pre test y post test. Lo cuantitativo fue en la descripción de las preguntas entregadas por los instrumentos de recopilación de información. Ambas se complementan para el análisis de los resultados de la

investigación pero la metodología cuantitativa se ocupó en la mayoría de las veces ya que se buscó analizar las respuestas de los estudiantes y su evolución en los tres niveles de comprensión de la globalización a través de las sesiones destinadas a solucionar el problema de aprendizaje.

### **Bibliografía de Referencia**

Fancy, Castro, Rubilar. Zamora, Correa, Elena, María. Ramos, Lira, Hugo. (200). Curriculum y Evaluación. Texto Guía 1 Versión. Facultad de Educación y Humanidades. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad del Bio Bio. Chillan.

Gómez, Ariel. Urquiza, Lucía (2008) El Lugar del “lugar” en geografía. Novedades Educativas, N 212, Agosto.

Ruiz, Licera, Ángel. (1997) Las Dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. Una perspectiva psicodidáctica. Grupo de Investigación Meridiano, Universidad de Granada. Grupo Editorial Universitario.

Santos, Milton. (1996) Metamorfosis de espacio habitado. Ed. oikos. Tau.

Mahecha, Delgado, Ovidio. (2003) Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Universidad Nacional de Colombia.