

Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

**Ministerio de Educación
Unidad de Currículum y Evaluación
Marzo 2009**

Este documento presenta una fundamentación del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. La actual propuesta corresponde a un ajuste y no a un nuevo currículum, ya que si bien presenta cambios significativos en la organización de los objetivos y contenidos, preserva el enfoque y reafirma los propósitos formativos del sector. Este ajuste responde a una política de desarrollo curricular, entendida como un proceso programado de mejoramiento de la definición curricular nacional para mantener su relevancia, actualidad y pertinencia.

Este documento contempla, en primer lugar, una exposición y fundamentación del sentido formativo de este sector de aprendizaje, válido tanto para el currículum de la Reforma como para el ajuste curricular. En segundo lugar, se presenta un diagnóstico del currículum de la Reforma analizando sus principales fortalezas y debilidades, y dando cuenta de las críticas y demandas que distintos actores del sistema educativo han ido levantando tras una década de implementación. Finalmente se realiza una caracterización de la propuesta de ajuste curricular y de sus principales innovaciones.

1. Propósito Formativo del Sector.

Uno de los principios orientadores de la reforma curricular de la década de 1990 era rescatar la relevancia de la experiencia escolar. El sistema escolar debía asegurar una formación relevante para que todos los estudiantes pudiesen desenvolverse en la sociedad. Se buscó que el currículum ofreciera oportunidades significativas para que los y las estudiantes comprendieran los asuntos estudiados, que desarrollaran habilidades de pensamiento fundamentales para su desenvolvimiento como personas autónomas y creativas, y se formaran en valores indispensables para un sano desarrollo personal y social.

En ese contexto se establecieron tres elementos claves para la elaboración de las nuevas definiciones curriculares: la necesidad de actualizar la experiencia curricular en relación con los cambios que estaba experimentando la sociedad; la necesidad de mejorar la calidad de una experiencia educacional no solo inequitativa, sino que empobrecida en sus expectativas para el conjunto de la matrícula escolar; y la necesidad de modernizar la base valórica de la sociedad, que venía saliendo de 17 años de gran repliegue cultural, y reinstalar en la educación los valores democráticos. Dado lo anterior, el desafío en el caso de la historia y las ciencias sociales fue hacer de ésta un área relevante para la vida de las y los estudiantes, orientada éticamente hacia la valoración de la democracia y los derechos humanos.

Para responder a estos requerimientos se desarrolló un diagnóstico de las prescripciones curriculares y de la situación de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en ese momento. Las principales conclusiones de ese diagnóstico fueron: que se trataba de una asignatura centrada en conocimientos particulares que apelaban a la memorización, con un débil foco en la conceptualización y con un bajo desarrollo de habilidades de pensamiento crítico; los contenidos prescritos se presentaban

desvinculados de los intereses de los jóvenes y promovían aprendizajes de corta duración; así mismo se evidenciaba una baja o nula integración entre sus componentes: la Historia Universal, la Geografía General, la Historia y Geografía de Chile, la Economía, y la Educación Cívica. Adicionalmente, éstos se encontraban desvinculados, a su vez, de las restantes asignaturas que contemplaba el currículum.

Se analizaron las distintas alternativas de organización curricular existentes en currículos nacionales de diversos países, las cuales diferían entre un enfoque disciplinario y uno integrado como Estudios Sociales. Se decidió adoptar este último enfoque curricular, entendido como “el estudio integrado de las ciencias sociales y las humanidades para promover competencias cívicas”, cuyo foco es la comprensión de la sociedad.¹ Este enfoque busca conjugar el conocimiento con el desarrollo de habilidades y actitudes, de manera que los estudiantes puedan lograr las competencias necesarias para construir una visión de la complejidad de la sociedad en que viven, desarrollando interés por los asuntos públicos y por la búsqueda de solución a los problemas sociales, junto con apropiarse de los valores que sostienen la vida democrática, el sentido de pertenencia y la responsabilidad social.

Adscribiendo a esta concepción de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, se definió que el principal propósito formativo del sector sería:

“desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo y valoración de la democracia y de la identidad nacional. Esta orientación general supone poner la realidad que vive el estudiantado como centro del sector; se trata de entregarles herramientas para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado.”²

En ese marco, la propuesta curricular se orientó a que los estudiantes:

- Desarrollen una visión comprehensiva de la realidad social, tanto en términos históricos como contemporáneos, entendiendo que ésta es una realidad compleja sobre la cual existen distintas perspectivas para abordarla, entre disciplinas, al interior de cada una de ellas y en la misma sociedad.
- Conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos.
- Comprendan el conocimiento como una búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad.
- Desarrollen una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad y valoren la propia identidad.
- Valoren a todos los seres humanos por su dignidad esencial como personas, entendiendo a la persona humana como sujeto autónomo dotado de capacidades y derechos.
- Desarrollen el sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad.

¹ Esta definición es la del National Council for Social Science de Estados Unidos. Entre los estados que habían adoptado este enfoque en aquel entonces se encuentran, Carolina del Norte, Nueva York y California en Estados Unidos; Western Australia en Australia; y British Columbia en Canadá.

² MINEDUC. 1998. Marco Curricular para la Enseñanza Media, introducción del sector de Historia y Ciencias Sociales, Ministerio de Educación, Santiago. p. 97

- Se sensibilicen respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno, propendiendo a generar una actitud de responsabilidad ecológica y respeto hacia los equilibrios ambientales.
- Desarrollen la capacidad de identificar, investigar y analizar problemas propios de la realidad histórica, geográfica y social, aplicando un manejo riguroso de la información y distinguiendo entre opiniones, interpretaciones y hechos.
- Desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de formulación y defensa de posiciones propias y de discusión de alternativas de solución.³

La importancia de la interdisciplinariedad en el curriculum de Historia y Ciencias Sociales.

El propósito formativo y las orientaciones generales recién descritas suponen que cada una de las disciplinas que conforman este sector tiene un aporte específico que entregar, el cual constituye un fundamento básico en la formación de los estudiantes. Sin embargo, requieren de una enseñanza integrada de éstas, para que los estudiantes desarrollen una comprensión de la complejidad y causalidad múltiple de los fenómenos sociales, entendiendo que hay diferentes perspectivas para abordarlos. Junto con lo ante dicho, se buscó que los estudiantes percibieran que la historia y las ciencias sociales no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo, sino por el contrario, que estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, discernir sus opciones y trazar sus planes de futuro.⁴

Orientaciones epistemológicas

Hasta la reforma curricular de la década de 1990 uno de los rasgos distintivos de los curriculums nacionales relativos a la Historia y las Ciencias Sociales es que las interpretaciones que se enseñaban eran presentadas como verdades unívocas, adquiriendo así el rango de historia oficial y de verdades oficiales sobre la realidad social. Esta nueva propuesta curricular, en cambio, si bien asumía un determinado enfoque en orden a construir un curriculum coherente y comprensivo, puso en el centro la consideración del conocimiento como una construcción intelectual a partir de un sujeto situado, consideración fundamental para constituir una sociedad pluralista. Por lo tanto, no se presentan verdades unívocas sino una diversidad de interpretaciones sobre la historia, sobre su sentido y proyección al presente. Por ello, se reconoce la legitimidad de la diversidad de puntos de vista e interpretaciones sobre la sociedad contemporánea. Se buscó, por tanto, que los estudiantes desarrollaran capacidades analíticas que les permitieran confrontar interpretaciones historiográficas referidas a procesos y acontecimientos de la historia nacional y mundial, y que, en base a dichas interpretaciones, fueran capaces de formarse una visión sobre los sentidos de la historia y del mundo contemporáneo. Para ello es imprescindible que desarrollen las habilidades necesarias para discriminar entre aquellas interpretaciones basadas en una búsqueda rigurosa del saber y aquellas que se sostienen en información errada o en emociones y prejuicios. Esta aproximación epistemológica al conocimiento histórico se aplica también al conocimiento de lo social a partir de las ciencias sociales, y al análisis de las visiones que tienen los sujetos que están inmersos en los procesos históricos, sean éstos remotos o actuales.

³ MINEDUC. 1998. Marco Curricular para la Enseñanza Media, introducción del sector de Historia y Ciencias Sociales, Ministerio de Educación, Santiago. P. 99

⁴ MINEDUC. 1998. Marco Curricular para la Enseñanza Media, introducción del sector de Historia y Ciencias Sociales, Ministerio de Educación, Santiago. pp. 97-98

La concepción de identidad nacional que sustenta la propuesta

De lo antedicho se desprende también la mirada con que se aborda la formación de la conciencia de la identidad nacional, la que ha sido una preocupación tradicional de este sector de aprendizaje. En efecto, así como no puede haber una verdad unívoca sobre el pasado y el presente que se imponga por unos sujetos a otros aplastando la diversidad de miradas, sensibilidades, valores y experiencias, así tampoco los propósitos formativos de este sector de aprendizaje podrían avalar una visión igualmente unívoca y esencialista de la identidad nacional, según la cual el “alma nacional” tendría unos atributos definidos como esencia y no como producto histórico y que por tanto marginan y discriminan inevitablemente a sectores del país. Por el contrario, en este sector de aprendizaje, la identidad nacional se trabaja como la construcción histórica de unidad en la diversidad; diversidad social que se extiende a lo largo de una historia centenaria y de un espacio geográfico que también se ha ido construyendo socialmente en el tiempo. De allí la necesidad de conocer y valorar el aporte de distintos grupos y sujetos a la construcción identitaria desde los tiempos de la conquista, y de discernir los atributos de la identidad nacional que nos constituyen como comunidad hoy. Desde esa perspectiva, se promueve decididamente la generación del sentido de pertenencia, a través del conocimiento y valoración de la historia del país y de su geografía física y humana.

El rol del sector en la formación ciudadana de los estudiantes.

La evidencia recogida en los diversos estudios internacionales sobre formación ciudadana sostiene la importancia de asumir ésta en una perspectiva comprehensiva que incorpore, además de conocimientos sobre el Estado y el sistema político, el desarrollo de las habilidades y actitudes necesarias para una convivencia social democrática.⁵

A partir de esta evidencia, con la Reforma se establece que la formación ciudadana ha de ser un propósito transversal del currículum, y que, por lo tanto, debe estar presente desde los primeros años de la enseñanza básica. Para la consecución de dicho propósito, fue necesario complementar el desarrollo de los Objetivo Fundamentales Transversales (OFT), con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de los distintos sectores curriculares, y con la experiencia escolar vivenciada por los estudiantes.

El currículum ofrece oportunidades para el desarrollo de las temáticas y habilidades vinculadas a la formación ciudadana preferentemente en los sectores de Historia y Ciencias Sociales, Lenguaje, Filosofía y Orientación. En este contexto, la propuesta del currículum nacional para la formación ciudadana de los estudiantes atribuye un rol central al sector de Historia y Ciencias Sociales. De allí, que en la introducción a este sector se declare:

“el sector de Historia y Ciencias Sociales tiene un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de los estudiantes, más aún si se considera que al egreso o durante la educación media estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos cívicos. En este sentido, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la capacidad de argumentar y debatir son imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista. La rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información es la base de una actitud

⁵ *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison*, editado por Gita Steiner-Khamsi; Judith Torney-Purta y John Schwille. JAI. , Volume 5. Elsevier Science Ltd. UK. 00 – citado en Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación, *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Santiago de Chile, 2003.

cívica responsable. La empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los problemas sociales son fundamento de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria.”⁶

Para el logro de estos propósitos, se articulan en este sector un conjunto de conocimientos de educación cívica con el desarrollo de habilidades y actitudes. En ese sentido, este sector de aprendizaje aporta a la formación ciudadana de los estudiantes saberes y metodologías específicas de las disciplinas que lo integran, como también habilidades y disposiciones que los facultan para la convivencia democrática.

El currículo del sector aborda estos contenidos a lo largo de todo el ciclo escolar, poniendo especial énfasis en determinados conocimientos, habilidades y actitudes. Entre los conocimientos se relevan las siguientes temáticas: democracia y derechos humanos; identidad nacional y relaciones internacionales; cohesión social y diversidad; economía política; y educación ambiental. En el ámbito del desarrollo de habilidades se potencia: el manejo de información pública; expresión y debate; relaciones con el otro y habilidades de manejo de situaciones nuevas; pensamiento crítico y juicio moral; organización y participación; formulación y resolución de problemas. En el plano de las actitudes se fomenta la responsabilidad personal y social; la visión del otro; la integración social; y la convivencia pacífica y democrática.

Enfoque didáctico que se desprende de estos principios.

Esta propuesta curricular requería, para su mejor realización, el desarrollo de estrategias didácticas que impulsaran un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su curiosidad, su capacidad de búsqueda y organización de información, su capacidad de juicio autónomo y de resolución de problemas.

Desde la perspectiva docente, esto implicaba tomar progresiva distancia de la clase eminentemente expositiva y evitar el tratamiento meramente informativo de los contenidos; por sobre los datos, se aspiraba a que el docente tratara los procesos de los cuales éstos son una manifestación, junto a la necesaria profundidad en las temáticas que se utilizan para ilustrarlos. Se buscaba que el docente utilizara fuentes primarias con el objeto de favorecer la empatía con los procesos y problemas estudiados, así como también recurriera a interpretaciones diversas y divergentes para acercar a los estudiantes a las formas en que se construye el conocimiento social.

Asimismo, se propuso que las tradicionales evaluaciones fueran complementadas con la realización frecuente de trabajos de investigación, la elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales, en los cuales se exigiera, en forma permanente, acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio.

⁶ Marco Curricular para la Enseñanza Media, introducción del sector de Historia y Ciencias Sociales, p. 100

2. Evaluación del currículum de Historia y Ciencias Sociales.

Tras una década de implementación del currículum de la Reforma, han surgido antecedentes que permiten evaluar las principales fortalezas y debilidades de la propuesta curricular en Historia y Ciencias Sociales. Entre éstos cabe mencionar las observaciones y críticas que distintos actores del sistema educativo han ido planteado al currículum, y las demandas que han emergido como producto de los diversos cambios normativos y curriculares del período.

Entre las fortalezas del currículum en este sector de aprendizaje, destacan la legitimidad que tienen los sentidos formativos de este sector entre los distintos actores del sistema educativo, así como también la coherencia que tiene el enfoque adoptado con respecto a las principales tendencias internacionales. Por otra parte, en relación a las debilidades, quizás la más relevante se relaciona con las dificultades para implementar la propuesta curricular del sector, ya que si bien existe un amplio consenso sobre su propósito formativo, la implementación de las transformaciones didácticas que esta propuesta demanda ha mostrado importantes dificultades.

2.1. La validez del enfoque y de los sentidos formativos del sector.

Como se señaló con anterioridad, la propuesta curricular en Historia y Ciencias Sociales desarrollada en el marco de la Reforma Curricular adoptó el enfoque de Estudios Sociales, el que, apelando al estudio de la realidad social en su complejidad, tiene como propósitos la comprensión por parte de los estudiantes de los fenómenos y procesos sociales, y facultarlos como ciudadanos críticos y participativos en el contexto de una sociedad democrática.

En los últimos diez años, este enfoque curricular se ha consolidado como la principal tendencia educativa a nivel mundial en el área de la Historia y las Ciencias Sociales, y ha sido incorporado y profundizado en los diseños curriculares de numerosos países. De la misma forma, la investigación más reciente en didáctica de las ciencias sociales ha producido valiosa información que ratifica la idoneidad del desarrollo de enfoques integrados.

Al analizar las reformas curriculares llevadas a cabo en las últimas décadas en el mundo, se observa que la gran mayoría de los diseños curriculares desarrollados son coherentes con esta perspectiva. En efecto, aunque presenten una gran diversidad en la organización de la estructura curricular, es posible reconocer rasgos comunes en ellas, a saber: toman distancia de la promoción de una visión esencialista de la identidad nacional como el principal objetivo que justifica la presencia de la historia en la escuela, justificando su enseñanza en función de su potencial para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y la comprensión del entorno social y sus raíces históricas, y de su empoderamiento como ciudadanos; adoptan enfoques interdisciplinarios; dedican mayor espacio al análisis del presente y a la historia contemporánea; y se orientan éticamente a la valoración de la democracia y los derechos humanos.⁷

⁷ En relación a las investigaciones en didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales que avalan el enfoque y propósitos formativos del este sector de aprendizaje y las modificaciones curriculares en distintos estados que han adoptado o profundizado en esta aproximación, ver entre otros: Aisenberg, B. y Alderoqui S. (1994) Didáctica de las ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós; Trepát, C. y P.Comes (1998) El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. ICE/Graò.; Carretero, M. (2002), Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia, Buenos Aires, Aique Grupo Editor; Pagés, J. (2002) Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. En: Pensamiento Educativo, Vol. 30, pp. 255-269; Lee, P. (2004) Putting Principles into Practice: Understanding History. En: Donovan Suzanne y John Bransford (eds), How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the classroom. Washington: The National Academies Press.; Barton, Keith y Linda Levstik (2004) Teaching History

Con respecto a la legitimidad que ha adquirido el enfoque del curriculum entre los distintos actores del sistema educativo, cabe referirse de preferencia a la disposición de los docentes del sector. La evidencia disponible respecto a la opinión de los docentes sobre el sentido formativo definido para este sector de aprendizaje muestra que éste cuenta con una amplia legitimidad. Una investigación de las universidades Diego Portales y Academia de Humanismo Cristiano, que explora las concepciones que sobre la historia y su sentido formativo tienen los docentes de este sector de aprendizaje localizados en la Región Metropolitana, entrega importantes antecedentes al respecto: sobre el 90% de los profesores encuestados señala que concibe a la historia como un conocimiento construido sobre múltiples interpretaciones, mientras que sólo el 10% señala que constituye un relato objetivo; el 87% afirma que el principal propósito formativo de la historia en la escuela es el desarrollo de pensamiento crítico. Asimismo, entre una gama de opciones sobre la utilidad de la historia para la vida de los estudiantes, los profesores se sienten interpretados mayoritariamente por aquellas afirmaciones que señalan que ésta sería “situarse en el mundo actual” e “interpretar el presente desde su historicidad”.⁸ Adicionalmente, en un cuestionario en línea dispuesto por el Mineduc para que los docentes comentaran la propuesta de ajuste curricular en este sector, la que como se ha señalado ratifica los sentidos formativos del curriculum de la reforma, la totalidad de los docentes de enseñanza básica, y el 85% de los docentes de enseñanza media, señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la propuesta es relevante para la formación de los estudiantes. Asimismo, el 98% de los profesores de enseñanza básica y el 86% de los profesores de enseñanza media señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la propuesta es relevante para la inserción de los estudiantes en la sociedad.⁹

2.2. Evidencia sobre dificultades en la implementación del ajuste curricular

Como evidencia disponible sobre la implementación del curriculum del sector, destaca la investigación sobre “Evaluación de Aula en Enseñanza Básica y Media” realizada por el Equipo de Seguimiento Curricular de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Ésta fue diseñada para tener un acabado conocimiento sobre el currículum evaluado por parte de los docentes, bajo el entendido que las evaluaciones realizadas en el aula manifiestan aquellos aspectos del currículum que los docentes efectivamente intencionan. Los estudios se realizaron en cuatro sectores de aprendizajes, entre ellos, el de Historia y Ciencias Sociales, en cuatro niveles de enseñanza básica (2º, 4º, 6º y 8º básico) y en dos de enseñanza media (2º y 4º medio). Se buscó caracterizar el currículum implementado, considerando tanto los contenidos como las habilidades que evalúan los docentes.¹⁰

for the Common Good. Londres, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers; Schissler, H. and Soysal Y. N. 2005 “The Nation, Europe and the World. Textbooks in Transition”, Berghahn Books, New York;

⁸ Estos datos han sido extraídos de la investigación inédita “Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad régimen militar y transición a la democracia”, de los investigadores Maria Isabel Toledo y Abraham Magendzo, proyecto Fondecyt regular número 1060550 del año 2006. La institución responsable de este proyecto es la Universidad Diego Portales, Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela de Psicología, y cuenta con la participación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Cátedra Unesco en Educación en Derechos Humanos.

⁹ Resultados cuestionario en línea, Consulta Pública del Ajuste Curricular. Ver “Informe consulta pública ajuste curricular en Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.

¹⁰ Metodológicamente, el estudio fue llevado a cabo por medio de una aproximación cualitativa, para lo cual se definió una muestra intencionada que abarca 19 establecimientos en 4 regiones del país (RM – V – VI – VII). Los criterios de selección utilizados fueron, en primer lugar, los resultados SIMCE, considerando establecimientos con puntajes medios (aproximadamente 250 puntos) y establecimientos con SIMCE alto (alrededor de los 300 puntos). No se consideraron establecimientos con Simce bajo 250 para evitar la intervención de variables como vulnerabilidad. Conjuntamente, se buscaron establecimientos representativos de todas las dependencias en los distintos niveles (particular subvencionado, municipalizado, particular pagado).

Esta investigación evidenció una amplia cobertura de los contenidos curriculares. Es decir, los profesores evalúan la mayoría de los Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular, a la vez que trabajan pocos contenidos ajenos al mismo. Sin embargo, se observa que un número significativo de contenidos no son desarrollados en los niveles que el currículum define, sino en otros. Este fenómeno es particularmente llamativo en el caso de 4º medio, donde sobre el 58% de los contenidos evaluados no corresponde al nivel, respondiendo, en la mayoría de los casos, a contenidos prescritos para el 3º año medio. Desde la perspectiva del diseño curricular, esto obliga a analizar tanto la cantidad de contenidos prescritos para cada nivel, como la precisión con la que se orienta la profundidad y el tratamiento de los mismos. Por otra parte, aquellos contenidos que tienen mayor presencia en la evaluación de aula son aquellos que siguen una tradición curricular de larga data, a la vez que se les presta menor atención a los contenidos más innovadores del currículum de la reforma, como aquéllos referidos a la historia reciente, tanto en Chile como en el mundo.¹¹

Cobertura curricular

| | 2º básic o | 4º básic o | 6º básic o | 8º básic o | 2º medio | 4º medio |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------|---------------------|
| Contenidos del nivel asociados al Marco Curricular | 60.0% | 45.9% | 88.7% | 85.0% | 87.3% | 41.0% |
| Contenidos de otros niveles asociados al Marco curricular | 32.7% | 46.2% | 10.3% | 14.3% | 7.3% | 58.9% |
| Contenidos fuera del Marco Curricular | 7.3% | 7.9% | 1% | 0.7% | 5.4% | 0.1% |
| Base total ítemes | 370 | 407 | 611 | 703 | 906 | 937 |

En cambio, en la evaluación de habilidades es donde se observa mayor distancia entre lo propuesto por el currículum y lo realizado en el aula. Mientras que la propuesta curricular pone el énfasis en el desarrollo de habilidades relativas al manejo de procesos y conceptos, y a la construcción de conocimiento propio, la evidencia recolectada muestra una preocupante preeminencia de habilidades relacionadas con la memorización y la identificación de datos puntuales.¹²

Específicamente, en cada uno de ellos se trabajó en función de cursos correspondientes a un determinado ciclo educativo (primer ciclo básico, segundo ciclo básico, y educación media). De esta forma, de la totalidad de estos 19 establecimientos, en 7 de ellos se recopiló evidencias correspondientes a los cursos de primer ciclo básico (2º y 4º básico), en otros 7 se recopilaron aquellas de segundo ciclo básico (6º y 8º básico), y en 5 establecimientos se recolectaron las de educación media (2º y 4º medio).

La fuente de información utilizada consistió en el material de evaluación desarrollado por los docentes, entendiéndose por esto aquellos documentos de trabajo a través de los cuales se asignó algún tipo de calificación (pruebas, guías, ensayos, trabajos de investigación etc.). Específicamente, el currículum evaluado se examinó a partir del análisis de todos los documentos de este tipo generados durante el año 2004 por docentes de los establecimientos que participaron del estudio. Bajo esta aproximación, se buscó un acercamiento a la totalidad de aquello que se evalúa durante un año académico completo.

¹¹ A modo de ejemplo en 2º año medio los contenidos relativos a América Precolombina o a la Organización de la República en Chile muestran una alta recurrencia en las evaluaciones (18 y 12.5% respectivamente), mientras que la totalidad de contenidos relativos al desenvolvimiento histórico de Chile en el siglo XX suman un 5%.

¹² Para categorizar las habilidades evaluadas, el estudio definió un marco general de habilidades que contempla tres categorías: **Manejo de Información** (preguntas relativas a identificar nombres, actividades, , nombrar, completar información, describir hechos o conceptos específicos, ubicar en planos y mapas, etc.); **Manejo de Procesos y Conceptos** (preguntas relativas a describir información sobre hechos históricos, aplicar conceptos, completar mapas conceptuales, ordenar información, hacer definiciones, reconocer períodos históricos y caracterizarlos, comparar información, describir causas o consecuencias de hechos o procesos, leer gráficos, etc.); y **Construcción de Conocimiento Propio** (preguntas relacionadas con análisis personal sobre eventos o

Según los datos aportados por esta investigación, las evaluaciones que apelan a la memorización de datos puntuales superan el 70% de las preguntas recolectadas en todos los niveles analizados: se acercan al 90% en 2º básico, muestran una leve tendencia a la baja hasta el 8º año básico, la que se revierte en los niveles de enseñanza media donde las preguntas que refieren a habilidades relativas al manejo de información vuelven a superar el 75%. Por su parte, las habilidades referidas al manejo de procesos y conceptos no superan, en ninguno de los niveles analizados el 32% de las preguntas, mientras que las habilidades relacionadas con la construcción de conocimientos propios alcanza, en su punto más alto (8º básico) sólo el 10%.

Habilidades evaluadas

| Nombre habilidad | Curso | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| | 2ºbási co | 4ºbási co | 6ºbási co | 8ºbási co | 2ºmedi o | 4ºmedi o |
| Manejo de Información | 89.7 | 75.4 | 73.0 | 58.7 | 83.3 | 75.6 |
| Manejo de procesos y conceptos | 9.2 | 24.1 | 20.3 | 31.6 | 14.3 | 18.2 |
| Construcción de conocimiento propio | 1.1 | 0.5 | 6.7 | 9.7 | 2.3 | 6.2 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Lo anterior, permite afirmar que si bien los docentes declaran compartir los sentidos formativos de este sector de aprendizaje y se hacen cargo, en mayor o menor medida, de los contenidos prescritos en el currículum, a la hora de evaluar no priorizan el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, dato no menor, si se considera que éste es uno de los objetivos más relevantes de la propuesta curricular. Planteado de otra forma, si bien el enfoque y sentido formativo del sector es compartido por la mayoría de los docentes en ejercicio, esto no se traduce en que sus implicaciones didácticas sean puestas en práctica, lo que debe necesariamente ser considerado en el ajuste curricular, en orden a facilitar y orientar la comunicación de la propuesta.

2.3. Demandas al currículum del sector de Historia y Ciencias Sociales.

2.3.1 Comisión Formación Ciudadana

Otro antecedente a considerar en la elaboración de un ajuste curricular, fueron las conclusiones de la "Comisión Formación Ciudadana" convocada por el Ministro de Educación en el segundo semestre de 2004. El propósito de dicha Comisión fue "examinar los requerimientos formativos que plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios de siglo, y como éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto". En la conformación de dicha Comisión se veló por que ésta fuese de alto nivel técnico, plural en términos ideológicos, y representativa de ámbitos institucionales y disciplinarios relevantes para su cometido.¹³

procesos históricos, entregar opinión fundada, interpretar hechos o textos, deducir/ inferir a partir de un texto, argumentar con justificación, explicar determinados hechos o procesos, concluir, comparar interpretaciones históricas, etc.)

¹³ La Comisión fue presidida por el señor Carlos Peña y sus integrantes fueron los señores Carlos Olivares, Enrique Barros, presbítero Juan Díaz S.J, Ignacio Walker, Eugenio Tironi, Cristián Zegers, Jaime Pera, Pablo

Tras cuatro meses de trabajo, la Comisión emitió un informe suscrito por la unanimidad de sus miembros, en el cual respaldó el diseño curricular de la Formación Ciudadana en el currículum del sector, declarando que "la Comisión consideró adecuada la decisión curricular de que los conocimientos, habilidades y valores de la formación ciudadana fueran abordados transversalmente, es decir, que fueran trabajados en todos los sectores de aprendizaje, no obstante el énfasis mayor dado a ella en el sector de Historia y Ciencias Sociales. La opción por la transversalidad puede ser, a juicio de la Comisión, más efectiva que la educación cívica circunscrita a una asignatura. Ello no obstante, la Comisión propuso que hacia el final de la escolaridad se reforzara la formación ciudadana con conocimientos sobre el régimen político democrático, sus instituciones, procedimientos y principios". Además el informe señaló la necesidad de revisar la secuencia de aprendizaje en Historia y Ciencias Sociales para llenar vacíos temáticos y para incorporar ciertos énfasis referidos a:

- Reforzar la noción de comunidad nacional a través de la enseñanza de la historia.
- Reforzar la promoción de los derechos humanos a la luz de la historia reciente.
- Inculcar la responsabilidad ciudadana como virtud moral y política.
- Reforzar elementos de alfabetización política, así como habilidades específicas para la participación política.
- Educar sobre los riesgos para la democracia, tales como corrupción, nepotismo y control de los medios de información.
- Incorporar el tratamiento de las conductas anti-sociales y criminales, la justicia, el sistema penal y el sistema judicial.
- Reforzar la presencia de la alfabetización económica.¹⁴

2.3.2 Congreso Pedagógico Curricular, Colegio de Profesores de Chile

En junio del 2005 el Colegio de Profesores de Chile realizó el primer Congreso Pedagógico Curricular. En sus conclusiones finales se analiza el Marco Curricular Nacional, y se proponen cambios. Si bien dichas recomendaciones no se encuentran organizadas por sectores de aprendizaje, entre ellas destacan algunas que por su naturaleza se relacionan estrechamente con el sector de Historia y Ciencias Sociales, a saber: la necesidad de potenciar la articulación de las definiciones curriculares entre ciclos (primer y segundo ciclo básico y enseñanza media); de robustecer los contenidos referidos a la historia cultural, social, local y nacional; de favorecer la valoración y el cuidado del medio ambiente; de priorizar los contenidos relacionados con la formación ciudadana, preservando su organización transversal; de superar la visión "asignaturista" y los saberes segregados, y profundizar el enfoque interdisciplinario.¹⁵

2.3.3 Encuesta a docentes de la Red de Maestros de Maestros

En el año 2006 el Ministerio de Educación realizó una encuesta a docentes de la Red de Maestros de Maestros con el propósito de conocer la opinión de profesores de excelencia sobre las necesidades de ajuste curricular que ellos visualizaban a la luz de su trabajo en el aula. En lo que al sector de Historia y Ciencias Sociales los docentes señalaron preferentemente, la necesidad de:

Carillanca, Neftalí Aravena, Axel Buchheister, Carlos Catalán, Jorge Lazo, Abraham Magendzo, las señoras María Luisa Sepúlveda, Verónica Ramírez, y Victoria Ramírez.

¹⁴ Mineduc (2004), Informe Comisión Formación Ciudadana, Santiago.

¹⁵ Colegio de Profesores (2005), Conclusiones finales. Primer Congreso Pedagógico Curricular. Sitio en Internet: www.inf.utfsm.cl/~contrera/MagisterEducacion/CongresoPedagogia2005/InformeFinal.pdf (Última visita: 25 de marzo 2009.)

- Separar los objetivos y contenidos relacionados con las ciencias naturales y las ciencias sociales en el primer ciclo de enseñanza básica.
- Mejorar la coherencia curricular entre el primer y el segundo ciclo de enseñanza básica, y entre este último y la enseñanza media.
- Revisar la pertinencia de determinados objetivos y contenidos de acuerdo con el desarrollo cognitivo y los intereses de los estudiantes en determinadas edades.
- Precisar el alcance y la profundidad de los objetivos y contenidos mínimos.
- Disminuir la extensión de objetivos y contenidos en determinados años.

2.3.4 La obligatoriedad de los 12 años de escolaridad y las oportunidades que ofrece para la organización curricular.

En la década de 1990, cuando se elaboró el currículum de la reforma, la educación obligatoria era de 8 años, y una significativa proporción de los estudiantes abandonaba el sistema escolar al completar el 8° año de la enseñanza básica. Por tanto, el currículum se diseñó de modo que al finalizar el segundo ciclo básico, los estudiantes hubieran recibido una formación suficiente para habilitarlos para su desempeño como ciudadanos. No obstante, desde la reforma constitucional de 2003, la escolaridad obligatoria cubre todos los años de la educación media, a la vez que la deserción escolar ha disminuido significativamente.

Este cambio en el orden normativo y en las características de la escolaridad real, obligaba a repensar el currículum, especialmente su carácter concéntrico, según el cual numerosas temáticas se trataban con distinto nivel de profundidad primero en la enseñanza básica y luego en la enseñanza media. Evitar reiteraciones entre el segundo ciclo de básica y la enseñanza media abría la posibilidad de diseñar un currículum de continuidad entre ambos niveles, de levantar las exigencias en los dos últimos años de la enseñanza básica, y también de alivianar de Contenidos Mínimos Obligatorios a la enseñanza media en el sector de Historia y Ciencias Sociales.

2.3.5 El desarrollo de los Mapas de Progreso del Aprendizaje y su impacto en la secuencia de la propuesta curricular.

En los últimos años, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, inició un proceso de elaboración de instrumentos de evaluación de aula referidos a competencias, denominados Mapas de Progreso del Aprendizaje. En lo medular, se trataba de construir conjuntos ordenados de resultados de aprendizaje articulados con la intención de describir, con la mayor precisión posible, la dirección del progreso del aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento contempladas en el currículum. A esto subyace una concepción del desarrollo de competencias que se basa en la "idea que los alumnos integran y aplican el conocimiento, las habilidades y la comprensión en contextos crecientemente desafiantes."¹⁶

Este enfoque asume que las competencias centrales, aquéllas que trascienden a los aprendizajes puntuales, se desarrollan en creciente complejidad, y que, al elaborar instrumentos de evaluación de aula de estas características, los docentes cuentan con un parámetro claro para observar el desarrollo del aprendizaje de sus estudiantes y así poder orientar sus decisiones pedagógicas.

¹⁶ Forster, Margaret (2007), "Los argumentos a favor de los Mapas de Progreso en Chile", p. 3. Texto de la ponencia realizada en la 9ª Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo. Sitio en Internet: <http://www.curriculumineduc.cl/docs/apoyo/argumentos-favor-mapasprogr-en-chile.pdf> (Última consulta: 6 de diciembre 2008).

En el sector de Historia y las Ciencias Sociales, velando por la coherencia con el enfoque y propósito formativo del sector, se definieron tres mapas de progreso del aprendizaje correspondientes a tres ejes temáticos: Sociedad en Perspectiva Histórica, Espacio Geográfico; Democracia y Desarrollo. Al elaborar las progresiones de aprendizaje en cada mapa de progreso, se evidenciaron problemas para las oportunidades de aprendizaje en la secuencia que ofrecía el Marco Curricular. Es decir, al contrastar el curriculum de la reforma con los mapas de progreso del aprendizaje, se visibilizaron discontinuidades y vacíos en la progresión de objetivos fundamentales y de contenidos mínimos en el Marco Curricular del sector. Este diagnóstico resultó, a su vez, coherente con los problemas en la secuencia señalados por el Informe de la Comisión Formación Ciudadana, por el Colegios de Profesores y por los docentes de la Red de Maestros de Maestros.

3. Caracterización de la propuesta de ajuste curricular en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.¹⁷

Como se precisó con anterioridad, esta propuesta curricular constituye un ajuste al currículum de la reforma y no un nuevo currículum, en la medida que preserva y refuerza el enfoque y el sentido formativo de este sector de aprendizaje. De este modo, las principales innovaciones pasan por la articulación de una nueva secuencia curricular, que busca entregar oportunidades para el desarrollo progresivo de los aprendizajes, y por una nueva presentación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos que tiene como objetivo facilitar la comunicación e implementación de la propuesta.

3.1 La nueva arquitectura curricular.

En el currículum de la reforma, los objetivos y contenidos relativos a la Historia y las Ciencias Sociales están organizados por ciclos bajo distintas denominaciones: "Comprensión del medio natural, social y cultural" en el primer ciclo básico (1º a 4º básico), donde comparten un espacio curricular con aprendizajes relacionados con las Ciencias Naturales; "Estudio y Comprensión de la Sociedad" en el segundo ciclo básico (5º a 8º básico); e "Historia y Ciencias Sociales" en la enseñanza media. Como ya se precisó, los objetivos y contenidos del segundo ciclo básico evidencian un diseño concéntrico con los de enseñanza media, es decir, similares temáticas se abordaban con distinto nivel de profundidad.

En el ajuste curricular, en cambio, se define un solo sector de aprendizaje, el de "Historia, Geografía y Ciencias Sociales", presente desde el 1º año de enseñanza básica hasta el 4º año medio. Se optó por esta organización curricular para asegurar la secuencia de objetivos y contenidos y porque permite su descripción con mayor precisión y coherencia. Con ello se ha buscado generar oportunidades de aprendizaje crecientemente desafiantes. Adicionalmente, esta arquitectura curricular permitió separar, en el primer ciclo básico, los objetivos y contenidos relativos a las ciencias sociales de los relacionados con las ciencias naturales, y solucionar los problemas de coherencias entre ciclos.

Respecto a la construcción de la secuencia curricular, ésta tuvo como uno de sus referentes a la reflexión que se realizó en el contexto de la elaboración de los Mapas de Progreso del Aprendizaje diseñados para este sector, a saber, el de "Sociedad en Perspectiva Histórica", el de "Espacio Geográfico" y el de "Democracia y Desarrollo", que constituyen los tres ejes temáticos centrales en la propuesta de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A diferencia de los restantes sectores de aprendizaje sometidos a ajuste curricular, en este caso se decidió no organizar la propuesta dividiéndola por ejes temáticos, ya que esta presentación entraría en contradicción con el enfoque interdisciplinario que se busca intencionar. Se veló, eso sí, porque la propuesta ofreciera oportunidades de aprendizaje para el logro de las competencias definidas en los tres Mapas de Progreso. En este sentido, al definir la secuencia se procuró que la propuesta curricular otorgará oportunidades significativas para el desarrollo de los aprendizajes descritos en los Mapas de Progreso.

Se puede subrayar que en la propuesta se hace progresar entre otras, las siguientes dimensiones: la comprensión de la temporalidad histórica y el conocimiento de procesos históricos; la comprensión de la identidad como construcción histórica y social;

¹⁷ El cambio en la nomenclatura del sector, de "Historia y Ciencias Sociales" a "Historia, Geografía y Ciencias Sociales", responde a la opinión mayoritaria de los docentes a través de los distintos mecanismos de consulta pública de la propuesta de ajuste. En el borrador sometido a consulta el nombre sugerido para el sector era el de "Estudios Sociales".

la comprensión sistémica del espacio geográfico; la valoración y actuación responsable con el espacio geográfico para el desarrollo sustentable; la valoración de los derechos y deberes en la vida en sociedad; la comprensión y valoración de los fundamentos de una democracia representativa y participativa; y las habilidades de indagación, análisis y comunicación.

Con este ajuste curricular, la geografía adquirió mayor presencia en este sector de aprendizaje, visibilizándose en los objetivos y contenidos de todos los niveles. Además se avanzó desde un enfoque predominantemente descriptivo del espacio geográfico hacia una visión dinámica y sistémica, en la que se problematiza la construcción social del espacio geográfico, insertándose de este modo cabalmente en las orientaciones de este sector curricular que apuntan a la formación ciudadana de los estudiantes.

3.2 Nueva presentación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos.

Como se señaló anteriormente, la evidencia disponible en los diagnósticos de apropiación curricular, demuestra que si bien los profesores de aula comparten el enfoque y sentido formativo del sector, sin embargo generalmente no trabajan los contenidos de acuerdo a esos sentidos, y tienen dificultades para desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico.

Considerando este antecedente, el ajuste curricular de este sector de aprendizaje buscó comunicar de forma más directa y explícita el alcance y la profundidad de los objetivos y contenidos. Para ello, se recurrió a una nueva forma de redactar los contenidos mínimos y se incluyó entre éstos el tratamiento de las habilidades en cada uno de los niveles.

3.3 Descripción de la secuencia curricular.¹⁸

En la secuencia curricular se promueve un diálogo transversal y continuo entre la historia, la geografía y las ciencias sociales, disciplinas que estructuran este sector de aprendizaje. Se busca así proporcionar una mirada integradora que considere las perspectivas histórica, geográfica, económica y política para la comprensión de la complejidad de la vida en sociedad. Esto se hace especialmente evidente en los objetivos de formación ciudadana que se vinculan con las múltiples disciplinas que estructuran este sector, y que se refuerzan y visibilizan de modo más evidente en el último año de enseñanza cuando los jóvenes llegan a la mayoría de edad y a convertirse en ciudadanos en propiedad.

Las habilidades geográficas tienen como propósito desarrollar en los alumnos y alumnas la ubicación espacial y el análisis territorial, en el cual han de poder integrar diversas variables para adquirir una visión dinámica y sistémica del espacio que habitan. Las habilidades de ubicación espacial progresan desde primero a quinto básico, en relación a la ubicación y distribución de procesos naturales y sociales. Las habilidades de análisis territorial progresan desde sexto básico a cuarto medio, y con ellas se busca que los estudiantes logren integrar variables para explicar la dinámica espacial de distintos procesos en un territorio hasta llegar a una visión sistémica del espacio que habitan, lo que les permitirá comprender que el territorio es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad, y actuar responsablemente.

¹⁸ Esta descripción de la secuencia se encuentra también en la introducción al ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Las habilidades de ubicación temporal se desarrollan entre primero y octavo básico, con una progresión que va desde el uso de categorías cotidianas, a la secuencia de acontecimientos, procesos y períodos; a partir de cuarto básico se espera que los alumnos y alumnas puedan diferenciar el tiempo vivido del tiempo histórico. Adicionalmente, como una contribución esencial a la convivencia en una sociedad pluralista, se espera que desarrollen habilidades de análisis crítico que les permitan comprender que el relato histórico es una construcción historiográfica, en la cual con los materiales del pasado (fuentes de diversa índole) se responde a las preguntas del presente elaborando interpretaciones históricas. Esta habilidad se desarrolla desde sexto básico cuando comparan diversos relatos sobre un mismo tema, hasta cuarto medio cuando evalúan críticamente interpretaciones historiográficas divergentes. Las habilidades de trabajo con fuentes buscan que los estudiantes desarrollen una empatía con los sujetos históricos, y se trabajan desde primero básico, cuando recurren a fuentes orales familiares, hasta cuarto medio cuando ya seleccionan una diversidad de fuentes pertinentes para indagar problemas históricos.

En cuarto año medio se ponen en juego las habilidades de análisis geográfico e histórico desarrolladas hasta entonces, junto a métodos básicos y conceptos de las ciencias sociales, para poder hacer un diagnóstico social y diseñar alternativas de acción.

Por su parte, la secuencia temática del sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales organiza el aprendizaje de la siguiente forma:

En los primeros dos niveles de enseñanza, 1º y 2º básico, se plantea el desarrollo de nociones y habilidades de orientación referidas al tiempo y al espacio; el sentido de pertenencia a la familia, a comunidades locales y a la nación, valorando su propia cultura y sus distintas manifestaciones; así como nociones básicas para la convivencia social y una primera aproximación al trabajo y la transformación de la naturaleza por el ser humano. En tercero y cuarto básico, se familiariza a los estudiantes con la riqueza de la diversidad cultural, al interior de la sociedad chilena y en el mundo y se promueve el valor que tiene para la convivencia social el respeto a las personas, la tolerancia, el respeto de los acuerdos, los derechos de todas las personas y la participación. Abordan el estudio de la historia con los pueblos indígenas que habitaron el actual territorio nacional, y con la recopilación de testimonios orales de la memoria de la comunidad. Se inicia la descripción del espacio geográfico nacional.

En quinto año básico se aborda el conocimiento de los principales rasgos de la geografía física y humana del continente americano, así como los principales rasgos de las culturas precolombinas y los procesos de la historia de América, desde la Conquista a la Independencia; se introducen los conceptos de organización política y económica y su importancia para la convivencia y el desarrollo de las sociedades. El sexto año básico se dedica a la historia republicana y geografía de Chile. Además se caracteriza la organización política actual, destacando su carácter democrático y las formas de participación de la ciudadanía, y se caracteriza muy elementalmente la organización económica de la sociedad, distinguiendo los actores que participan en ella.

Los niveles de séptimo y octavo básico se abordan como años de transición hacia la educación media, así los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de estos niveles están vinculados estrechamente con el primer año del ciclo de educación media. En séptimo año, se contempla el conocimiento de las dinámicas del planeta en cuanto hábitat humano, y los rasgos fundamentales de la Prehistoria, de las grandes civilizaciones de la humanidad, de la Antigüedad Clásica y de las primeras fases de la Edad Media, enfatizando la problematización de la relación sociedad-medio. El sentido de la enseñanza de estos períodos históricos está dado en su legado y prolongación hasta el presente. En octavo año, se ha puesto el acento en las bases de la modernidad: sus inicios a fines de la Edad Media, y sus principales expresiones culturales, políticas, económicas, sociales y espaciales en los siglos subsiguientes, hasta su madurez a finales

del siglo XIX. A propósito de la expansión europea se tratan las consecuencias de este proceso para los pueblos conquistados. El sentido de este aprendizaje histórico es establecer las continuidades con un pasado remoto, pero todavía presente en los procesos actuales de acelerada modernización.

En el primer año de enseñanza media, se trata el siglo XX, reconociendo allí las raíces de los logros y problemas de la sociedad actual. En el segundo año de enseñanza media, se aborda la historia de Chile, comenzando con los rasgos distintivos de la sociedad colonial hasta los grandes cambios de fines del siglo XIX, comparando diversas interpretaciones historiográficas en su estudio. Durante este año, es especialmente relevante la interrelación entre los procesos históricos y la conformación del territorio, de modo que la Historia y la Geografía entablan un diálogo enriquecedor. En el tercer año de enseñanza media, se trata la historia de Chile en el siglo XX, reconociendo el impacto de los procesos mundiales y americanos en ella y las transformaciones en su espacio geográfico. Las tensiones y grandes quiebres vividos en el siglo se abordan desde una diversidad de interpretaciones y con especial énfasis en la valoración de los derechos humanos y de la democracia.

En cuarto año medio el énfasis está puesto en reforzar la formación ciudadana y evaluar los principales desafíos que la globalización le presenta a Chile y sus regiones. Se destaca en este nivel el desarrollo de valores y de habilidades para el ejercicio responsable de la ciudadanía. Se espera que los estudiantes se sensibilicen sobre algunos de los principales desafíos de la sociedad chilena, razonen y se pronuncien sobre ellos a través de la elaboración de diagnósticos y el diseño de un proyecto social.

4. Conclusión.

El currículum de Historia y Ciencias Sociales, diseñado en el marco de la reforma curricular de la década de los 90', implicó una profunda transformación de los propósitos formativos que justifican la presencia de estas disciplinas en el currículum escolar. De ser asignaturas centradas en conocimientos particulares que apelaban preferentemente a la memorización, se dio paso a la adopción de un enfoque interdisciplinario que buscó conjugar el conocimiento con el desarrollo de habilidades y actitudes, con el objeto de que los estudiantes pudiesen construir una visión comprensiva de la sociedad en la que viven, desarrollaran interés por los asuntos públicos, y se apropiaran de los valores que sostienen la vida democrática, la responsabilidad social y el sentido de pertenencia.

Tras una década de implementación de esta propuesta curricular es posible constatar sus principales fortalezas y debilidades. Entre sus fortalezas destaca la validación del enfoque y propósito formativo de este sector de aprendizaje, tanto desde una perspectiva curricular comparada, como por parte de los docentes de aula. El enfoque de Estudios Sociales, adoptado en el currículum de la reforma, se ha consolidado como la principal tendencia educativa a nivel mundial en el área de Historia y Ciencias Sociales, al tiempo que la evidencia disponible confirma que los docentes en ejercicio comparten, en su gran mayoría, los propósitos formativos de este sector de aprendizaje.

Sin embargo, la evidencia también muestra que si bien los profesores comparten dicho enfoque y propósito, generalmente no trabajan los contenidos de acuerdo a esos sentidos y tienen dificultades para desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, siendo esto último uno de los objetivos más relevantes de la propuesta curricular. Es decir, si bien existe un amplio consenso sobre su propósito formativo, la implementación de las transformaciones didácticas que esta propuesta demanda ha mostrado importantes dificultades.

A esto se agregan, demandas y críticas que distintos actores han levantado en este período referidas tanto a la secuencia curricular como a la ausencia de ciertos tópicos relevantes.

Es por lo anterior que se justifica la necesidad de este ajuste curricular, el que a su vez responde a una política de desarrollo curricular que busca mantener la relevancia, actualidad y pertinencia del currículum nacional. En ese sentido, la nueva propuesta constituye un ajuste al currículum y no un nuevo currículum, en la medida que preserva y refuerza el enfoque y el sentido formativo de este sector de aprendizaje, no obstante en ella se realizan importantes innovaciones.

Dos son las principales innovaciones del ajuste curricular. Por una parte, se ha buscado precisar la comunicación de objetivos fundamentales y contenidos mínimos y para ello se les ha dado una nueva redacción más precisa. Adicionalmente, se han introducido importantes cambios en la secuencia curricular acogiendo las demandas de diversos sectores sobre el currículum del sector así como también la cambiante realidad de la escolaridad chilena.

En síntesis, se ha elaborado un ajuste curricular que junto con afinar y profundizar los sentidos formativos del sector que se hicieron presente con la reforma curricular de la década de los 90, a la vez facilita a una mejor apropiación didáctica de ellos.