

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

Entre la comarca y la nación. La historia local en las bases curriculares de enseñanza en Chile.

Abel Rodrigo Cortez Ahumada.

Cita:

Abel Rodrigo Cortez Ahumada (2013). *Entre la comarca y la nación. La historia local en las bases curriculares de enseñanza en Chile. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1142>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia

2 al 5 de octubre de 2013

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Mesa n° 130: La enseñanza de la Historia en los contextos actuales: temas, problemas y desafíos.

Coordinadores: Miguel Ángel Jara y Celeste Cerdá

ENTRE LA COMARCA Y LA NACIÓN

La historia local en las bases curriculares de enseñanza en Chile

Abel Cortez Ahumada

abelcortez77@yahoo.com

Becario Conicyt, para estudios de Magíster en Ciencias Sociales (2012-2013), U. de

Chile Licenciado en Historia, U. de Chile

Magíster en Estudios Latinoamericanos, U. de Chile

Introducción

En Chile la educación se ha tornado un problema de alta relevancia nacional. El umbral histórico al que está llegando el país respecto de su modelo de desarrollo, requiere en una de sus medidas estratégicas reestructurar el sector educación (Castells 2005). Se están llevando a cabo distintas iniciativas que buscan maximizar los resultados educativos, en específico respecto de los procesos de aprendizaje de la población escolar. Iniciativas como la red maestro de maestros, los proyectos Mece, Becas, y otras acciones e incentivos proliferan en un presupuesto educacional que crece. La ciudadanía se expresa en las calles y demanda no sólo recursos que costeen los estudios sino la redefinición de la función social y el sentido de la educación en el desarrollo nacional (Mayol 2012).

En las distintas disciplinas de enseñanza, nos preocupa adentrarnos en el campo de la historia. La enseñanza de la historia facilita la comprensión del presente, prepara a los alumnos para la vida adulta, despierta interés por el pasado, potencia el sentido de identidad, ayuda a la comprensión de las tradiciones culturales, contribuye a conocer países y culturas distintas, difunde el uso de la metodología de las investigaciones (Prats y Santacana, 2001: 14-15).

La Historia es una de las áreas temáticas significativas de los currículums formativos, y vincula a los estudiantes con los procesos sociales, buscando hacerlos conscientes de sus capacidades de actores ciudadanos con derechos y responsables frente a la colectividad. Les permite situarse en un contexto local, nacional e internacional, que atiende a desenvolvimientos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales, que han modelado la sociedad.

Sin embargo, en Chile, el carácter centralizado y centralista del Estado y de los criterios de las políticas públicas, de la fuerza que como contenido educativo posee la formación de la identidad nacional, el carácter generalizante y globalizante de la concepción de la enseñanza de la historia, ha tendido a subvalorar el aporte que puede realizar la historia local como recurso educativo y metodología de aprendizaje para los estudiantes.

La historia local puede usarse de diversas formas con este fin. Por un lado, permite estimular el conocimiento y la indagación de los alumnos al acercar los problemas históricos y sociales a los estudiantes, no sólo por reconstruir la historia de sus familias, sino al indagar sobre el entorno barrial, comunal, local, utilizando la identidad social y

personal como efecto potenciador de los procesos de enseñanza (Bracho, 1997: 76). Al reducir la escala de observación, la historia local permite comprender de manera densa los distintos procesos de orden nacional y global, al imbricarse con los desenvolvimientos locales, en una interacción recíproca, complejizando la mirada sobre distintos periodos (Escalona, 2007). Incentiva la indagación por parte de los estudiantes, al facilitar y acercar las fuentes de información (ahora locales) para el desarrollo de pequeños trabajos de investigación, no sólo de fuentes clásicas (documentales) sino a mirar la tradición oral, la arquitectura, la conformación geográfica, como huellas presentes del pasado, haciendo posible de paso reflexiones sobre la historia reciente (Prats, 2001).

No obstante lo anterior, las potencialidades de la historia local como recurso educativo para la enseñanza de la disciplina, no son consideradas ni utilizadas en el sistema educativo chileno. Diversos factores concurren en esta falta de preocupación. Más allá de las variadas declaraciones de buenas intenciones del Ministerio de Educación chileno, las Bases Curriculares y los Planes y Programas de estudio de “Comprensión de la Sociedad” (7° y 8° Básico) e “Historia y Ciencias Sociales” (Enseñanza Media) no contienen unidades específicas para que los profesores y estudiantes puedan desarrollar actividades en torno a la historia local. Sus orientaciones más bien dicen relación con la constitución de la modernidad, la globalización, la historia nacional, los elementos geográficos a nivel abstracto. Se contempla solamente una sub-unidad sobre el medio geográfico inmediato, que no cubre las necesidades para considerar la enseñanza de la historia local como contenido estratégico de enseñanza.

A nuestro modo de ver, uno de los factores principales está en el sentido de las Bases Curriculares recientemente aprobadas y los Planes y Programas, que es lo que tratamos en esta ponencia.

Para dar cuenta de esta situación, en la presente ponencia contextualizaremos - grosso modo- los conceptos de historia local y enseñanza de la historia, para luego indagar en la realidad chilena y el sentido de la organización curricular chilena que le otorga poca relevancia a la historia local.

Historia local y enseñanza de la historia

El panorama que hemos trazado tiene como conceptos estructurantes la historia local y la enseñanza de la historia. Al investigar el bajo uso de la historia local como recurso educativo en las Bases Curriculares del Estado de Chile, debemos revisar el devenir de la historia local y de la enseñanza de la historia como estrategia educativa.

La historiografía sobre lo local no es nueva en Chile. Se inicia con varias historias urbanas desde las últimas décadas del siglo XIX, caracterizadas por el positivismo decimonónico que ligó el desarrollo de las historias locales a la acumulación de datos, preferentemente políticos, sobre los grandes personajes y acontecimientos, y de algunos temas de economía. En este tiempo, dada la poca especialización académica de la historia y la nula presencia provincial de universidades, la historiografía local fue efectuada por profesionales liberales aficionados a la historia, por ello también su descriptivismo literario.

Desde una perspectiva tradicional, la historia local estaba vinculada a un espacio delimitado, en un sentido de recorte territorial. La historia de la comarca delineada por las fronteras político-administrativas, hecha para algunos desde “el campanario” (como metáfora de una localidad delimitada por lo que se veía desde ahí), terminaba con una perspectiva tradicional, en una historia lineal de grandes hechos y personajes. Una historia positivista pero a nivel local, que expresaba, en última instancia, las trayectorias de las elites y la institucionalidad provincianas, sin grandes vinculaciones con las tramas históricas generales (Fernández 2007). Esta forma de hacer investigación histórica local ha perdurado hasta hoy de la mano de cultores aficionados y cronistas sociales.

Desde las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX, con la crisis de los grandes Estados benefactores y los proyectos globales de desarrollo nacional de base industrial, se produjo un proceso de desarticulación y deconstrucción de los “grandes relatos” político-estatales, de los cuales las ciencias sociales y las humanidades eran depositarios. Estas disciplinas se reestructuraron temática y teóricamente, enfocándose (sobre todo en países de América Latina) en el análisis de los procesos locales, regionales, inter-subjetivos, con estudios sociales cualitativos, que muchas veces estaban vinculados a las luchas por el retorno a la democracia en un continente mayoritariamente dominado por dictaduras (Salazar, 1993).

En estas décadas, con el surgimiento de las historias orales, los estudios de historia local toman nueva fuerza como opción para generar procesos de

fortalecimiento de la sociedad civil, y como soportes simbólicos y proyectivos de acciones colectivas.

Paralelamente, en las universidades se comienzan a estudiar nuevos arsenales documentales (archivos judiciales, cartas, parroquiales) gracias al influjo de las nuevas tendencias en historia social y cultural. En estos años, el aporte del enfoque microhistórico, ha sido fundamental a la hora de enriquecer el análisis social, al proponer reducir la escala de observación para detectar relaciones que desde la óptica nacional no son develadas (Revel, 2004: 48).

Hacia las últimas décadas del siglo XX, ya establecidas y expandidas las carreras de historia en Chile, se realizan estudios locales, pero más bien como forma de probar ciertas hipótesis generales, que por un interés genuino sobre los procesos regionales o socioterritoriales.

Ahora bien, a nivel conceptual, este renovado interés por la historia local trae aparejado una serie de tensiones y conflictos. Como críticas, algunos sostienen que la historia regional tendería a fragmentar las historias nacionales y, por ende, cierto sentido de Estado. A su vez, algunos plantean que la historia regional carece de validez disciplinaria, puesto que el concepto de región no ha sido definido ni validado universal ni teóricamente (Serrano, 2002: 100-103).

Más allá de esos cuestionamientos, las preocupaciones renovadas sobre las realidades regionales, el papel de las universidades, la constitución de profesionales e investigadores que se están quedando en provincia, como los requerimientos de discursos simbólicos e históricos sobre la identidad de comunidades particulares, están posibilitando un incremento sostenido de las historiografías regionales y locales en Chile.

Ante ese panorama relativamente auspicioso respecto de la producción de historias locales (como de la investigación histórica en general), persiste un desfase entre ese desarrollo historiográfico y el de la enseñanza de la historia. En efecto, la historiografía a nivel mundial, latinoamericano y chileno, ha experimentado notables avances, del lado de una apertura temática, de la interdisciplinariedad, de la proliferación de cultores profesionales, de un público que crece, de mayor intercambio internacional, etc.

Sin embargo, la enseñanza de la historia, en todos sus aspectos, temas y escalas, ha ido a un rezago asombroso, lo que se hace aún más patente respecto de otras disciplinas como matemática o lenguaje, por poner algunos ejemplos (Carretero, 1995: 16). La enseñanza sigue alojada en el esquema tradicional de cronologías y

memorización de nombres y gestas vinculadas al Estado y la Nación, no se han utilizado en toda su potencialidad los apoyos tecnológicos para las actividades de aula, y a su vez, son muy pocas las investigaciones sobre la enseñanza de la historia, ya sea desde la perspectiva de los profesores o de los alumnos, etc.

Desde antiguo que existe un debate sobre las características de la historia que debe ser enseñada. Si es general o local, universal o particular, son cuestiones que han seguido a la enseñanza de la historia desde antiguo, como lo planteaba “*John Dewey planteaba el estudio de la historia local como actividad fundamental en la enseñanza de la Historia para la educación primaria, ya que los niños, decía, solo tenían la capacidad de comprender los hechos cercanos y positivos*” (Prats 2001, 72).

Desde inicios del siglo XX, se incorpora en los países europeos la enseñanza de la historia local como parte de la enseñanza de la historia en los currículums:

“Cuando aparece la incorporación de la historia local al plan de estudios, como es el caso de la obra del pedagogo alemán de comienzos de siglo XX, Richard Seyfert, se hace recomendando que “la historia de la localidad se “enlace” íntimamente con la historia de la nación” dado que la enseñanza de la historia debe de ir “impregnada de asuntos patrios”, pues el principal objetivo de ésta es el de “despertar el sentimiento nacional y el amor a la patria”” (Ibidem).

En la década de 1970, en países como España, en América Latina, se produce una efervescencia de los profesores por debatir y renovar la práctica pedagógica, donde la introducción de la enseñanza del medio y de la historia local fueron vitales. Para la mayoría de los defensores de los estudios del entorno, los conocimientos históricos se debían diluir constituyendo un elemento más en el conjunto de los contenidos llamados “sociales” (Escalona, 2007). El núcleo de lo que había que aprender era un centro de interés, de donde venimos, el origen del pueblo, a lo que se le atribuía mayor poder en la enseñanza-aprendizaje.

Hacia esas décadas, la enseñanza de Piaget, respecto de la evolución cognitiva según la cual en los primeros años el niño se encontraba en un “estadio de desarrollo operacional concreto”, era consustancial a la enseñanza de la historia local como parte del conocimiento del medio que rodea al estudiante:

“En el terreno de la metodología, se consideraba la historia del medio como el procedimiento ideal para trabajar aspectos como las capacidades de inferencia, formulación de hipótesis, de verificación y de síntesis del conocimiento, etc. El aprendizaje se basaba en la experiencia directa, considerada como el punto de partida de cualquier adquisición de nuevos conocimientos y como criterio más válido para comprobar la teoría” (Prats, 2001: 74).

Sin embargo, esta tendencia que vincula la historia al proceso de evolución cognitiva del alumno, está siendo cuestionada en las últimas décadas. Uno de los principales argumentos dice relación con que no utiliza todas las potencialidades de la historia local como recurso educativo. Así, el hecho de que la historia de la localidad se asuma sólo como una estrategia para educar desde lo “concreto” cuando el estudiante está en proceso de desarrollo de sus habilidades cognitivas, sería subvalorar las potencialidades reflexivas, ilustrativas, de la historia local para la formación ciudadana, del entrelazar historia general e historia local, de constituir actores sociales críticos (Escalona, 2007).

La historia local no es sólo un medio para enseñar a los más pequeños en sus primeras etapas de desarrollo cognitivo, sino que es una estrategia para complejizar y enriquecer el contenido y sentido de la enseñanza de la historia en su conjunto:

“que o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa- para professores e alunos- e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documento” (Machado, 2011).

Esta concepción de la historia local en la enseñanza, considera la realización de estrategias que desarrollen una educación concreta, sin dejar de ser reflexiva. Que sea socialmente articulada con el entorno colectivo y material, con una educación que integre la historia como contenido crítico y construible para la formación de ciudadanos

concientes de su inserción en la sociedad, sujetos concientes de su presente y de su devenir, que interpreten su recorrido histórico y las posibilidades de construcción de un futuro que está siempre abierto (Da Silva, 2010: 3).

Al hacerse consciente de los procesos históricos de su entorno el estudiante se vincula y se hace responsable de su espacio y de su entorno. Puesto que al conocer el devenir de su localidad, de comprender las huellas históricas presentes en su comunidad, el estudiante observa con mayor densidad informativa su entorno, del cual él y sus cercanos forman parte, comprometiéndose a actuar constructivamente en su medio, ya sea por ejemplo en el resguardo patrimonial, en la participación social, en el compromiso ciudadano.

Al estar vinculada a cuestiones de la identidad, el estudio de la historia local estimula a los alumnos a aprender, al reconocer elementos que constituyen parte de su relato personal en el contenido de lo que se enseña: “*A partir disso, os estudos baseados na história local revelaram-se extremamente motivadores para os alunos porque lhes permitem realizar atividades sobre temas que lhes despertam o interesse...*” (Da Silva, 2010: 9).

El Curriculum nacional, la visión del Estado y las localidades.

En Chile, no obstante que en la década de 1990 se tendió a tematizar la historia local como una posibilidad en la enseñanza de la historia y mejoramiento en los rendimientos de los estudiantes, no se han realizado esfuerzos concretos o al menos no con la sistematicidad esperada para ser introducida como unidad o metodología en las Bases Curriculares. Otros países de América Latina, como Brasil, México y Argentina, aunque todavía no masivamente, ya presentan cierto nivel de reflexión sobre la problemática (Ver algunos ejemplos en bibliografía adjunta).

Conocemos solo un trabajo del Ministerio de Educación chileno (Mineduc): “*Historia local, invitación a la enseñanza de una historia viva*”, (1997), que más que un estudio teórico-metodológico, es un texto introductorio y un manual para que grupos de profesores del área desarrollen actividades prácticas de historia local en el aula.

Más allá de este trabajo, y algunas memorias de post-titulación de profesores de enseñanza media, en Chile no hemos hallado documentos que desarrollen estrategias

educativas de historia local en la enseñanza, ni estudios que analicen los efectos, causas, resultados e interpretaciones de su implementación o no implementación.

La red institucional educacional, es decir, escuela, sistema educacional municipal, Mineduc, no promueven el uso de la historia local como contenido significativo en las prácticas de enseñanza, lo que no estimula a los profesores a implementar este tipo de estrategias educativas con los estudiantes. Ni a nivel de las escuelas ni del sistema municipal, se ha promovido la vinculación del aula con el entorno local para el uso de los recursos educativos de la historia y el patrimonio.

A su vez, el Mineduc no establece en sus Bases Curriculares y Programas de Asignaturas, actividades de indagación de la historia local, lo que no entrega las condiciones para desarrollar acciones pedagógicas en esa línea. El verticalismo y el formalismo en la aplicación de los programas establecidos por el Ministerio, la presión por la evaluación docente, entre otras situaciones, hacen que los profesores se esfuercen en cumplir únicamente con lo señalado en las Bases Curriculares y Programas, no incorporando otro tipo de contenidos.

A continuación revisaremos los conceptos que argumentan el privilegio de una historia nacional homogeneizante y de orientación centralista en desmedro de una consideración integral de las regiones y las localidades.

La LEGE y las Bases Curriculares Nacionales

La Ley General de Educación (LEGE), N° 20.370, del 2009, es el instrumento legal que organiza la educación nacional en su conjunto. La ley, derivada de una extensa movilización liderada por los secundarios el año 2006, derogó la antigua Ley Orgánica Constitucional de Educación promulgada el último día del régimen militar en 1990.

El sentido curricular que la LEGE impone da continuidad a la organización estatal unitaria y centralista de la educación nacional. Ello se observa claramente, cuando se refiere a los objetivos generales de la educación básica y media en los contenidos ligados al ámbito “conocimiento y la cultura” (punto 2) el que se vincula más al sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Para la Educación básica, el Art. 29 en el punto 2, letra G el objetivo es: *“Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la*

pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.” (LEGE, 2009). El objetivo de la enseñanza básica es valorar el conocimiento de la diversidad de la sociedad y el territorio nacional, así como de su historia y cultura local, pero manteniendo como vector jerárquico la identidad nacional y la participación en la vida democrática (del Estado). Se valora el entorno local en la diversidad de territorios y culturas regionales, pero subsumidos en una amalgama que da como producto una nación chilena. El diseño político de la Ley dice relación con la búsqueda de una homogeneidad que organice la diversidad socio-territorial, en una idea nación chilena, artificial (por lo heterogéneo de nuestro largo país), consustancial con lo unitario y centralista de la República.

Lo anterior queda más claro en los objetivos de la enseñanza media. En efecto, en el Art. 30 en el punto 2 (siempre en el ámbito del conocimiento y la cultura), en la letra j dice: *“Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan”* (LEGE, 2009). Para la enseñanza media se releva la importancia de conocer la historia y la geografía de Chile, en un claro sentido unitario y de construcción de un ciudadano que participe en la vida cívica. Ello deja ver los traumas de la historia reciente chilena: una sociedad que sufrió 17 años de Dictadura y cuya ciudadanía vivió un largo proceso de pasividad. En este sentido, se reafirma una historia nacional, sobre todo política, para unir a todos los ciudadanos en un proyecto de construcción de legitimidad y fortalecimiento de la democracia post-dictatorial.

Junto a ello, la orientación del país hacia el exterior destaca el papel de la globalización en la conformación del mundo contemporáneo, dándole un papel relevante a la historia mundial, como lo señala la letra k del mismo artículo y punto anterior: *“Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado”* (LEGE, 2009).

En términos de los contenidos propiamente tales, la LEGE establece que la educación chilena se basa en dos instrumentos separados y complementarios: a) las Bases Curriculares, que establecen los aprendizajes comunes requeridos a todos los estudiantes, y b), los Planes y Programas de Estudio, que poseen un sentido de organización funcional de los tiempos y unidades de aprendizaje, conformando una herramienta práctica de apoyo a los docentes.

Las Bases Curriculares conforman la carta de navegación respecto del contenido y el sentido que se le otorga a la educación nacional desde el Estado. De esta forma, son los intereses del Estado nacional, unitario y centralizado, el que imprime los contornos por donde los sostenedores de la educación (municipios y entidades privadas subvencionadas) y los profesores desplegarán las actividades educativas.

El inicio de las Bases Curriculares es clara en sus orientaciones respecto del carácter nacional del currículum:

“Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N° 20.370), el documento principal del currículum nacional. Su concepción se enmarca en lo que establece nuestra Constitución y en lo que ha sido nuestra tradición educativa. Por una parte, cumple la misión de ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante Objetivos de Aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que la totalidad de los alumnos participe de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorece la cohesión y la integración social.” (Mineduc, 2012)

Los principios valóricos de las Bases Curriculares establecen claramente que se atienen a la estructura del Estado nacional y las directrices de los Derechos Humanos: *“Consideran, en primer lugar, los principios de la Constitución Política y el ordenamiento jurídico de la nación, y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país”* (Mineduc, 2012).

El Estado nacional, en su principal instrumento directriz del contenido de la enseñanza de todas las disciplinas, tiene como norte la construcción de una plataforma que apunte a la configuración de un bagaje cultural común, es decir, de forma expresa o involuntaria se tiende a subsumir la diversidad socio-territorial en una matriz identitaria nacional. Ello se lograría a través de una experiencia educativa similar a lo largo del territorio nacional, organizada a través de estas Bases curriculares como de los Planes y Programas de Estudio que se difunden y aplican en la totalidad de las escuelas públicas y colegios privados de financiamiento estatal (subvencionados).

No obstante, las Bases Curriculares entregan un 30% de libre disponibilidad para que las escuelas puedan elaborar contenidos propios: *“se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo, a partir de ella, sus*

propuestas propias de acuerdo a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo.” (Mineduc, 2012).

Los únicos que pueden tener acceso a esa libre disponibilidad son aquellos establecimientos que cuentan con Jornada Escolar Completa (JEC), es decir, aquellos que cuentan con mayor carga horaria. El mandato es que aquellas escuelas que no cuentan con ese tiempo adicional, deben apearse a los contenidos propuestos por las Bases Curriculares y los Planes y Programas de Estudio, que –como vimos- no tienen un sentido proclive a actividades de historia local.

A nivel de las escuelas que poseen JEC, y que podrían por tanto habilitar otro tipo de contenidos y proyectos educativos (donde podría existir la posibilidad de vincularlos a la historia local) esto no sucede. Por un lado, las escuelas, sobre todo las públicas, no cuentan con los equipos técnicos que desarrollen programas o contenidos propios para implementar sistemática y articuladamente. Por otro lado, tanto la sobreexigencia, el stress laboral y la sobreoferta de profesores como el bajo desempeño y la poca preparación de los egresados de pedagogía ha conllevado que buena parte del profesorado chileno se ha transformado únicamente en aplicadores de los planes y programas que entrega el Mineduc.

Las escuelas con JEC utilizan ese tiempo en actividades complementarias a los principales sectores y subsectores, sobre todo Lenguaje y Matemática (DESUC 2005: 23). Los establecimientos particulares subvencionados y los sistemas municipales, en general, carecen de proyectos institucionales consolidados y articulados que concreten en acciones prácticas sus objetivos.

La organización funcional del curriculum y la historia. Los Planes y Programas de Estudios.

Los Planes y Programas de estudio organizan funcionalmente las Bases Curriculares, en términos de tiempos, de actividades, de contenidos en relación a su progresión en los 8 cursos de la enseñanza básica y los 4 de enseñanza media.

Respecto de los contenidos, la normativa vigente opera con los *Objetivos Fundamentales* y *Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media* (Mineduc 2009). En ellos se establecen los objetivos fundamentales (ahora denominados Objetivos de Aprendizaje Transversales) y los Contenidos Mínimos

Obligatorios (ahora Objetivos de Aprendizaje), delimitando metas respecto de conocimientos, habilidades y disposiciones que permitan: *“estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional.”* (Ibid: 196).

El sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en el conjunto de los ciclos de la enseñanza, se estructura para que el alumno comprenda su entorno, pero considerado como su territorio y sociedad, ya que debe actuar en ella democráticamente, valorando su identidad nacional. Es decir, la idea es construir un ciudadano nacional, que valore la organización institucional y participe crítica y responsablemente en ella. Las comunidades regionales son el soporte material, económico, territorial, un recipiente pasivo que conforma el contexto del Estado, no una parte fundante de la comunidad nacional. La idea de nación en estos principios rectores, se observa como una figura abstracta, homogeneizadora, centralizante, que uno tendería a identificar con la sede del poder y de la República, es decir, la capital nacional.

Se busca formar a un sujeto, que forma parte de una comunidad nacional inserta en el mundo, asegurando su inserción -consciente de la “chilenidad”- en los procesos de globalización: *“El currículum del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado”* (Ibidem).

En lo específico del sector de enseñanza de la historia, el currículum se estructura a partir de la enseñanza de la historia nacional, desde los pueblos originarios, la conquista, colonia, república decimonónica y siglo XX. Por su parte, la geografía, que podría ser una de las áreas donde se abordara integral y críticamente la localidad y la región, se utiliza el contexto territorial a partir de una progresión en complejidad, entendido como un medio de aprendizaje concreto, el que va subiendo de complejidad según crece el estudiante.

Esto se expresa claramente en la forma en que se articulan los contenidos en el primer ciclo básico: *“En los primeros dos niveles de enseñanza, 1º y 2º básico, se trabaja 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” (Ibid: 198).

Lo más cercano a una historia local, son los ejercicios prácticos vinculados a la indagación y recopilación que hacen los estudiantes de la historia familiar o de la comunidad, pero con una intención más didáctica, que acercamiento del proceso histórico, y no como una exploración o conocimiento de la historia local.

Se trata la comunidad local sesgadamente, en cierta medida como un laboratorio o archivo de fuentes orales, un espacio de memoria o patrimonio cultural intangible. Ello es relevante, pero si también se considerara a la localidad en su materialidad socioeconómica y en su interactividad política.

En la enseñanza media prácticamente desaparecen las relaciones al espacio o la historia local. El sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se enfoca en la historia contemporánea y la educación cívica, preparando al estudiante para su participación en la vida política y ciudadana y la comprensión de la economía actual. Por ejemplo:

“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” (Ibid: 198).

Es interesante la mención a las regiones. Se supedita su trato a los desafíos que presenta la globalización, considerándolas como espacios económicos ya sea por su estratégica posición (puertos), su jerarquía territorial (metrópolis) o como depositarias de recursos naturales, instalaciones industriales o áreas urbanas de servicio. Del mismo cómo lo vimos en la enseñanza básica, las regiones no son consideradas como

construcciones dinámicas, interrelacionadas e integrales, donde se concretizan los procesos humanos e históricos, ya sean culturales, económicos, sociales y políticos.

Otro de los ejemplos que evidencia el poco estímulo hacia el trato de la historia o el espacio local, se da cuando se abordan los problemas de la urbanización, los territorios rurales y las ciudades, ya que se pide que se aborde de manera general, y no se estipula que se reconozca en la localidad o región aquellos procesos de crecimiento urbano, perdiéndose la posibilidad de usar la información neohistórica presente en todo lugar. Así como éste, son muchos los casos en que una adecuada contextualización local permitiría enriquecer la enseñanza de la historia tanto nacional como local y la comprensión social de los procesos de construcción humana de los territorios y sociedades concretas, pero que no son abordados en esa perspectiva por las disposiciones curriculares del Mineduc.

Reflexiones finales

Como hemos visto, el Estado chileno, a través del ordenamiento legal (LEGE) y los contenidos curriculares que éste despliega (Bases Curriculares y Planes y Programas de Estudio), la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales tiene el objetivo de reforzar la condición unitaria y centralizada de la República. La óptica para abordar la enseñanza disciplinaria de la historia privilegia, por tanto, el abordaje de la historia nacional, preferentemente política y económica, cuyo foco se concentra en el desenvolvimiento de la capital, Santiago, que en la historiografía y en la política (como en los contenidos educativos) se ha convertido en sinónimo de la Nación.

Se hace patente la ausencia de un abordaje más integral y diverso de la complejidad de lo nacional, en un país con distintas culturas, etnias y territorios como es Chile, el del país más largo del mundo. Para ello es necesario entender las regiones como partes constituyentes, que condicionan diversos procesos históricos, diferentes de la capital nacional, y que por ello demandan un trato especial, y la educación debería promover ese interés en los estudiantes. No con un ánimo regionalista extremo ni separatista, sino como forma de aportar a un desarrollo societal de carácter más abarcativo y descentralizado.

En ese sentido, en el momento actual, la historia local es un espacio ideal para el fortalecimiento de la identidad social territorial (Canedo, 2012: 162). En el escenario en

que la globalización promueve patrones culturales universalizantes, las comunidades provinciales tienden a una búsqueda de sus propias significaciones, no sólo de vinculación a la tierra, sino a sus pertenencias étnicas, religiosas, grupales, por lo que el reconocimiento de sus identidades y sus trayectorias tiende a generar localidades y regiones que se asocian y demandan mayor autonomía política y económica frente al Estado nacional o se redefinen al calor de los efectos globalizadores.

A su vez, los nuevos procesos democratizadores tienen como base la participación social y ciudadana de sujetos libres y autodeterminados. Y la participación no es una cuestión abstracta, fuera del lugar, se concretiza justamente en la comunicación intersubjetiva, en el encuentro socio-grupal, en la deliberación colectiva, cuestiones todas que se entrelazan en locaciones concretas. Espacios que no son sólo el contexto, un telón de fondo pasivo, sino que se transforman en estructuras que imponen condiciones y que modelan los tipos de acción, los intereses en juego, las formas de relacionarse socialmente en los diversos tipos de producción y capital.

Las localidades, por tanto, son un espacio privilegiado para el ejercicio ciudadano, donde se forman los actores sociales en su evolución personal. Promover la conciencia del espacio y la historia local de los estudiantes, de cómo se vincula la historia nacional y mundial con la local, las obras públicas y particulares emprendidas tanto por autoridades como hombres y mujeres comunes, la historicidad presente en el lugar y en la memoria social y oral, son todos ellos contenidos que llenan de sentido las ideas y acciones de los sujetos sociales. Al explorar una nueva forma de aprender y aprehender la historia desde la localidad, se resignifica la mirada del estudiante al percibir que su entorno se ha construido históricamente y que él, como sujeto y actor social, produce acciones y elecciones que dan continuidad y a su vez modifican ese entramado histórico (Machado 2011: 4).

Nuestro interés en la introducción de la historia local en la enseñanza de la historia no tiene como supuesto el conocimiento museístico de la localidad, sino que buscamos que se enriquezca la educación sobre los procesos de transformación humana que operan en el devenir de las sociedades concretas y territorialmente asentadas.

La introducción de la historia local en el ámbito educacional permite formar ciudadanos, en el sentido de sujetos concientes de su presente y de su devenir, que interpreten su recorrido histórico y de las posibilidades de construcción de un futuro que está siempre abierto. Al hacer conciente de los procesos históricos de su localidad, el

estudiante se vincula se hace actor y responsable de su espacio y de su entorno, tratando de incidir positivamente en él.

Bibliografía

Bracho, Jorge (1997) *Pasado, identidad y enseñanza de la historia*. En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 2, 1997. U. de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 67-80.

Canedo, Mariana (2012) *Relatos identitarios e historia local. Desafíos para la historiografía y la enseñanza de la historia*. En Revista Digital de la Escuela de Historia, U. Nacional de Rosario, Rosario, pp. 159-180.

Carretero, Mario (1995) Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, en Carretero, Mario (1995) *Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Aike, Buenos Aires, pp. 15-32.

Castells, Manuel (2005) *Globalización, desarrollo y democracia. Chile en el contexto mundial*. Fondo de Cultura Económica.

Da Silva, Julio (2010) *O ensino de história e as possibilidades da história local*, en XIV Encontro de História Estadual, Río de Janeiro, En www.encontro2010.rj.anpuh.org. Consultado en enero 2013.

Escalona, Elvira (2007) *La historia local como contenido de enseñanza*, en Fernández, Sandra, comp. *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Ediciones Prohistoria, pp. 169-178.

Fernández, Sandra, (2007) *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*, Rosario, Ediciones Prohistoria.

Ministerio de Educación (1997) *Historia local, invitación a la enseñanza de una historia viva*. Mineduc, Santiago.

----- (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago.

----- (2012) *Bases Curriculares de la Educación Chilena*. Santiago.

Machado, Aldiceia (2011) *A Importância da História Local para o Ensino de História: Um Olhar para o Município de Duque de Caxias*, en sitio electrónico: <http://pinba.files.wordpress.com/2011/12/a-importancia-da-historia-local-para-o-ensino-de-historia-um-olhar-para-o-municipio-de-duque-de-caxias.pdf>. Consultado en enero 2013.

Mayol, Alberto (2012) *No al lucro. De la crisis del modelo a la nueva era política*. Debate Random House Mondadori, Santiago.

Prats, Joaquín (2001) Prats, Joaquín “Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora”, Junta de Extremadura, Mérida, España.

----- y Santacana, Joan (2001) *Principios para la enseñanza de la Historia*. En Prats, Joaquín “Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora”, Junta de Extremadura, Mérida, España.

Revel, Jacques (2004) *Un momento Historiográfico: Trece Ensayos de Historia Social*, Ediciones Manantial. Buenos Aires.

Salazar, Gabriel (1993) *De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable (Explorando senderos trans-liberales)*”, en *Proposiciones* Vol.28. Santiago de Chile: Obtenido desde: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=268>. Consultado en mayo 2013, pp. 1-20.

Serrano, Álvaro (2002): "Historiografía regional y local mexicana, 1968-2000. Diversidad y Pluralidad de Tendencias.", en Diálogos Latinoamericanos N° 05, Universidad de Aarhus. Suiza, pp. 99-108.