

Lucía Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez. *Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno)*.

Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno)

Lucía Valencia Castañeda*
Gabriel Villalón Gálvez**

Reseñas n° 18

[pág. 227 - 245]

Recibido: 06/08/2020

Aceptado: 25/08/2020

ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Este artículo analiza las iniciativas que se han desarrollado en Chile para enfrentar la suspensión de las clases presenciales de Historia, como consecuencia de la pandemia provocada por el Covid-19. Se exponen las orientaciones emanadas desde las autoridades ministeriales, asociaciones gremiales de profesores y de las instituciones universitarias responsables de la formación docente. El foco está puesto en las y los docentes de Historia y Ciencias Sociales como actores sociales, como profesionales que toman decisiones contextualizadas y cuya finalidad es desarrollar habilidades para que sus estudiantes comprendan la realidad en la que viven y que puedan imaginar alternativas para modificarla.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, propósitos de la enseñanza, decisiones didácticas.

Abstract

This article analyzes the initiatives that have been developed in Chile to face the suspension of face-to-face classes in History, as a consequence of the pandemic caused by Covid-19. The guidelines issued by ministerial authorities, teachers' trade associations and university institutions responsible for teacher training are exposed. The focus is on History and Social Sciences teachers as social actors, as professionals

* Universidad de Santiago de Chile, lucia.valencia@usach.cl

** Universidad de Chile, gabriel.villalon@uchile.cl

who make contextualized decisions and whose purpose is to develop skills so that their students understand the reality in which they live and that they can imagine alternatives to modify it.

Keywords: History Teaching, teaching purposes, didactic decisions.

Introducción

La crisis sanitaria provocada por el Covid-19 a nivel planetario, ha tenido uno de sus efectos más significativos en los sistemas de educación. Así como en el resto del mundo, en Chile la comunidad escolar ha experimentado un estado de profunda incertidumbre y debate, que ha tocado cuestiones pedagógicas tan diversas como la posibilidad de no realizar el año escolar; las características y calidad de la docencia virtual; la sobrecarga académica injustificada en este contexto; las exigencias a las que se han visto sometidas las familias como responsables del apoyo escolar a sus hijos e hijas; o la necesidad de suspender las evaluaciones estandarizadas características del sistema escolar chileno.

Desde dimensiones económicas y sociales la pandemia ha evidenciado con crudeza las características de un modelo estructuralmente desigual, profundizando la gran brecha educacional existente en el país.

En este escenario, sin lugar a dudas más que nunca, se hace necesario preguntarse por el rol social de la Escuela y del profesorado. Por las finalidades y por el sentido de lo que se enseña. Este artículo pretende responder a estas cuestiones desde la perspectiva de la didáctica de la historia y las ciencias sociales. Lo hace desde el escenario particular de la realidad chilena pero que, sin duda, es muy semejante al de muchas otras realidades latinoamericanas. Hace referencia a las orientaciones que, en este sentido, han emanado desde ámbitos ministeriales, gremiales y universitarios, pero, sobre todo, pone foco en la posibilidad de decidir y de actuar del profesorado en contextos complejos y de incertidumbre.

1. Tomar decisiones curriculares en contexto de pandemia

La crisis sanitaria que sufre gran parte del planeta y el cambio radical que ha provocado en las condiciones que ha debido desarrollarse la enseñanza, nos llevan a una de las cuestiones fundamentales que definen el carácter profesional y social del profesorado, la capacidad de tomar decisiones.

La investigación en formación del profesorado y su desarrollo profesional, coincide en la necesidad de que profesores y profesoras sean capaces de reflexionar críticamente sobre el contexto sociopolítico en que crean e implementan sus situaciones de aprendizaje, y que sean aptos para administrar su oficio frente a los cambios que experimenta la sociedad, sus alumnos y el currículum (Armento 2000; Marbeau 1990, citado por Pagés, 1997).

¿Qué posibilidades ha tenido el profesorado de tomar decisiones curriculares durante la pandemia? ¿Cuáles son las condiciones y competencias que permiten que las y los docentes decidan qué historia y qué ciencias sociales enseñar en un contexto de crisis y confinamiento?

La posibilidad de tomar decisiones se vincula directamente con el desarrollo de una práctica reflexiva, aquella que permite desarrollar acciones conscientes, tomar posiciones, o replantearse a medida que se produce el acto educativo (Brockbank, 1999). Las profesoras y profesores reflexivos según Perrenoud (2007) se plantean preguntas, revisan constantemente sus objetivos, propuestas evidencias y conocimientos, previendo cómo actuarán en una nueva oportunidad.

Durante la pandemia, los profesores y profesoras se han planteado muchas preguntas ¿Qué debo enseñar en este contexto? ¿Cuál debe ser el sentido y el propósito de lo que enseño? ¿Cuáles son los intereses y las necesidades de mis estudiantes? ¿Cómo han cambiado esos intereses y necesidades respecto de un período de normalidad? ¿Mis conocimientos y mis competencias profesionales son pertinentes para enseñar en este escenario?

Todas estas preguntas deberían ser permanentes en el ejercicio de una profesora y de un profesor reflexivo, pero sin duda, el contexto de crisis les ha dado total vigencia y necesidad, pudiendo transformarse en una gran oportunidad para preguntarse por los propósitos de la enseñanza, y por la pertinencia de los mismos en un escenario de incertidumbre.

Esta premisa, se inscribe en las perspectivas que consideran al profesorado como un *portero* o un *desarrollador del currículum*, y no como un simple mediador o ejecutor del mismo. A través de su práctica, profesoras y profesores intervienen el currículum, toman decisiones que se desprenden de sus creencias y de sus marcos teóricos de referencia, y esas decisiones se manifiestan en las estrategias que seleccionan y en las interacciones que establecen con los contenidos y con sus propios estudiantes. En esta mirada, el profesorado es socio de pleno derecho en el desarrollo curricular, considerado entonces como algo que se experimenta en situaciones prácticas (Thorton, 1992; Ross, 1994; Pagés, 2011).

En esta perspectiva, la enseñanza y el currículum se convierten en situaciones problemáticas, (Ross, 1994), y los y las docentes en actores sociales con posición respecto del medio que los rodea, que toman decisiones fundamentadas en situaciones de aula contextualizadas y que desarrollan entre sus estudiantes competencias que les permitan comprender el medio social en que se desenvuelven y cómo este se ha conformado históricamente.

2. Perspectivas para la toma de decisiones en la enseñanza de la Historia

La toma de decisiones sobre el currículum que realicen los y las docentes los puede llevar a desarrollar distintas perspectivas de la enseñanza de la Historia según sean los propósitos y contenidos sobre los cuales construya su práctica. La investigación sobre enseñanza de la Historia relacionada con el currículum, el pensamiento de los y las docentes y la práctica de enseñanza ha dado cuenta de tres perspectivas: La enseñanza de la Historia para la reproducción social; la enseñanza de la Historia con énfasis en la formación del

razonamiento de la disciplina y la enseñanza de la Historia con foco en la formación ciudadana (Levesque y Clark, 2018).

La enseñanza de la Historia para la reproducción social se encuentra asociada a la construcción del Estado Nación. Zachos y Michailidou (2014) indican que, en el contexto de la formación y consolidación de los Estados Nacionales en el siglo XIX, la enseñanza de la Historia buscó construir y fortalecer la idea de un pasado y una cultura común a través de la construcción de los mitos nacionales, y de la instalación de una serie de símbolos y prácticas rituales. Esta perspectiva se ha calificado como un currículum tradicional o técnico de la Historia (Pagès, 1994), caracterizado por su tinte nacionalista, reproductivo y con un enfoque del aprendizaje centrado en la memorización, que concibe al pasado desde lo que Cuesta califica como una visión monumental y anticuaria (2000), es decir que se busca, primero, contemplar las grandes gestas del pasado impuestas por una memoria oficial y segundo, una Historia escolar “que materializa el gusto por la conservación del pasado y un cierto sentido de apego a las raíces” (Cuesta, 2000: 27).

En el caso chileno, esta perspectiva ha sido dominante desde la instalación de la asignatura en el currículum en 1843, manteniéndose hasta bien entrado el siglo XX en la narrativa de formar ciudadanos patriotas bajo la idea de Progreso (Sagredo y Serrano, 1996; Reyes, 2002; Zúñiga, 2015). Este enfoque es recuperado con fuerza a partir de 1974, durante la Dictadura cívico- militar, que apunta a fortalecer los relatos de tipo nacionalista, de fuerte raigambre cultural cristiana y el rol protagónico de las Fuerzas Armadas a través de la Historia en el desarrollo de la nación (Reyes, 2002; Zúñiga, 2015).

La enseñanza de la Historia con énfasis en la formación del razonamiento de la disciplina, corresponde a lo que Carretero ha denominado como ilustrada-cognitiva y la investigación en general como Pensamiento Histórico (Carretero, 2007; Toledo y Gazmuri, 2009).

El pensamiento Histórico puede ser definido como una serie de competencias intelectuales, copiadas del trabajo histórico, y por las que el estudiantado podrá construir, como este último, sus propios saberes

de manera más autónoma (Pagès, 2009). Por lo tanto, aprender a pensar históricamente significa adquirir conocimiento sobre una serie de procedimientos generados en la investigación disciplinar, y desarrollar un proceso de alfabetización particular, que permita a los y las estudiantes construir sus propios relatos históricos (Valencia y Villalón, 2018). La formación del pensamiento histórico conlleva, además, la adquisición de una serie de conceptos asociados a la disciplina. Estos han sido definidos por autores como Levesque (2010) como sustantivos y procedimentales y por Van Boxtel y Van Drie (2008) como sustantivos y metaconceptos. Los conceptos sustantivos se refieren al conocimiento histórico asociado a los fenómenos históricos, las estructuras, las personas y los períodos. Mientras que los conceptos procedimentales o metaconceptos están relacionados con los métodos utilizados por los investigadores para describir los procesos y períodos históricos.

Pese a la importancia que se establece entre el aprendizaje del Pensamiento Histórico y la formación de ciudadanos y ciudadanas que puedan decodificar las cuestiones sociales, políticas y económicas del presente (Cardin y Tutiaux-Guillon, 2007), desde esta perspectiva se privilegia la formación de las competencias intelectuales asociadas al conocimiento histórico, más que a un abordaje que tenga como eje la formación ciudadana.

La enseñanza de la Historia con foco en la formación ciudadana, por su parte, coincide con la anterior, en cuanto a que la enseñanza de la Historia debe tener entre sus propósitos la formación de un razonamiento que permita el análisis histórico y social. Sin embargo, se diferencia de las dos primeras perspectivas cuando define que el propósito de la enseñanza de la Historia debe ser construir una educación democrática (Barton y Levstik, 2009).

La enseñanza de la Historia con foco en la educación para la democracia se organiza en torno a cuatro propósitos (Levesque y Clark, 2018): el *desarrollo de la Identificación*, en la medida que las conexiones con las personas del pasado alienta a los individuos a sentir, pensar y actuar como ciudadanos de una comunidad histórica más amplia; el *desarrollo de lo Analítico*, en el sentido que el trabajo sobre las explicaciones históricas, permite hacer relaciones entre el

pasado y el presente, pero en particular, fomenta el aprendizaje en relación a cómo se usan las narrativas históricas y cómo construyen significado sobre el pasado; el *Análisis Moral del Pasado*, que posibilita enfrentarse a discutir sobre las decisiones y acciones de las personas en el pasado; y el desarrollo de la *Exposición de evidencias del pasado*, que permita a los estudiantes desarrollar las competencias para el análisis crítico y social.

Barton y Levstik (2009) proponen que, para desarrollar estos propósitos, la enseñanza de la Historia debe ajustarse al trabajo de cuatro herramientas culturales: el desarrollo de una estructura narrativa de la Historia; el desarrollo de la investigación y reflexión sobre la Historia; el desarrollo de una empatía histórica con un foco en el reconocimiento de las acciones de las personas en el pasado; y otro en la preocupación y comprensión de las problemáticas que enfrentan las personas en el pasado.

Finalmente, desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia debe promover que las y los estudiantes se enfrenten a la Historia como un espacio problemático, eso significa reconocer distintas perspectivas y desde esa base abordar el análisis de los problemas. En concordancia con lo anterior, se promueve la construcción de experiencias de aprendizaje que consideren la relevancia social del contenido lo que permite organizar la clase desde la discusión de temas controversiales y /o problemas socialmente relevantes.

3. Lecturas del currículum: problematizar para comprender la sociedad

Superar enfoques de enseñanza que apunten a la reproducción social, y avanzar en perspectivas que permitan el análisis de la realidad a través de la comprensión de sus causas, de las características de los contextos y de las alternativas para construir sociedades más justas e igualitarias, requiere de docentes capaces de hacer una lectura epistemológica de los contenidos del currículum y de los materiales de enseñanza, de modo de poder seleccionarlos conscientemente y con conocimiento de causa (Pagés, 2011). Requiere, además, de docentes con claridad de los propósitos de su enseñanza y con capacidad para reflexionar sobre los mismos, a partir de los contextos en que se desempeñan, de los

intereses de sus estudiantes y de las principales problemáticas que presenta la realidad social (Valencia, 2015).

Una lectura crítica del currículum en esta perspectiva, puede abordarse a partir de la enseñanza de conceptos clave y su problematización o de la selección de temas socialmente relevantes (Benejam, 1998; Cuesta, 2000; Santisteban, 2009).

Desde la investigación en didáctica de las ciencias sociales, se plantea que la enseñanza problematizadora de los contenidos se facilita a partir de categorías analíticas que por definición permiten comprender y explicarse el mundo social. Pilar Benejam, propone las categorías de: Identidad - Alteridad; Racionalidad - Irracionalidad; Continuidad o Cambio; Desigualdad - Diversidad; Conflicto; Interrelación; Organización Social (Benejam y Pagès, 2004; Santisteban y Pagès, 2011). Señala que estos enunciados permiten establecer un marco interpretativo para las propuestas curriculares oficiales, que pueden iluminar la selección de contenidos para trabajar en cada tema, orientando, además, el diseño analítico de las clases a partir de estos conceptos para plantearse preguntas desde una perspectiva que facilite la comprensión e interpretación del mundo y la sociedad.

La enseñanza de la historia a partir de problemas, por su parte, puede clasificarse en dos corrientes de acuerdo a Santisteban (2019), las que ponen foco en un cambio metodológico y en la indagación como proceso, desde un punto de vista intelectual; y aquella que releva los conocimientos específicos que se enseñan y que se aprenden y su aplicación a la realidad cotidiana, a través del estudio de dilemas o de situaciones de conflicto social.

La primera corriente se acerca al aprendizaje basado en problemas, y parte de la problematización del currículum, sea cual sea su contenido. Se trata de convertir los temas, acontecimientos o procesos en preguntas problematizadoras, que den lugar a discusiones y debates argumentados sobre hechos o conceptos que vinculen el pasado con el presente.

Lucía Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez. *Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno).*

La segunda corriente, reivindica como eje central del currículum los problemas sociales y los temas controversiales. Estos son considerados contenidos esenciales de las clases de historia, geografía y ciencias sociales, en la medida que implican reflexión, que se vinculan con la actualidad y que conducen a la toma de posición. En esta corriente se ubica el trabajo a partir de problemas socialmente relevantes de la tradición anglosajona y heredados por la investigación y la enseñanza de las ciencias sociales en Cataluña; los temas controversiales y los conflictos sociales candentes; las cuestiones socialmente vivas de la tradición francófona; y las experiencias en la línea de la historia reciente presente desarrollada en Argentina (López, 2011; Tutiaux-Guillon, 2011; Funes, 2011; Santisteban, 2019).

Ambas corrientes y todas sus derivaciones, responden a modos de leer e interpretar el currículum y aspiran, con énfasis y profundidades distintas, a desarrollar entre el estudiantado modos de pensamiento que le permitan comprender la complejidad de la realidad social, para responder a situaciones o problemáticas relevantes de dicha realidad, desde una posición participativa respecto de las alternativas de cambio y construcción de futuro.

4. La experiencia sobre el currículum de Historia en contexto de pandemia en Chile

Las consecuencias de la pandemia llevaron a la suspensión de clases presenciales y sobre ese contexto de emergencia los docentes debieron transformarse y repensar la enseñanza. En los primeros meses, estas decisiones fueron desarrolladas independientemente por cada establecimiento escolar, sin mayores orientaciones desde el Ministerio de Educación chileno.

Hacia el segundo mes de pandemia, en un contexto de clases a distancia sincrónicas o asincrónicas, y en un escenario en que las desigualdades propias del país se manifestaban en la posibilidad que tenían las comunidades escolares de acceder a plataformas para el desarrollo de clases online, surgieron en Chile tres propuestas referidas a la toma de decisiones sobre el currículum. La primera de carácter institucional fue el documento de Priorización Curricular publicado por el Ministerio de Educación. El segundo la propuesta de Nuclearización

del currículum propuesto por el Colegio de Profesores de Chile. Y, en tercer lugar, el documento surgido desde la iniciativa denominada Mesa Social Covid, de la que participaron decenas de docentes de nivel escolar y universitario de todo el país, incluidos la autora y autor de este artículo, que recibió el título de “Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en Tiempos de Crisis”.

La propuesta ministerial de priorización curricular fue descrita como un “marco de actuación pedagógica, que define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que puedan ser cumplidos con el máximo de realización posible en las circunstancias en que se encuentra el país” (MINEDUC, 2020). La priorización curricular se diseñó siguiendo los siguientes criterios: mantener el equilibrio entre los objetivos de las líneas formativas dado que estos permiten visualizar el enfoque de las asignaturas y articular el Currículum entre niveles y asignaturas; los objetivos de aprendizaje priorizados son coherentes y responden a una progresión de objetivos en el ciclo que facilitan el aprendizaje; son terminales del año y esenciales, es decir imprescindibles para continuar el aprendizaje del año siguiente; se sumaron a los imprescindibles aquellos objetivos considerados altamente integradores y significativos que podrían dar un marco más amplio para diferentes contextos y realidades. (MINEDUC, 2020).

Por su parte, los objetivos asociados al desarrollo de habilidades disciplinares y a actitudes no se modifican y se propone un trabajo transversal (MINEDUC, 2020).

El Colegio de Profesores de Chile -principal asociación gremial de docentes en Chile- elaboró su propia propuesta para el abordaje del currículum en contexto de pandemia. La propuesta del magisterio sugiere que las comunidades educativas puedan realizar coordinaciones pertinentes entre las distintas asignaturas, para que por nivel se trabajen materiales acotados con foco en criterios y estrategias pertinentes para la contextualización, transversalidad e integración curricular y pedagógica, abordando temáticas que tengan sentido para las/os estudiantes (Revista Docencia, 2020). La propuesta del Colegio de Profesores tiene como propósito el desarrollo de una educación integral y con perspectiva crítica que contribuya a la formación de un

sujeto protagónico, que participa de la construcción de una sociedad con mayor justicia social, respetuosa del medioambiente y de la diversidad cultural (Revista Docencia, 2020). Para esto, el magisterio propone la toma de decisiones sobre el currículum en base a un proceso de nuclearización curricular que equivale a la resignificación cualitativa de dicho referente y a impulsar procesos de síntesis y contextualización de los aprendizajes. La elección por la nuclearización responde a que esta permite “determinar y/o elaborar los saberes, habilidades y elementos del contexto más relevantes, así como las formas de interpretación más generales para promover una comprensión holística de los campos temáticos abordados” además de reconocer a los y las docentes como constructores de currículum (Revista Docencia, 2020). Para el desarrollo de este proceso definieron tres criterios posibles de nuclearización: por articulación de asignaturas; por categorización de saberes; y por reelaboración e integración de Objetivos de Aprendizaje.

5. La Mesa Social Covid: Aprender Historia desde los problemas socialmente relevantes

La propuesta de la Mesa Social Covid, desarrollada por docentes del sistema escolar y universitario, pone el centro en la necesidad de considerar el contexto: una epidemia de carácter global, que ha puesto en peligro la vida de millones de personas, que ha modificado radicalmente la vida cotidiana de las comunidades locales y ha develado y profundizado las desigualdades sociales y económicas existentes en el país.

En este escenario cobra relevancia preguntarse por los propósitos de la enseñanza, por las necesidades de las y los estudiantes y por los aprendizajes que pueden lograrse en un contexto de crisis e incertidumbre, pensando en el futuro, y en el desarrollo de la conciencia histórica.

La propuesta didáctica aspira a que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales permita al estudiantado entender la crisis de manera integrada, problematizada, reflexiva y controversial. Esto supone guiarlos para que comprendan la complejidad de la realidad, sus múltiples escenarios, aristas y protagonistas. Que puedan diagnosticar, analizar y

tener una mirada crítica de la realidad, para finalmente llegar a desarrollar una perspectiva de la sociedad en la que les gustaría vivir y trabajar activamente para lograrlo. La crisis es considerada entonces, una oportunidad para desarrollar la preocupación por el bien común y promover la empatía y la justicia social (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020).

La crisis es abordada, además, como una oportunidad para que las y los docentes puedan decidir con autonomía los objetivos de aprendizaje que priorizan, a partir de la propuesta ministerial, o los que sean más pertinentes a sus contextos escolares.

En esta línea, la propuesta pone foco en tres decisiones didácticas clave:

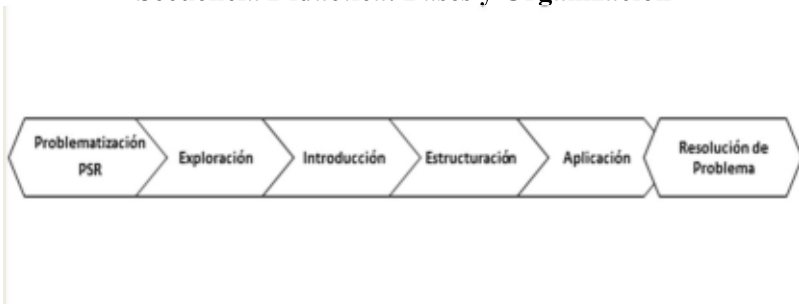
Qué enseñar	Contenidos de relevancia social, presentados como problemas, controversias o debates. Temas, contenidos o conceptos curriculares problematizados, presentados como preguntas que deben ser resueltas.
Cómo enseñar	A partir de secuencias didácticas con momentos diferenciados y sistemáticos de actividades, que permitan el desarrollo gradual de conocimientos y habilidades a través de la discusión y la resolución compartida de problemas significativos.
Para qué enseñar	Para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, geográfico y social, que permitan comprender las características de la realidad social en el contexto de pandemia; las características de otras crisis en la Historia, sus causas y las posibilidades de cambio a las que dieron lugar. Para que los estudiantes desarrollen una perspectiva del mundo y de la sociedad en que les gustaría vivir y trabajen activamente para lograrlo.

La propuesta plantea una estructura de Secuencia Didáctica, que supera la estructura definida exclusivamente a partir de los momentos cronológicos de la clase o de la Unidad Didáctica (inicio, desarrollo y cierre) para otorgarle contenido a partir de los procesos cognitivos que pone en juego el estudiantado en cada fase, y de la interacción que se

Lucía Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez. *Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno)*.

produce entre este y el profesorado en el proceso de enseñar y aprender (Granados y Pagès, 2011).

Secuencia Didáctica: Fases y Organización



La propuesta comienza con la presentación de una problemática o de un problema socialmente relevante (interpretado desde los objetivos de aprendizaje de cada nivel educativo) que orienta una secuencia didáctica donde primero se exploran y diagnostican las respuestas iniciales de los estudiantes ante el problema. En segundo lugar, se promueven experiencias para introducir nuevos conocimientos (conceptos, habilidades y actitudes) para abordar el problema. En tercer lugar, se avanza hacia actividades donde los estudiantes sinteticen y estructuren ese nuevo conocimiento con sus propias y nuevas ideas para que, finalmente, sean capaces de responder a las problemáticas aplicando sus nuevos saberes en otras experiencias o en nuevos contextos (Educación Mesa Social Covid-19, 2020).

La definición de las problemáticas o de los problemas de relevancia social se determinó considerando el currículum. En cada nivel se seleccionaron Objetivos de Aprendizaje correspondientes a la priorización curricular, y a partir de ellos se redactaron preguntas que vincularan la crisis sanitaria con crisis de distinta naturaleza en otras épocas históricas; se seleccionaron temáticas de relevancia social sobre las cuales no hay consenso y se puso foco en los intereses, los derechos y el cuidado de las niñas, niños y adolescentes. En todos los casos, estas problemáticas develan un propósito discursivo, se presentan como una tensión o una paradoja que hay que resolver y apuntan al desarrollo de habilidades complejas para la comprensión de la realidad social, como la contextualización histórica, la explicación multicausal,

Lucía Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez. *Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno).*

la indagación a través de la utilización de diversidad de fuentes y la argumentación de un posicionamiento o de una alternativa para solucionar la problemática.

A continuación, se presentan las problemáticas definidas para cada año del sistema escolar, de 1° a 8° Básico y de 1° a 4° Medio, constituidas como las preguntas que deberían organizar el currículum de Historia y Ciencias Sociales en un año de pandemia global.

¿QUÉ ENSEÑAR?	
Curso	Problemática o Problema Socialmente Relevante
1° B	¿Cómo nos cuidamos entre todos y todas en tiempos de coronavirus?
2° B	¿Quiénes era los pobladores de nuestro territorio? ¿Cómo se relacionaban con el Planeta Tierra?
3° B	¿Cuáles son mis derechos como niño/a? ¿Cómo han cambiado estos derechos en tiempos de coronavirus?
4° B	¿De qué manera influyen en la población americana las características geográficas, sociales, políticas y económicas en tiempo de pandemia?
5° B	¿Por qué tenemos los mismos derechos si todos somos diferentes en Chile?
6° B	¿De qué forma nuestra comunidad local es influida por la Constitución?
7° B	¿Qué podemos aprender de las crisis del pasado para pensar la crisis del presente y prepararnos para las crisis del futuro?
8° B	¿De qué manera el Estado garantiza los Derechos Humanos en tiempos de crisis?

1° M	¿Qué elementos de cambio y continuidad podemos observar entre la cuestión social de principios del siglo XX y la situación social actual?
2° M	¿Cómo las crisis que se desarrollaron en el mundo, América Latina y Chile en el siglo XX transformaron la realidad social? ¿Qué cambios pueden resultar de la crisis actual?
3° M	¿Por qué si las demandas levantadas durante el estallido social eran conocidas previamente, el movimiento alcanzó tanta transversalidad y generó tanta sorpresa en las autoridades?
4° M	¿Por qué si la Constitución es la carta fundamental de un país, en Chile se ha mantenido por décadas una cuya legitimidad es cuestionada y solo en la actualidad se acuerda una posibilidad de modificarla?

Reflexiones finales.

El último año ha removido las estructuras en Chile, primero con el estallido social de octubre del 2019 y luego por las consecuencias que ha tenido la pandemia para el país. En este escenario, las comunidades educativas se han visto altamente demandadas por la necesidad de adaptar las prácticas de enseñanza a los nuevos contextos, especialmente en lo referido a cómo abordar el currículum nacional, mostrando en el proceso gran flexibilidad y capacidad de reorganización para continuar con el trabajo formativo.

En este marco de incertidumbre han surgido propuestas desde la institucionalidad estatal, la academia y las organizaciones gremiales docentes. La revisión realizada nos muestra que en todos los casos las propuestas curriculares consideran orientaciones caracterizadas por la flexibilidad, la contextualización y la toma de decisiones por parte de los y las docentes.

En el proceso de la crisis sanitaria, las prácticas de la enseñanza de la Historia han podido gozar de una libertad inédita: no tener que cumplir con una cobertura curricular siempre considerada extensa y excesiva y no tener que rendir cuentas por este año, a través de las evaluaciones

Lucía Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez. *Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno).*

estandarizadas. En este camino, las profesoras y profesores han podido demostrar sus capacidades para tomar decisiones didácticas contextualizadas y han reflexionado más que nunca sobre los propósitos que persiguen con su enseñanza y sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes.

La crisis ha dado lugar a un momento de inflexión, que permitirá actuar con mayor autonomía a los docentes en escenarios futuros de mayor normalidad o de nuevas crisis, comprendiendo que en nuestra compleja realidad social la perspectiva de la enseñanza de la Historia debe ser la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan las características de la realidad social en la que viven, que puedan explicarla desde sus múltiples causas y profundidad histórica, que puedan argumentar una posición respecto de dicha realidad e imaginar y proponer acciones para modificarla de acuerdo a la sociedad en que sueñan vivir.

Dicha perspectiva se logra a través de una enseñanza que problematice el currículum, que haga una lectura de los temas y contenidos con foco en categorías conceptuales explicativas de los procesos históricos y sociales y los relacione con la realidad, las necesidades e intereses del estudiantado. Una alternativa de gran potencial didáctico es el abordaje desde problemas sociales relevantes, especialmente pertinentes en un contexto de crisis sanitaria global, que ha afectado a toda la humanidad sin distinciones, pero que también ha dejado en evidencia las profundas desigualdades sociales y económicas a nivel planetario y local, poniendo de relieve además, otras grandes problemáticas que afectan a la humanidad hoy en día: la responsabilidad social en la crisis ambiental; la precariedad laboral en la que viven amplios sectores del planeta; la priorización por el desarrollo de la investigación científica o la violencia de género, entre otras. Todas cuestiones, para reflexionar desde una perspectiva para la igualdad y justicia social.

Bibliografía

Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En J. Pagès, J. Estepa, G. Travé. (Ed.), *Modelos,*

Lucía Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez. *Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno).*

contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales (págs. 19-39). Huelva: Universidad de Huelva.

Barton, K. & Levstik, L. (2009). *Teaching for the Common Good*. Routledge: New York.

Benejam, P. (1998). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, & J. Pagès. (Ed.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (págs. 71-96). Barcelona: Horsori

Brockbank, A. (1999). *Facilitating reflective learning in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.

Carretero, M. (2007). Tres sentidos de la Historia. En *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. (p. 33-73) Argentina: Paidós.

Cuesta, R. (2000). Uso de abuso de la educación histórica. En *Revista de las ciencias experimentales y sociales*, 14, 23-31.

Funes, G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En J. Pagès i A. Santisteban (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 97, 53-64.

Levesque, S. (2010). *Thinking Historically. Educating students for the twenty-First Century*. Canadá: University of Toronto Press

Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: definitions and educational applications. *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*,

López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès i A. Santisteban (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 97, 65-76.

Lucía Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez. *Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno).*

MINEDUC (2020). Priorización Curricular COVID-19. Descargado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-177712_archivo_01.pdf .

Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51.

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 7, 69-91.

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, nº 40, Universidad Católica de Valencia, 67 - 81.

Perrenuod, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile.

Reyes, L. (2002). ¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario. *Revista CyberHumanitatis*, 23.

Revista Docencia (2020). Orientaciones para el Trabajo Pedagógico a partir del Plan Educativo de Emergencia para Enfrentar la Crisis Sanitaria del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. Descargado de: <http://revistadocencia.cl/web/index.php/orientaciones>

Ross, E. W. (1994). Teachers as Curriculum Theorizers. *Reflective Practice in Social Studies*, Nº 88, 35 - 42.

Sagredo, R., & Serrano, S. (1996). Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *Revista Historia y Geografía*, 12. 127-152.h

Lucía Valencia Castañeda y Gabriel Villalón Gálvez. *Enseñar Historia en contexto de pandemia: decisiones didácticas para una priorización curricular (el caso chileno).*

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Tutiaux-Guillon, N. (2011) Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. En J. Pagès i A. Santisteban (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, 97, 25-44.

Thorton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, nº5.

Toledo Jofré, M. I., & Gazmuri Stein, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 155-172.

Valencia, L. (2015). Aprender a ser profesora y profesor de Historia y Ciencias Sociales. Los propósitos de la enseñanza en la formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 75-87.

Valencia y Villalón, (2018). El pensamiento social e histórico. En M. Jara y A. Santisteban (coords.). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (115-124). Cipolletti, Argentina.

Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students Reasoning about the Past. En *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110.

Zachos y Michailidou (2014). “Others” in Textbooks: The Case of Greek’s History Textbook. *Theory in Action*, 7 (3), 1-25.

Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento educativo*, 52(1).