

**Pontificia Universidad Católica de Chile**  
**Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política**

Curso – Taller 2006

Formación para la apropiación curricular a profesores de Historia y Ciencias Sociales:  
 Ciudadanía

“*Persona y Sociedad*” Volumen XVII. Abril de 2003. Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Pág. 95- 111.

**La relación entre Marco Curricular y Programas: la implementación del curriculum del sector Historia y Ciencias Sociales en la educación media chilena**

*Pedro Milos H<sup>1</sup>.*  
*Luis Osandón M.*  
*Liliana Bravo P.*

(Sólo para Fines Académicos)

**1. Planteamiento del problema**

A escala internacional, la reforma del currículum en distintos países está planteando múltiples desafíos a la política pública en educación, con especial énfasis en los procesos de cambio que tales reformas generan (Hargreaves; Lieberman; Fullan y Hopkns, 1998). Las exigencias que las sociedades actuales plantean respecto de la educación de las nuevas generaciones, en general están orientadas a la obtención de saberes más complejos y sólidos, que los jóvenes debieran dominar al terminar la enseñanza escolar. Ello trae como consecuencia transformaciones significativas en los procesos de enseñanza, involucrando múltiples dimensiones del quehacer docente, tales como el ámbito de la comprensión y manejo de las nuevas formas de implementar el currículo y el de la gestión didáctica de la enseñanza. Estrechamente asociado a esto último, se encuentra también el manejo de evaluaciones coherentes con los aprendizajes esperados. Por otra parte, para los estudiantes esto significa desarrollar estrategias de aprendizaje y alcanzar logros acordes con las nuevas exigencias.

Nuestro país no ha escapado a la complejidad de estos procesos de cambio. La reforma del curriculum escolar, asociada a otras innovaciones y cambios del sistema educacional, ha detonado un conjunto de dinámicas en el campo de la implementación curricular que es conveniente examinar.

Transcurridos algunos años ya desde que se diera cuerpo a los marcos curriculares de la educación básica y media (y más recientemente de la educación parvularia) y considerando que la elaboración de programas de estudio para todos los sectores de aprendizaje y niveles del sistema escolar ya ha sido completada por el Ministerio de Educación, resulta necesario profundizar en una discusión que aún no

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Históricas, Universidad Católica de Lovaina. Subdirector del CIDE. Docente en Universidad Alberto Hurtado. **Luis Osandón M.**, candidato Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Chile. Docente en la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. **Liliana Bravo P.**, Doctora en Pedagogía (Didáctica de las Ciencias Sociales), Universidad Autónoma de Barcelona. Docente en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

termina de aclararse, en especial entre el profesorado que debe hacerse cargo, en el aula, de las transformaciones experimentadas por el sistema escolar en los últimos años. Esta discusión no resuelta trata sobre *el papel que juegan tanto el Marco Curricular como los Programas de estudio, en especial los del Ministerio de Educación, en la implementación curricular*<sup>2</sup>. Nuestro propósito, en este artículo, es examinar e interpretar el carácter de esa relación y las consecuencias que tiene para el logro de los aprendizajes esperados. Para ello, hemos tomado como caso de análisis el sector curricular de Historia y Ciencias Sociales de la educación media.

El interés por el sector Historia y Ciencias Sociales no responde sólo a que constituye el área de especialidad de los autores ni a que es uno de los sectores curriculares que más cambios experimentó con la reforma, sino también a la centralidad que ocupa la asignatura en el conjunto del currículo escolar. En efecto, se espera que este sector curricular aporte a la formación de un conjunto de competencias relevantes para el futuro desenvolvimiento social de los estudiantes. En este sentido, los aprendizajes que deben lograrse en esta asignatura dicen relación con principios que están a la base de la actual reforma educativa, tal como la necesaria inserción de los ciudadanos en el contexto del mundo global, caracterizado como cambiante y desafiante, tanto en el plano de la provisionalidad de los saberes y su manera de manejarlos como en el de los valores que se expresan en esta nueva realidad mundial (Cfr. *Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*, 1994). Así, los cambios en el diseño de este sector apuntan a dotar a los alumnos y alumnas de herramientas efectivas para desenvolverse en la creciente complejidad del mundo social contemporáneo.

Volviendo sobre el tema que nos interesa abordar, el de la relación entre marco curricular y programas de estudio y sus consecuencias para el proceso de enseñanza aprendizaje, identificamos cuatro posibles niveles de análisis:

- un nivel de análisis básico, referido a la comprensión de la forma en que es posible "usar" el currículo;
- un nivel de análisis más particular, centrado en la dimensión "contenido disciplinar" de la nueva propuesta (tanto al nivel de marco como de programas);
- un tercer nivel de análisis, enfocado hacia las características de la "propuesta didáctica y metodológica" de los programas;
- por último, un cuarto nivel de análisis, que puede englobar a los anteriores, focalizado en los "aprendizajes" que los alumnos debieran conseguir como producto de la implementación del currículo en el sistema escolar .

En este artículo abordaremos con especial énfasis los niveles de análisis referidos a la comprensión del modo de uso del currículum, a las propuestas metodológicas y a los aprendizajes.

Delimitadas las dimensiones de análisis que enfatizaremos, habría que explicitar algunos supuestos básicos acerca de cómo entendemos los procesos de implementación curricular; aspecto que tensiona el análisis del diseño y lo pone "en movimiento". Al respecto, hacemos nuestros los siguientes supuestos:

a) El proceso de implementación de la reforma del currículo, lejos de ser algo lineal, está fundado en complejos procesos de significación del currículo por parte de los actores educativos que se ven involucrados en su implementación, especialmente los docentes (Fullan, 2000; Hargreaves y Evans, 1997; Hargreaves y otros 2001; Snyder, Bolin y Zumwalt, 1992; BenPeretz, 1995; Da Silva, 1998).

---

<sup>2</sup> Dado el contexto y los procesos reales que se detallan en este artículo, creemos que corresponde hablar de "implementación curricular" más que de los procesos de desarrollo curricular, aunque estamos conscientes que el concepto de implementación alude a un enfoque más bien tecnicista desde el punto de vista de la teoría curricular.

b) los procesos de implementación curricular, al ser prácticas de significación del diseño curricular, implican un proceso continuo de reflexión por parte de quienes deben utilizarlos, involucrando, entre otros aspectos, los códigos propios de la disciplina escolar en que se desenvuelven (Goodson, 1995; Cuesta, 1997, 1998), los conocimientos profesionales que poseen (Shulman, 1987; Gudmundsdottir, 1991; Porlán y otros, 1997; Montero, 2001), y/o la cultura profesional en contextos institucionales específicos (Ball y Bowe, 1998; Silva, 2001; Noguera, 2002).

## **2. Contexto de producción del nuevo escenario curricular en Chile**

En el marco de las exigencias que las denominadas 'sociedades del conocimiento' le plantean a la educación, se ubica la demanda específica al sistema escolar de que "comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que supone una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer" (Cox, 1999, p. 235). Satisfacer esta demanda, a través de aprendizajes acordes con un mundo globalizado, exige la adquisición, por parte de los alumnos, de conocimientos de distinto tipo: conocimientos conceptuales, procedimentales y valóricos o actitudinales. Tipos de conocimiento diversos que, como veremos más adelante, deben ser integrados en función del desarrollo de competencias.

Los desafíos de la reforma educativa de los 90 en Chile se plantearon en al menos dos planos: por un lado, expresaron la intención de modificar las prácticas de enseñanza en la perspectiva de una pedagogía de base constructivista, generadora de competencias en los estudiantes; y, por otro, en una voluntad de actualización del conocimiento en las distintas disciplinas (Cfr. Mineduc, 1998).

No olvidemos que el Ministerio de Educación reconoce, entre otros criterios de selección curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO), lo siguiente: *"la actualización del curriculum, de acuerdo a los avances observados en las disciplinas de conocimiento y en los cambios ocurridos en la vida social..."*, indicándose que *"el conocimiento científico, el arte y la técnica (...) son concebidos como empresas humanas, por lo tanto históricas, de permanente descubrimiento y redefinición de sus límites"*. Ello lleva al nuevo currículo *"a ampliar el foco del conocimiento, ofreciendo no sólo los conceptos, criterios o procedimientos, sino también, elementos sobre los procesos de su construcción o descubrimiento"* (Mineduc, 1998, pp. 97-100).

Así, el diseño del nuevo marco curricular implicó un proceso acorde con los principios señalados, inscrito en una lógica de integración de diversos criterios. Sobre esto, las autoridades públicas a cargo del proceso han sostenido: *"se buscó relativizar la fuerza de las voces disciplinarias o de especialidades, así como aminorar sesgos ideológicos, políticos y técnicos. Diversas miradas, a través de varios pasos, contribuyeron a definiciones más aguzadas y certeras y con mayores posibilidades de ser apropiadas en forma fecunda. Lo señalado no debe confundirse con un intento de construcción curricular que ingenuamente busca obtener un "promedio" de orientaciones y visiones. Más bien, el camino seguido fue de selección y articulación de las críticas y sugerencias con criterios de calidad, equidad, relevancia, consistencia interna, y contemporaneidad en términos de prácticas internacionales más aceptadas"* (Cox, 1999, pág. 243).

Los cambios en el currículo se produjeron, entonces, en un contexto marcado por exigencias de conocimientos más complejos, las que fueron enfrentadas proponiendo modificaciones importantes tanto a nivel pedagógico como disciplinario. Un desafío mayor.

## **3. Relaciones entre Marco Curricular y Programas**

### **3.1. Modos de uso del nuevo escenario curricular**

Como puerta de entrada para el análisis de la relación entre marco curricular y programas, desde el punto de vista de los posibles usos del currículo, es necesario definir y caracterizar estos dos ámbitos o niveles del diseño curricular actual.

Primero, el nivel del Marco Curricular, contenido en los decretos números 40/96 y 240/99 para la

educación básica y 220/98 para la educación media. Estos marcos curriculares contienen y definen los Objetivos Fundamentales Verticales y los Contenidos Mínimos Obligatorios de cada sector curricular y nivel, así como los Objetivos Fundamentales Transversales comunes al currículo. Estos marcos fueron gestados y sancionados de manera consensual, luego de un proceso de consulta a diversos actores sociales de la sociedad chilena. La estructura del Marco Curricular está llamada a cumplir, entonces, una función de articulación y orientación del quehacer educativo; una suerte de carta de navegación que define los trazos gruesos, aunque no el recorrido específico (Pinto y otros, 2001).

Luego, en un segundo nivel, se encuentran los Programas de estudio, por sector y por nivel, que deben estar en sintonía con el Marco Curricular y que pueden ser elaborados tanto por los propios establecimientos como por el Ministerio de Educación. Se pueden dar, entonces, dos situaciones:

- a) Programas de estudio elaborados por los establecimientos, con definiciones específicas respecto de sus contenidos y estrategias de enseñanza, a partir del Marco Curricular.
- b) Programas de estudio elaborados por especialistas del Ministerio de Educación, concretando propuestas específicas, tanto en relación a los contenidos disciplinares como de las propuestas didácticas, siempre a partir del Marco Curricular.

Así, tanto los establecimientos el Ministerio tienen la posibilidad de mediar través de los programas, en los procesos que dan consistencia a la relación entre los objetivos del Marco Curricular y los aprendizajes de los estudiantes.

Un análisis de la política de producción curricular en los noventa, sin embargo, revela el poco énfasis oficial en la primera de las alternativas (Pinto y otros, 2001). Esto se ve reflejado en la evolución del número de establecimientos que presentan programas propios: no más del 15% de los establecimientos ha presenta programas de estudio propios en alguno niveles y sectores educativos, siendo la mayoría de ellos correspondientes a la educación básica (Sandoval, 1999; Bellei, 2001, Meza y otros, 2002).

Para la generación de programas de estudio propios en los establecimientos, o también, para la implementación de los programas propuestos por el Ministerio, vale decir en cualquiera de las dos posibilidades de currículo, los docentes deben profundizar en la 'arquitectura' del Marco Curricular. Tal como ha sido señalado por profesionales del Ministerio de Educación, resulta imperativo, *“que se pueda entender cabalmente la racionalidad lógica, los supuestos epistemológicos, sociales, culturales y psicológicos que lo sustentan”* sólo *“desde esta comprensión es posible flexibilizar el marco, manteniendo el sentido de su arquitectura”* (Magendzo, 1998, 44-45). En efecto, para el nivel operativo del desarrollo de los programas en las distintas áreas del conocimiento, es vital entender la estructura del conocimiento en cada sector y subsector. Esto constituye un requisito para lograr la reforma curricular. Avanzar en este requisito demandaría, sin duda, una mayor difusión sino la asimilación de los principios de la reforma curricular entre los principales actores del sistema.

En relación a la toma de decisiones curriculares a nivel del sistema educacional, Magendzo plantea que ellas corresponden a especialistas, quienes, en nuestro caso, consultivamente, diseñaron los marcos curriculares. Luego, a nivel institucional, entran a jugar los directores, los consejos de profesores y equipos técnicos a nivel local (nivel teóricamente abierto a la producción curricular de planes y programas propios). Por último, ya en la sala de clases, es el docente quien tiene un rol preferente en la toma de decisiones curriculares, centrando su labor en la implementación contextualizada del curriculum (Magendzo, 1999, 46-47).

La característica predominante de la implementación curricular en estos últimos años, desde el punto de vista de los usos de currículo, ha sido la interacción entre marco curricular, programas y docentes, destacándose, en particular, la tensión entre prescripción y flexibilidad curricular. A nuestro juicio, los docentes mayoritariamente se han visto enfrentados a 'implementar' los programas de estudio elaborados por el Ministerio, sin conocer ni comprender a cabalidad los fundamentos, características e implicancias del marco curricular. En términos de actitudes de los profesores, se podría describir un

arco que va desde la prescripción a la flexibilidad; es así como podemos encontrar, de modo estereotipado posturas 'ingenuas y aplicadas', que hacen esfuerzos sinceros por 'aplicar' los programas; posturas 'reticentes y prejuiciadas', que resisten la innovación y el cambio; y, con mucho menos frecuencia, posturas de 'apropiación crítica', que logran contextualizar los programas a su realidad y traducirlos de acuerdo a la experiencia profesional.

Los avances en un uso apropiado, autónomo y reflexivo del currículo serán muy lentos mientras no haya cambios sustantivos a nivel de la comprensión del marco curricular, de la actualización disciplinar y del rediseño de las prácticas pedagógicas.

### **3.2. Las propuestas de soluciones didácticas del Marco Curricular**

Respecto al segundo nivel de análisis propuesto, referido a los aspectos didácticos y pedagógicos de la relación entre marco curricular y programas, una primera cuestión que es necesario aclarar es que quizás, paradójicamente, sea éste el aspecto menos trabajado teóricamente por la reforma. Por esta razón, sólo daremos algunas pistas basándonos en los lineamientos generales a nivel de modelo de enseñanza y aprendizaje deducibles del marco curricular y de algunos criterios básicos contenidos en los programas del ministerio.

Como ya afirmáramos en la descripción del contexto, los desafíos de la reforma están enfocados a promover una pedagogía constructivista generadora de competencias en los estudiantes, lo que requiere, entre otras cosas, una actualización del conocimiento disciplinar por parte de los docentes. De ello da cuenta la orientación general del marco curricular.

Desde la perspectiva de una pedagogía constructivista, sería necesario insertar las soluciones didácticas en un modelo que integre, por un lado, una concepción disciplinar coherente con el desarrollo de competencias por parte de los alumnos y, por otro, una metodología de trabajo en el aula que promueva la reflexión, el análisis y la movilización crítica de los conocimientos de los estudiantes a partir de las diferentes temáticas propuestas en los programas.

Entre los elementos constitutivos de un modelo didáctico, pueden consignarse: la concepción disciplinar con sus respectivas demandas conceptuales, procedimentales y actitudinales; la concepción del aprendizaje en la que se fundamenta el quehacer en el aula; y los componentes pedagógicos referidos a contenidos, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, función del profesor, gestión social del aula y evaluación. Las opciones que los docentes toman respecto a cada uno de estos elementos encuentran fundamento en sus propias concepciones sobre el aprendizaje y en la finalidad educativa y utilidad que le atribuyen a la disciplina que enseñan (Quinquer, 1997).

Si nos volvemos hacia los programas de estudio propuestos por el Ministerio, veremos que es solamente allí donde el modelo didáctico podría encontrarse expresado de modo más o menos explícito. Ahora bien, teniendo en cuenta que dentro de la lógica de producción curricular vigente, los programas pueden ofrecer una amplia variedad de soluciones didácticas respecto de las propuestas de OF y CMO de los marcos curriculares, las propuestas didácticas de los programas del ministerio no pueden considerarse como 'prescriptivas'. Son sólo un conjunto de soluciones posibles y no representan, en sentido estricto, la última palabra sobre el tema.

¿Qué se nos dice respecto de las propuestas didácticas y metodológicas en los programas? Lo siguiente:

- a) Los programas de estudio buscan un equilibrio entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje activo.
- b) El modo de trabajo es primordialmente grupal, pero no se excluye el trabajo individual pues se estima que deben ser entendidos como complementarios.
- c) Las experiencias de aprendizaje deben considerar tanto la interacción con los pares, los materiales didácticos, las nuevas tecnologías, como también con el mundo social que rodea a los alumnos y alumnas (Magendzo, 1999,49-52).

Como se puede observar, estos tres aspectos están relacionados directamente con el componente metodológico del modelo didáctico (estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje), haciéndose necesario incorporarlo a una propuesta integradora de todos los componentes antes mencionados.

### **3.3. La concepción de los aprendizajes**

Nuestro tercer nivel de análisis propone revisar la relación entre marco curricular y programas desde el punto de vista de los aprendizajes buscados. Este es un aspecto medular de la reforma ya que su propuesta curricular se sustenta - en términos de objetivos educacionales- en el desarrollo de 'competencias' útiles a los sujetos, tanto en sus vidas cotidianas como en su inserción social, económica y política. Así, en el marco curricular los OFV y los CMO han sido definidos en una perspectiva de desarrollo de competencias.

El nuevo marco curricular define los Objetivos Fundamentales como *“las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Enseñanza Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje”* (Mineduc, 1998, p.7). Estas competencias, el currículo las propone desarrollar a través de los diferentes sectores curriculares, en la perspectiva de una educación para la vida. Así, entre los principios del Marco Curricular se establece que la educación media debiera contribuir *“a que cada hombre y mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos de la ciudadanía y el trabajo”* (Mineduc, 1998, p.3).

Luego, los Contenidos Mínimos obligatorios son entendidos como *“el conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender los alumnos y alumnas y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales. Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes”* (Mineduc, 1998, p.8). Existen distintos enfoques y aproximaciones al concepto de 'competencia'. Desde una preocupación principalmente pedagógica y formativa, la perspectiva de reflexión inaugurada por Jean- Marie De Ketele nos parece de las más adecuadas. En dicha perspectiva, la noción de competencia está ligada a tres conceptos: contenidos, capacidades y situaciones.

Los contenidos son los saberes disciplinarios que forman parte del currículo (por ejemplo, la fórmula para calcular el área de un triángulo; la definición de ciertos términos; las regiones en que está dividido el país). Estos 'saberes', podemos asociarlos a lo que en nuestro marco curricular se entiende por "conocimientos" (Roegiers, 2000, p.46-47).

Las capacidades son definidas como el poder de hacer algo; se trata de una actividad que se ejerce (por ejemplo: identificar, comparar, analizar, sintetizar, clasificar). Esta noción de capacidad se la denomina también como habilidades o aptitudes. De hecho, en nuestro marco curricular se utiliza el término habilidades (Roegiers, 2000, p.50).

El cruce entre contenidos y capacidades, en la perspectiva de De Ketele, es conceptualizado como un 'objetivo específico', que busca llevar al alumno a ejercer una capacidad sobre un contenido determinado (De Ketele, 1996). Por ejemplo, redactar (capacidad) una disertación (contenido); comparar (capacidad) dos números inferiores a 100 (contenido); comunicar de modo eficaz (capacidad) una información (contenido); aplicar (capacidad) la 'regla de tres' (contenido). Si bien lo primero que caracteriza una competencia, en la perspectiva que estamos exponiendo, es que ella moviliza diferentes capacidades y diferentes contenidos, acto seguido debemos agregar que esta movilización debe realizarse en situación. Una competencia no puede ser entendida sino en una óptica de integración, lo que implica que los alumnos deben aprender a movilizar diversos conocimientos y capacidades en situaciones concretas, o en lo que se denomina "una situación de integración significativa". Este tipo de situaciones, además, permite darle sentido a los aprendizajes. (Roegiers, 2000, p.63-65).

Concebido de esta manera, 'competencia' puede ser entendido como un concepto integrador, en la

medida en que considera tanto los contenidos como las capacidades y las situaciones. Una primera definición en esta dirección la considera" como *un conjunto integrado de capacidades que permite - de manera espontánea- aprehender una situación y responder a ella de manera más o menos pertinente*" (Gerard y Roegiers, 1993). De Ketele, por su parte, define competencia como" *un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre contenidos en una categoría dada de situaciones para resolver problemas que e/las generan*" (De Ketele, 1996).

Impulsar y desarrollar un enfoque por competencias, plantea el desafío de una verdadera 'revolución didáctica' para una buena parte de los docentes, ya que exige, en efecto, cambios profundos, tales como: considerar los 'saberes' como recursos a movilizar; trabajar regularmente en base a resolución de problemas; crear o utilizar otros medios de enseñanza; negociar y conducir la realización de proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa; implementar y explicitar un nuevo contrato didáctico; practicar una evaluación formativa en situaciones de trabajo; ir hacia una menor compartimentación disciplinaria (Bosman, Gerard y Roegiers, 2000, p.36). De todos estos campos de innovación, el *que* resulta más complejo es, tal vez, el de la evaluación de aprendizajes.

Los cambios en las concepciones del aprendizaje imponen, evidentemente, un cambio en las concepciones de la evaluación. Un aprendizaje orientado en términos de competencias, debiera conducir a una transición desde" *dispositivos centrados en la restitución o la aplicación de procedimientos hacia situaciones de evaluación integrativas donde el alumno debe movilizar un conjunto de saberes, de 'saber- hacer' y de actitudes. Sin modificaciones sustanciales en la manera de evaluar a los alumnos, el aprendizaje de competencias corre el riesgo de desembocar en un impasse'*" (Bouhon y Dambroise, 2002, p.11).

Así, la opción por el desarrollo de competencias modifica considerablemente el objeto de la evaluación. La mirada evaluativa debiera orientarse más hacia "*la manera en la cual el alumno explota, moviliza, integra un conjunto de saberes y capacidades para resolver una situación problema'* . la forma de evaluación consistirá, entonces -al igual que la metodología para el desarrollo de las competencias- en presentar al alumno "*una situación de integración y estimar la calidad de la producción que para resolverla realice*". (Bouhon y Dambroise, 2002, p.21). Este nuevo tipo de evaluación debe involucrar, evidentemente, tanto al profesor como a los alumnos. (Depover y Noel, 1999)

#### **4. La reforma curricular en el Sector de Historia y Ciencias Sociales de la educación media**

Vistos los desafíos planteados por la reforma del currículo, en este acápite nos proponemos reflexionar sobre el proceso de implementación curricular en el sector de Historia y Ciencias Sociales, teniendo presente los planos de análisis ya relevados respecto a la relación entre marco curricular y programas de estudio. Para ello, primero, analizaremos el modo en que deben relacionarse los OF con los CMO en el Sector, y sus implicancias a nivel del uso del currículo y de los contenidos de los programas de estudio. Luego, analizaremos un programa en particular, desde el punto de vista del marco curricular, del enfoque didáctico- pedagógico y de los aprendizajes.

##### **4.1. El carácter rector de los OF por sobre los CMO**

El debate y la discusión sobre el proceso de implementación de la reforma curricular en el sector de Historia y Ciencias Sociales, se ha centrado, fundamentalmente, en aspectos a nuestro juicio formales. Es así como se han formulado críticas sobre la extensión de los programas de Historia y Ciencias Sociales. Del programa de Tercer Año Medio, por ejemplo, se ha dicho que sería "*utópico pasar 3 mil años de Historia en uno solo de clases*"<sup>3</sup>. En realidad, si se tratara de contar los años que "hay que pasar", estos más de tres mil años, ya que los Contenidos Mínimos Obligatorios del programa de tercero medio se remontan a las primeras expresiones culturales de la humanidad.

<sup>3</sup> Por fin la educación única y las respuestas obligatorias. Artículo de Gonzalo Vial publicado en el diario **La Segunda** martes 23 de abril de 2002.

Este punto - el de la extensión de los CMO del sector Historia y Ciencias Sociales- que prácticamente ha monopolizado la discusión, es ilustrativo, a nuestro juicio, de ciertas incomprensiones básicas de la propuesta del nuevo marco curricular y su relación con los programas de estudio. Aclararlas o discutir las en profundidad es condición necesaria para avanzar en una implementación efectiva del nuevo currículo. Sin clarificación de esta relación, los usos del currículo serán erráticos.

Los Contenidos Mínimos Obligatorios incomprensibles e inconducentes sin referencia los Objetivos Fundamentales de cada sector aprendizaje. Esta afirmación cobra mayor importancia aún en un sector como el de Historia y las Ciencias Sociales. En el contexto del nuevo marco curricular, en nuestro sector, ya no se trata de 'alcanzar a pasar' toda la materia o los contenidos de los programas de estudio. Persistir en ello evidencia una concepción de la enseñanza y del aprendizaje que separa absolutamente los contenidos conceptuales de los contenidos procedimentales y actitudinales.

El gran cambio que introduce el nuevo currículo, como ya se ha dicho, es concebir logros esperados en cada nivel como competencias o capacidades que suponen la integración de aquellas tres dimensiones del saber. Los Objetivos Fundamentales son precisamente las competencias que los alumnos y alumnas de alcanzar al finalizar su nivel de estudios. Contenidos Mínimos son, en consecuencia aquellos conocimientos específicos cuyo aprendizaje se estima permiten el logro de los Objetivos Fundamentales.

La pregunta que raramente se formula y a la que los programas de estudio sí dan respuesta es: "pasar la materia . . . ¿para que?"

¿Por qué y para qué un alumno o alumna de tercero medio, de dieciséis años, debe 'pasar' la Reforma o la Revolución Francesa? En la lógica tradicional, la información histórica tiene un valor en sí mismo y la cantidad y calidad de los contenidos a tratar en un año escolar no se justifican en objetivos de aprendizaje sino que quedan supeditadas al tiempo de clases de que se dispone..., hasta donde se alcanzó a llegar. La lógica del nuevo marco curricular es totalmente distinta. Los Contenidos Mínimos cobran sentido - no sólo para los profesores sino también para los alumnos- en relación a Objetivos Fundamentales como los siguientes:

- "identificar las grandes etapas de la historia de la humanidad" ;
- conocer los rasgos fundamentales y los principales procesos de tales etapas;
- "manejar una visión de conjunto de la historia del mundo occidental que permita una mejor comprensión del presente y su historicidad" ;
- "comprender que el conocimiento histórico se construye sobre la base de información de fuentes primarias y su interpretación" ;
- comprender, al mismo tiempo, que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí (cfr. Mineduc, 1998).

Como puede observarse, se trata de competencias que pueden desarrollarse a partir del conocimiento de distintos procesos históricos, referidos a variados contenidos mínimos del nivel.

No se trata, en consecuencia, de 'pasar' la Revolución Francesa porque 'hay que pasarla', sino porque ese proceso histórico es significativo para la evolución de la humanidad y permite identificar, por ejemplo, elementos de continuidad y cambio en la historia europea. Es ese conocimiento de la Revolución Francesa, fundamentado y comprendido de esa manera y no meramente 'aprendido' o 'pasado', el que facilitará que el alumno o la alumna, puesto ante otra situación histórica diferente, pueda identificar nuevamente la continuidad y el cambio histórico e interpretar y valorar, por tanto, el significado de esos acontecimientos. Parece evidente que para lograr esto, no se requiere que los estudiantes se aprendan de memoria todos los contenidos, sino que desarrollen habilidades de pensamiento.

Si pensamos en uno de los propósitos más generales del marco curricular de la educación

media, que busca desarrollar competencias para el ejercicio de la ciudadanía, vale la pena hacer notar que en estas dos maneras de entender y aplicar el currículo de Historia y Ciencias Sociales se juega la formación de dos tipos de ciudadanos diferentes: por una parte, personas conocedoras de los hechos históricos y sociales, que con suerte podrán llegar a desarrollar un cierto gusto por la historia que otros han escrito; y, por otra parte, personas con mayor autonomía, capaces de comprender e interpretar por sí mismas distintos procesos y acontecimientos, a partir de la información histórica y social existente, de sus experiencias vitales y de sus inquietudes respecto al presente y el porvenir.

De modo asociado al tema de la 'extensión' de los CMO se ha planteado el debate sobre la posibilidad de llegar a 'seleccionar' contenidos incluidos en los programas de estudio, dejando de lado algunos de ellos. En nuestra opinión, en el marco de la nueva perspectiva pedagógica, sí es posible seleccionar los contenidos a tratar en un curso. Lo importante es tener claro los criterios a partir de los cuales se hace la selección. De un modo inconsciente, eso siempre se ha hecho: los profesores de historia siempre han tenido el problema de trabajar con contenidos históricos que exceden las posibilidades de tiempo de un año escolar. Lo grave es que la selección se ha hecho -y se sigue haciendo- de facto: hasta donde se alcanzó a llegar...

La selección de contenidos será posible en la medida en que los avances en el desarrollo de los Objetivos Fundamentales lo vayan permitiendo o indicando. Y esto no debería producir ningún 'caos', en tanto la preocupación de un profesor de la Segunda Región como de uno de la Décima sea avanzar en el logro de los Objetivos Fundamentales del nivel, comunes para ambos. Con un mínimo de confianza en la experiencia y el conocimiento que poseen los profesores y profesoras de nuestro sector, se puede asegurar que dicha 'selección' no dejará de lado aquellos aspectos esenciales de la historia de nuestro país o de la humanidad y sí podrá 'economizar' en otros, menos significativos o bien reiterativos respecto al desarrollo de talo cual objetivo fundamental. Este tipo de 'selección' de contenidos, en todo caso, es mucho menos perjudicial para los alumnos que aquella que no responde a ningún criterio u objetivo común, sino a la sola predisposición de cada profesor frente a los contenidos de la asignatura. También es preferible respecto a la nula capacidad de 'seleccionar', lo que implica, en muchos casos, que se 'pasa' la materia que se alcanzó a 'pasar' no más.

Los ritmos de alumnos y de profesores pueden variar y de hecho varían de una realidad a otra. Hay factores circunstanciales que pueden favorecer o entorpecer el despliegue de un currículo; hay también diferentes metodología de enseñanza que permitirán avanzar a ritmos distintos. No podemos, por tanto, pretender llegar a contenidos de programas que sean adecuados y válidos para todo lugar y circunstancia. Pero sí podemos orientar y fijar metas comunes en torno a capacidades de información, comprensión y análisis de procesos históricos relevantes para la humanidad o para nuestro país, a partir de las cuales los jóvenes ya no sean obligados a 'ver' o 'pasar' toda la materia, sino invitados a entenderla, valorarla y seguir desarrollándola, por sus propios medios, a lo largo de su vida.

#### **4.2.El caso del programa de estudios de 2° medio de Historia y Ciencias Sociales**

Si situamos el análisis del Programa de segundo medio de Historia y Ciencias Sociales en el contexto del nuevo Marco Curricular, destacan dos aspectos importantes de considerar al momento de su implementación.

En primer lugar, el Programa se inserta en una línea formativa que involucra tres etapas: el ciclo inicial de la educación básica (1° a 4°), el ciclo intermedio o más comúnmente conocido como segundo ciclo (5° a 8°) y la educación media (1° a 4°). Para cada una de estas etapas se señalan orientaciones y propósitos específicos, aunque complementarios globalmente. En efecto, muchos contenidos que se abordan en la educación media ya han sido tratados en el segundo ciclo de la básica; la diferencia, sin embargo, está en la profundidad y en su aporte al desarrollo de nuevos Objetivos Fundamentales.

En segundo lugar, el programa se hace cargo de lo que podríamos denominar un componente de base del marco curricular, como son los Objetivos Fundamentales y que son asumidos como competencias. Estos objetivos fundamentales, así entendidos, involucran el desarrollo de

conocimientos, habilidades y actitudes. Recordemos los 10 Objetivos Fundamentales definidos para segundo medio, en el sector Historia y Ciencias Sociales.

En consecuencia, a la luz de los Objetivos Fundamentales definidos por el Marco Curricular del sector, el Programa de Historia y Ciencias Sociales de segundo año medio busca reforzar ciertos aprendizajes generales, tales como:

- la comprensión genérica tanto de los procesos históricos, como de la producción de conocimientos sobre esos procesos en tanto disciplina, con especial referencia a la Historia de Chile;
- el desarrollo de habilidades transversales al currículo escolar de media, como también de las propias del sector curricular; y
- el desarrollo de disposiciones y criterios de discernimiento valórico que el currículo fomenta a través de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Lo dicho y reflexionado hasta aquí expone lo que, a nuestro juicio, son las reflexiones básicas a la hora de enfrentar la tarea de organizar

### **Objetivos Fundamentales de segundo año de Educación Media. Sector de Historia y Ciencias Sociales**

1. Conocer el proceso histórico de conformación de la nación y el Estado chileno, comprendiendo la historicidad de la realidad social.
2. Reconocer las diversas formas de organización política y económica, la evolución social y las expresiones culturales que se han dado en la historia nacional.
3. Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como es América Latina.
4. Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile.
5. Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad.
6. Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos.
7. Comprender la multicausalidad que explica los procesos históricos; identificando elementos de continuidad y cambio, advirtiendo los diversos tiempos históricos.
8. Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación y que las interpretaciones historiográficas difieren entre sí, reconociendo y contrastando diferentes puntos de vista en torno a un mismo problema.
9. Exponer, debatir y defender ideas con respeto y fundamentación y sintetizar información histórica elaborando ensayos.
10. Explorar la historicidad del presente a través de recopilaciones de testimonios históricos que se encuentren en su entorno próximo (restos arqueológicos, testimonios artísticos y documentales, costumbres tradicionales, construcciones, sitios y monumentos públicos) y de relatos de personas de su comunidad.

el proceso de enseñanza en el segundo año de la educación media en el sector de Historia y Ciencias Sociales. Lo importante, reiteramos, es tener claridad sobre las relaciones entre la tarea de lograr los Objetivos Fundamentales del nivel y el rol que cumplen los Programas de estudio en ello. En suma, estas reflexiones serían una primera forma de expresar el "uso" del currículo en el contexto de la diferenciación entre marco y programas. En este sentido, el programa de estudio debe ser entendido como una herramienta más o menos pertinente, según la toma de posición profesional del docente, para lograr aprendizajes coherentes con los Objetivos Fundamentales del nivel.

En relación al uso del currículo, entonces, cobra especial relevancia el modo de "leer" el Programa. En el caso de los programas diseñados por el Ministerio de educación, estos tienen cierta estructura interna que es conveniente consignar:

Estructura General de los Programas de Historia y	Ciencias Sociales de la Educación Media
<b>Componente</b>	<b>Descripción</b>
Presentación	Indica los propósitos y sentidos del Programa
Objetivos Fundamentales	Destaca los correspondientes al nivel de enseñanza
Objetivos Fundamentales Transversales	Entrega orientaciones de cómo se podrían expresar los OFT en este nivel de enseñanza
Cuadro Sinóptico	Entrega un esquema general de la organización de los contenidos en unidades y los tiempos propuestos para el tratamiento de los mismos
Aprendizajes Esperados Transversales	Expresa un conjunto de habilidades que se deberían desarrollar en los alumnos y son comunes a todos los niveles
Unidades de Aprendizaje	Organizan los contenidos disciplinares y los vinculan con soluciones didácticas para su tratamiento. Eventualmente se pueden presentar subunidades. En cada unidad están presentes un conjunto de componentes más específicos. Ellos son: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del sentido de la Unidad</li> <li>• Contenidos generales a trabajar</li> <li>• Aprendizajes esperados a lograr durante el tratamiento de la unidad.</li> <li>• Actividades genéricas y ejemplos. En ellos se pueden distinguir contenidos específicos y actividades didácticas que se proponen para trabajar esos contenidos.</li> <li>• Indicaciones al docente: en algunos casos se incluyen orientaciones acerca de tópicos a tener en cuenta en la realización de alguna actividad sugerida</li> </ul>
Anexos	Se consideran 2 tipos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejemplos orientadores para construir evaluaciones coherentes con los contenidos y</li> </ul>

	<p>actividades didácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos e informaciones que pueden ser útiles para trabajar contenidos del programa</li> </ul>
Bibliografía	Referencias bibliográficas generales que podrían servir de orientación docente
Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios	Resumen de los OF- CMO en los 4 niveles de la enseñanza media

La verdad es que entre los programas de los distintos sectores de aprendizaje no hay muchas diferencias en cuanto a su estructura; lo importante es formularse preguntas relativas al cómo usarlos para lograr los Objetivos Fundamentales del nivel y sector correspondiente; así pueden surgir preguntas tales como: ¿en qué me puede ayudar el Programa para realizar mis clases?, ¿cómo puedo integrar su uso en mi desempeño docente cotidiano? , ¿cómo puedo dar cuenta de las demandas formativas que impone el currículo?

Avanzando en el análisis del programa de Segundo Medio y evaluándolo en su capacidad de operacionalizar los objetivos curriculares del marco, se pueden identificar en él dos grandes propósitos generales en relación a los aprendizajes de los alumnos y alumnas:

- proporcionar una "visión global del desarrollo de la historia nacional",
- que comprendan "que la realidad actual tiene sus antecedentes en procesos históricos", reforzando una aproximación a la historia "como explicación del presente" {Mineduc, 1999}.

El Programa establece también relaciones entre la historia y las distintas ciencias sociales que conforman el sector. Para ello, es necesario tener en cuenta que:

- si bien la mirada historiográfica organiza el Programa, se trabaja con las distintas ciencias sociales y que se ha buscado preservar la mirada multidisciplinaria que caracteriza el sector
- en el desarrollo de las unidades se ha destacado la aplicación y profundización de conceptos de geografía, ciencia política, economía y antropología abordados en 1 ° medio.

En relación a las opciones metodológicas y al tipo de aprendizajes que se busca, el Programa fomenta de modo permanente el desarrollo de distintos tipos de habilidades, a través de un aprendizaje activo por parte de los estudiante impulsándolos a:

- buscar información en diversas fuentes comunicar los resultados de su trabajo a través d informes, ensayos, exposiciones y diversos recursos gráficos
- debatir, reflexionar, formular opiniones propias y trabajar en equipo
- aplicar conceptos de las distintas ciencias sociales en el análisis de proceso histórico
- contrastar puntos de vista e interpretaciones diversas sobre los procesos históricos
- vincular los acontecimientos del pasado, con el presente.

Por último, en las actividades genéricas ejemplos de acción en el aula, que ofrece e programa, se puede apreciar una regularidad en el trabajo de líneas de tiempo, caracterización di períodos históricos y reconocimiento de la continuidad y el cambio en los procesos históricos. E decir, tres componentes

básicos para la comprensión del tiempo histórico con un marcado acento en el significado de los procesos histórico como antecedentes del presente, profundizándose, de ese modo, lo planteado en los Objetivo: Fundamentales, Contenidos Mínimos y Aprendizajes Esperados<sup>4</sup>.

#### **4.2. 1 La adquisición de una visión global de la Historia de Chile**

Respecto al primer gran propósito general del programa, referido a la adquisición de una visión global de la historia de Chile, se debe enfatizar que:

- El Programa pretende abarcar la historia de Chile en un año escolar, organizando los contenidos a través de una aproximación cronológica sistemática a la historia nacional. Se estima que esto no sólo es posible sino que ofrece ventajas para el aprendizaje y la didáctica de la disciplina, buscando un equilibrio entre lo global y lo particular de los procesos históricos.
- En el Programa se privilegia la formación de una visión global, proporcionando elementos fundamentales que permiten adquirir un "esquema de referencia sustantivo" que desde el inicio le permita a los alumnos y alumnas organizar el estudio de la historia nacional y les facilite seguir aprendiendo y profundizando con posterioridad
- El "esquema de referencia sustantivo" propuesto comprende: el manejo de la línea del tiempo; la organización del tiempo en grandes períodos y el reconocimiento de sus características; y el establecimiento de relaciones de continuidad y cambio en el desarrollo económico, social, político y cultural.

Lo anterior implica aprender a leer los nexos internos entre los distintos componentes del programa y sus propósitos generales. Un ejemplo de la articulación del programa en torno al propósito general de constituir una visión global de la historia de Chile, puede encontrarse en el siguiente ejercicio de articulación entre los distintos niveles de especificación curricular:

Objetivo Fundamental: "Evaluar la inserción de Chile en un ámbito histórico cultural más amplio como América Latina".

Contenido Mínimo Obligatorio: "Referencia a la vinculación de la historia de Chile con América Latina".

Aprendizaje Esperado: "Visualizan la vinculación entre la historia de Chile y la historia de América Latina",

Actividad Genérica: Se forman una visión del año escolar, recuperando sus conocimientos previos sobre historia de Chile.

Ejemplo (sugerido): El profesor o la profesora invita al curso a nombrar espontáneamente acontecimientos o personajes que ellos recuerden de la historia de Chile ya que los ubiquen en una línea de tiempo dibujada en la pizarra. Luego, el docente entrega una visión general de las unidades que articulan el trabajo del año, haciendo referencia a su correspondencia con cuatro períodos de la historia de Chile. Destaca además la vinculación de la historia de Chile con la historia de América Latina y las influencias externas en los procesos que se viven en el país (cfr. Unidad 1, Mineduc, 1999).

El modo específico y práctico en que un docente podría avanzar en el logro del Objetivo Fundamental recién señalado es a través del ejemplo sugerido, o bien, implementando uno alternativo

---

<sup>4</sup> Para una profundización sobre el tipo de aprendizajes específicos en el ámbito de la historia y las ciencias sociales, consultar Carretero (1989) y Voss y Carretero (1998)

producto de sus propios conocimientos y experiencias. En este caso, el ejemplo sugerido consiste en un reforzamiento general, por parte del docente, de la idea que la historia de Chile posee múltiples vinculaciones con la del resto de América latina. Desde el punto de vista metodológico, consiste en el desarrollo de una dinámica expositiva.

Este ejemplo, por supuesto, no agota las posibilidades de tratamiento del tema. En otros momentos del Programa se podrán encontrar otras sugerencias de actividades para reforzar la noción de vinculación de Chile con la historia de América latina y ellas estarán vinculadas a otros aprendizajes esperados, pero en lo sustancial seguirán nutriendo los aprendizajes vinculados al logro del Objetivo Fundamental señalado aquí como ejemplo.

Ahora bien, desde el punto de vista de la interpretación del Objetivo Fundamental como competencia, lo que se promueve es la capacidad de evaluación de un fenómeno histórico. Ello requiere, por tanto, de la provisión de un conjunto de informaciones básicas y que en el ejemplo sugerido se plantea que sean provistas por el docente; sin embargo, para desarrollar efectivamente esa competencia, será necesario realizar otras actividades didácticas, que impliquen el desarrollo de habilidades como las sugeridas al inicio del Programa. Entre ellas se podrían citar el análisis multicausal de procesos históricos o la interpretación de mapas históricos y económicos. Así, el conjunto coherente y sistemático de actividades didácticas, dotadas de contenidos sustantivos, serán los medios para lograr el desarrollo en los alumnos y alumnas de la competencia asociada a la evaluación de fenómenos históricos.

#### **4.2.2. *El pasado como antecedente de la historia del tiempo presente***

Respecto del segundo propósito general del Programa, esto es, que los alumnos y alumnas comprendan que el presente tiene sus antecedentes en la historia, es posible destacar que:

- El Programa busca establecer vínculos de los períodos estudiados con el presente y con experiencias cercanas a los jóvenes, buscando así el acercamiento del estudio de la historia a la realidad de los estudiantes.
- Estos vínculos con el presente deben desarrollarse identificando expresiones o consecuencias actuales de los procesos históricos estudiados y evaluando desde el presente lo obrado en el pasado.
- Intensificar la mirada de la historia como un proceso que ha ido modelando nuestra realidad actual.

Un ejemplo de la articulación del programa en torno al propósito de valoración del pasado en la construcción del presente puede encontrarse en lo siguiente:

Objetivo Fundamental: "Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos sociales y religiosos".

Contenido Mínimo Obligatorio: "El legado español nos inserta en occidente. la herencia cultural de España. La institucionalidad española en América. La sociedad colonial en Chile". Aprendizaje Esperado: "Comprende que la herencia cultural y política de España lleva a América latina a formar parte de la cultura occidental, y que las culturas indígenas del continente dan particularidad a la cultura latinoamericana".

Actividades Genéricas:

- a) Identifican en nuestra cultura rasgos heredados de la cultura española.
- b) Reflexionan sobre el impacto de la Conquista y Colonia en los pueblos originarios.
- c) Reflexionan sobre el sentido del concepto de mestizaje, analizando su pertinencia como descriptor de la identidad histórico-cultural nacional.

Ejemplos (sugeridos):

- a) El docente conduce al curso a reflexionar sobre la referencia a España como la " madre patria", o la denominación " América latina" ya identificar aspectos de nuestra cultura que nos acercan a España. Esta reflexión se puede orientar abordando aspectos como: lengua, religión, organización de la familia, filosofía política, modos de pensamiento, valores estéticos y éticos. b) los alumnos y alumnas leen documentos o escuchan canciones alusivas a la situación de los indígenas hoy en América latina. El docente explica al curso, ejemplificando con casos concretos, que durante la conquista y la colonia algunos grupos originarios de América fueron asimilados (los indígenas del valle central de Chile); otros exterminados (los Caribes); y ciertos grupos mantienen hasta el presente una identidad cultural propia que intentan preservar (mapuches, aymarás).

Indicaciones al docente:

En esta actividad cabe hacer referencia al hecho que en varios casos las políticas de exterminio y usurpación continuaron durante los gobiernos republicanos, como, por ejemplo, sucedió con los fueguinos y con los pampas.

la profesora o el profesor presenta estadísticas de la composición de la población de América latina de acuerdo a su origen étnico, y conduce al curso a reflexionar en torno a la noción de minoría étnica ya interrogarse hasta qué punto estos pueblos constituyen minorías, o sobre los efectos y significados políticos de catalogarlos como minorías (ver Anexo 2<sup>5</sup>).

- c) Utilizando como antecedentes los contenidos abordados y los aprendizajes logrados durante la unidad, las alumnas y alumnos redactan ensayos individuales en torno al tema "Chile: una cultura mestiza" , pronunciándose sobre su validez para caracterizar la identidad nacional.. Se organiza un foro en torno a la preposición "Chile: una cultura mestiza entregando argumentos a favor y en contra de su validez. Indicaciones al docente:

La discusión debe enfatizar la connotación cultural del término "mestizaje" como entre- cruzamiento de culturas, más que la connotación racial del término. (Cf. Unidad 2, Mineduc, 1999).

En este caso, dentro de la Unidad 2 del Programa, el logro del objetivo fundamental destacado está fuertemente articulado al Aprendizaje Esperado de la Unidad. Lo anterior requiere claramente más de una actividad y el análisis de los ejemplos genéricos propuestos en la unidad obliga a considerar más de uno si se quiere dar completa cuenta del Aprendizaje Esperado. Cada uno de ellos aporta dimensiones particulares, y el desglose de ejemplos que se entrega permite visualizar un conjunto de contenidos, habilidades y actitudes implicados en los mismos.

Interpretación de documentos, clasificación de informaciones, reflexión crítica de evidencia histórica, análisis de información cuantitativa con énfasis en su interpretación de fenómenos sociales, argumentación y confrontación de posiciones historiográficas, aplicación apropiada de conceptos de ciencias sociales. Todo esto se encuentra presente en el desarrollo de las actividades sugeridas por el Programa. La tarea del docente, nuevamente, es organizar experiencias de aprendizaje con un sentido de proceso, es decir, como parte de un encadenamiento mayor de tareas formativas que se llevan adelante durante un año, orientadas por los Objetivos fundamentales. Sin embargo, habría que agregar, más aún, que en ese encadenamiento debería ampliarse el conjunto de la enseñanza media, pero este ya no es un tema que podamos abordar en esta comunicación.

---

<sup>5</sup> El Anexo 2 corresponde al extracto sobre *etnias* y minorías étnicas del Diccionario de Etnología y Antropología de Pierre Bonte y Michael Izard. Akal Ediciones, Madrid, 1996, pp. 258-261.

### 4.3 Comentario final

Lo anterior implica tener cierta claridad sobre el juego que se produce entre Marco Curricular y Programa de Estudio, de las posibilidades que ofrece cada uno de estos insumos curriculares y de las oportunidades que ofrecen para tomar decisiones profesionales fundamentales en un escenario que transita entre la prescripción y la flexibilidad.

El logro de "lo fundamental", en término de aprendizajes de los alumnos y alumnas implica para el docente desarrollar, simultáneamente:

- a) El manejo de un conjunto de conceptos y conocimientos propios de las estructuras fundamentales del contenido disciplinar que se quiere comunicar: lo que supone también reflexionar sobre sus propias concepciones de la historia y de las ciencias sociales a nivel disciplinar;
- b) La destreza y la experiencia para organizar y seleccionar actividades didácticas coherentes con objetivos fundamentales y contenidos, lo que supone igualmente reflexionar sobre sus propias concepciones del aprendizaje a nivel pedagógico; por último,
- c) Claridad teórica y práctica de lo que significa desarrollar competencias relevantes y consistentes con el futuro desempeño ciudadano de los escolares que están a su cargo, lo que involucra sus propias representaciones sobre el valor de aquello que enseña y su función en la formación de los alumnos.

En definitiva, lo anterior implica movilizar distintas formas prácticas de significación del currículo, fundamentados en una reflexión y actualización de un conjunto de ámbitos del conocimiento profesional de los docentes.