



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Instituto de Investigaciones Históricas
Maestría en Enseñanza de la Historia

Tesis para optar al grado de Maestría en Enseñanza de la Historia

**IDENTIDAD NACIONAL Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA.
UNA APROXIMACIÓN AL CASO MEXICANO Y CHILENO**

Director de Tesis

Dr. Eduardo Mijangos Díaz

Tesista

Carolina Campos Chávez

Febrero de 2012

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: IDENTIDAD NACIONAL Y SUS IMPLICACIONES	
MEMORIA, OLVIDO, HISTORIA Y SU ENSEÑANZA	22
IDENTIDAD NACIONAL, MEMORIA E HISTORIOGRAFÍA	43
LA ESCUELA COMO ESPACIO DE IDENTIDAD: CURRÍCULUM EXPLÍCITO Y OCULTO EN LA ENSEÑANZA	48
LA ESCUELA COMO ESPACIO DE IDENTIDAD: TEXTOS ESCOLARES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA	50
CAPÍTULO II: EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO	
EDUCACIÓN PRIMARIA	61
PLAN CURRICULAR	62
INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN ESCOLAR	64
LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	65
PERFIL DE EGRESO DE EDUCACIÓN BÁSICA	67

CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE ESTUDIO	68
CAPÍTULO III: EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE	
EDUCACIÓN BÁSICA	73
OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT)	74
FUNDAMENTOS HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES	81
ENFOQUE CURRICULAR	82
AJUSTE CURRICULAR	83
EJES DE ESTUDIO	86
CAPÍTULO IV: IDENTIDAD NACIONAL EN AMBOS PAÍSES	
USO DEL ESPACIO, SIMBOLISMO Y CALENDARIZACIÓN EN LA ESCUELA	90
EVALUACIÓN EXTERNA CIVISMO MÉXICO- CHILE	95
DISCURSOS DIDÁCTICOS EN LOS TEXTOS ESCOLARES	97
TEXTOS ESCOLARES MÉXICO- CHILE	100

CONCLUSIONES	122
ANEXOS	127
BIBLIOGRAFÍA	131

INTRODUCCIÓN

A medida que fue caminando el siglo XX el tema de la memoria colectiva se hizo parte de los estudios y publicaciones de las Ciencias Sociales. A raíz de la publicación de H. Bergson sobre *Materia y Memoria* y la respuesta que elabora años más tarde desde la sociología Maurice Halbwachs el tema se hace muy popular. Este último, trató de desentrañar la problemática de la memoria, su tipología y su relación con la historia. Años más tarde la escuela de los Annales introduce el tema con P. Nora y J Le Goff. Desde ahí, para los historiadores se hizo común distinguir entre memoria e historia. A fines de los setenta aparece *La voz del pasado*, de Edward P. Thompson, y diez años más tarde el historiador inglés E. Hobsbawm se adentraría en el tema. En esos momentos hubo una expansión de la problemática y en términos comunes los historiadores se refieren a la memoria como una terminología habitual, incluso pasando a ser parte del vocabulario de los ciudadanos y la prensa.

La acción de recordar es un proceso originado psicológicamente pero a la vez fijado en la experiencia social. Esta experiencia social del recuerdo le otorga continuidad. Es interesante como concepto, debido a su relación con el imaginario colectivo y la manera en que la sociedad fija ciertos elementos. Es el caso de la enseñanza de la historia en las escuelas, que cumple una tarea primordial en relacionar la identidad con el imaginario social. Ciertas sociedades otorgan mucho valor a esta experiencia del recuerdo, incluso

llegando a crear un pasado colectivo que da significancia al presente¹. El sistema educativo, y por consiguiente todo lo que acontece al interior de las aulas y de los centros educativos, está influenciado por las esferas dominantes del momento, quienes a través del gobierno de turno tratarán de influir en los currículum de los diferentes niveles de la educación, con la visión ideal que tienen sobre la educación de las futuras generaciones, que en un corto plazo se transformarán en votantes activos. Este proceso es más complejo aún, ya que esa visión ideal se materializa en una puesta en escena “real” en la que participan además mediadores activos, los profesores; y receptores también activos: los alumnos; en un espacio social polisémico: la escuela, que se encuentra dentro de un lugar geográfico y social específico que también incidirá en los resultados del proceso.

Es pensando en ello que nuestra tesis focaliza su interés en la escuela, específicamente en la asignatura de historia de dos países en los cuales tenemos experiencia pedagógica práctica, como son México y Chile. Además, los hemos elegido por la similitud que presentan ambos en su educación primaria, con resultados de sus logros que han sido estandarizados y no son muy favorables, por ser países que presentan ajustes curriculares aún insuficientes y por otro lado por sus diferencias profundas en la organización política, geográfica y demográfica. Será interesante por tanto, observar las similitudes y las diferencias en términos de la proposición de currículos, organización de la asignatura y características relacionadas con la identidad nacional plasmadas en ellas. La idea no es concluir qué país es en mayor medida nacionalista, ni medir si ese nacionalismo fue enseñado en la escuela. Nuestro trabajo tiene por objeto analizar las mallas curriculares de las reformas, la estructura de la asignatura y la elección de los núcleos temáticos más

¹ Le Goff, Jacques, *El orden de la memoria, el tiempo como imaginario*, Barcelona, Paidós, 1991.

recurrentes por las políticas educacionales. En suma, podemos establecer si existe la intencionalidad del Estado en fomentar una identidad nacional clara, difusa, insistente, formadora de algún tipo de ciudadanía, o bien que esa intencionalidad no existe, no está clara o no es explícita. Es un acercamiento a una realidad de estudio con una perspectiva pedagógica, con una postura crítica frente a los planteamientos educativos oficiales de ambos países en relación a la identidad, ya que aún existen deficiencias en su análisis, en parte por la escasa bibliografía que hay disponible al respecto.

Para lograr lo anterior, primero procederemos a hacer una breve relación de los principales estudios sobre identidad y otros conceptos relacionados, para hacer ver que el tema sigue vigente. A continuación como parte del capítulo I, se retomará la identidad nacional, el olvido y la memoria, pero relacionada con la enseñanza de la historia y cómo los Estados estructuran consensos políticos para luego ser aplicados en la escuela. Es en ella donde se trabajan y llevan a cabo las directrices del Estado, situación que en esta tesis no se abordará pero consideramos que es un problema de estudio como para una futura investigación de aula.

También dentro del capítulo I abordaremos conceptos como el de currículum explícito y oculto en la enseñanza. Además, en el ámbito escolar hemos optado por trabajar en el análisis de algunos textos escolares definidos como medios para facilitar el proceso de enseñanza por lo que se harán presentes los discursos didácticos en los textos escolares y el simbolismo como parte de los actos cívicos en la escuela. En los capítulos II y III se hará una descripción de la enseñanza primaria en ambos países, sus características y las directrices pedagógicas. En un capítulo IV y final se trabajará el espacio escolar como fuente de mediación entre diversas experiencias con el conocimiento, su uso simbólico y las

festividades que allí se desarrollan. Se documentará una comparación entre textos escolares de ambos países, de distribución gratuita desde el Estado en temas coincidentes. Será interesante ver las temáticas que abordan y el análisis de contenido que se pueda lograr.

Para comenzar podemos decir que dentro de los textos que hablan de una creación de identidades, es destacable “La invención de la tradición” de Eric Hobsbawm y Terence Ranger (eds.), en donde se aprecia la necesidad de sentirse parte de un grupo sujeto a un pasado, con características propias y distintas a las demás y que cuando estas características no existen, de alguna forma las colectividades las inventan para lograr aglutinarlas. Para poder “enseñar” o perpetuar esas características, ellas deben repetirse en el tiempo y de alguna forma celebrarse para crear un recuerdo en la memoria colectiva y que finalmente se constituya en una tradición. Se ha de distinguir claramente “tradición” de “costumbre”, ya que la principal característica de las “tradiciones”, incluyendo las inventadas, es la invariabilidad.

Para Jûrgen Habermas, en su *Teoría de la acción comunicativa*, define la identidad del individuo siempre en relación con la identidad del grupo a que pertenece. La identidad individual y la colectiva son, por tanto, conceptos complementarios. Su estudio de identidad social está inspirada en trabajos de G.H. Mead, Durkheim y Max Weber.

Benedict Anderson, en su libro *Comunidades Imaginadas*; nos recuerda que la nacionalidad sigue siendo el valor más universalmente legitimado en la vida política de nuestro tiempo. Anderson plantea que la idea de nación, nacionalidad y nacionalismos son artefactos culturales; propone la siguiente definición para nación:”una comunidad políticamente imaginada como inherentemente limitada y soberana.”² Es imaginada, ya

² Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas .Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*,

que vive de su imagen, sus miembros lo más probable es que nunca lleguen a conocerse. Es limitada, ya que las fronteras son finitas y es soberana, debido a la herencia conceptual desde la Revolución Francesa. Al momento en que la nación llega a ser imaginada, el autor se pregunta por los vínculos afectivos que se generan hacia ella. Debido al lenguaje, se enlaza con la poesía, el canto y otras expresiones. Así el pasado es reconstituido y el futuro soñado.

Roger Bastide en su artículo; *Memoria colectiva y sociología del bricolaje*³, propone esbozar una sociología de lo imaginario, a partir de una reflexión sobre la persistencia de rasgos culturales africanos en el continente americano. Para ello se apoya en la teoría de la memoria colectiva de M. Halbwachs y en la noción antropológica introducida por Lévi- Strauss.⁴ La interrelación de “memorias” de los individuos que comparten un grupo, serían la resultante de un complemento de ellas. Es decir retazos unidos (bricolage) que crean recuerdos comunes.

También desde la misma perspectiva, Alfonso Pérez Agote en *La identidad colectiva: una reflexión abierta desde la sociología*⁵, plantea que tanto individuo como la colectividad, deben considerarse como constructos analíticos que remiten a dimensiones distintas de lo real. El autor hace la distinción entre conflictos de identidad y las identidades en conflicto. Por el primer concepto entiende la existencia de al menos dos formas de definir la identidad colectiva produciéndose una problemática por falta de claridad. Por

México Fondo de Cultura Económica, 1993. p.23.

³ Bastide, Roger, “Memoria colectiva y sociología del bricolaje”, en Giménez Gilberto, *La teoría y el análisis de la cultura*, México, SEP-COMECOSO, 1987.

⁴ Para una comprensión del autor consultar, Bilbao Alejandro, Gras Stéphan-Eloïse, Vermeren Patrice (comp.)iladores, *Claude Lévi-Strauss en el pensamiento contemporáneo*, Buenos Aires, Ediciones COLIHUE, 2009, pp. 301- 303.

⁵ Pérez Agote, Alfonso, “La Identidad colectiva: una reflexión abierta desde la sociología”, en *Revista de Occidente*, número 56, Madrid, 1986, pp. 76- 90.

identidades en conflicto, entiende que cada grupo reconoce su propia identidad y la identidad del otro. Destaca que la identidad colectiva tiene un carácter mutable e histórico y la reproducción de la imagen determinaría el comportamiento.

Otto Bauer en “La cuestión de las nacionalidades y la socialdemocracia”, dice que la definición de nación debe buscarse en la conciencia de la copertenencia y a lo largo de su libro trata de explicitar este concepto. Señala que la nación sólo puede ser explicada a partir del “carácter nacional”, es decir, un conjunto de connotaciones físicas y espirituales que distinguen una nación de otra. El autor no explica cómo esto afecta al proceso de características del “carácter”, sólo que ellas hacen una distinción frente a otras naciones.

La interacción permitiría percibir un destino común y en esto la lengua tendría un papel muy importante, ya que sería el vehículo de dicha interacción. La conciencia nacional es definida como el reconocimiento de que se pertenece a una nación, lo que implica diferencia con otros grupos sociales. El autor critica el aspecto irracional de los valores nacionales y señala que éstos pueden llegar a ser manipulados por las burguesías nacionales.

En cuanto a México y el estudio de la identidad, Raúl Béjar Navarro en *El mexicano. Aspectos culturales y psicosociales*, libro constituido por seis ensayos, hace una revisión crítica sobre los trabajos que han abordado el tema y sugerencias metodológicas para emprenderlos con mayor rigor científico. Por ejemplo en el primer ensayo se cuestiona ¿Existe una manera peculiar de ser mexicano? , se refiere a imágenes, estereotipos y generalizaciones sobre la personalidad del mexicano. Deja planteada una hipótesis con respecto a la existencia de un “carácter nacional” que para estudiarlo se debiera hacer una revisión de literatura desde distintas perspectivas; por ejemplo filosóficas (Alfonso Reyes,

Antonio Caso, J. Vasconcelos), psicológicas (Santiago Ramírez, Gonzalo Pineda, José Gómez Robledo) y literaria (Octavio Paz, Carlos Fuentes, Luis Spota, Salvador Novo). Deja en claro que el carácter nacional es aprendido y es fundamental considerar los estereotipos nacionales como aspectos a estudiar.

Para seguir documentando, en el segundo ensayo titulado *Una visión de la cultura en México*, se afirma de partida que la cultura nacional no existe. Hace alusión a una cultura industrial, separada de la indígena y de una política que formaría parte de una cultura general. La educación escolarizada también sería un medio importante para la difusión de ideales y lealtades nacionales.

Otros ensayos tratan sobre la relación entre cultura nacional y cultura popular. Se discute si la cultura mexicana es occidental, mestiza o que la define su elemento indígena. También se habla sobre el racismo y la discriminación racial en México.

Una propuesta interesante es un programa de investigación a mediano plazo propuesto por Raúl Béjar Navarro y Héctor M. Capello sobre “La identidad y el carácter nacional”. Es una propuesta teórico metodológica para abordar el estudio del mexicano. Una de las preguntas que plantean los autores se refiere a la existencia de una identidad y un carácter propio de la nación mexicana. Consideran muy difícil tipificar los términos de identidad y de carácter nacional, si no es a través de las lealtades a la nación a través de la participación en instituciones del Estado- nación. Así identidad y carácter permean la sociedad.

Por su parte, “Identidad, etnia y nación” de José Del Val, es un breve artículo que propone reflexiones orientadas a *pensar* el fenómeno de la identidad. Para Del Val, el discurso sobre la identidad nacional en México está lejos de ser claro y preciso, aun cuando

constituye un concepto político de relevancia estratégica. El autor distingue la identidad nacional de las identidades étnicas, regionales y de clase, en razón de que la primera es una identidad institucional que se codifica en la nacionalidad. Los temas básicos que expresarían la identidad nacional mexicana serían: el aztequismo, el cristianismo Guadalupano y el Priísmo.

En *Cultura e Identidad Nacional*, Roberto Blancarte⁶, indica que se debe considerar la historia a veces opacada por debates políticos inevitables y a veces deseables, en la formación de la conciencia nacional de los pueblos. Una parte de esa historia ha estado ocupada por los debates en torno a la formación de una identidad nacional. Blancarte compila trabajos interesantes relacionados con la formación de la identidad mexicana. Se hacen algunas consideraciones generales, luego se debate sobre el indigenismo y el hispanismo, en la conciencia historiográfica mexicana. Se analiza este tema en su relación con la existencia y presencia de Estados Unidos. Además aporta investigaciones sobre el movimiento panamericano y su conciliación con los intereses nacionales y por otro lado, con los intereses de los círculos católicos mexicanos. Se discuten relaciones interesantes, como el contexto político y la situación religiosa, y por otro lado el Panamericanismo en relación con el protestantismo y cómo esto afectó a la identidad mexicana.

Cabe destacar la investigación que, dentro de este libro, hace Ricardo Pérez Montfort, quien habla de la retórica nacionalista presente en las proposiciones políticas y culturales de los años posteriores a la revolución. Durante los años cincuenta y sesentas la mexicanidad todavía preocupaba a las elites políticas y académicas. A la fijación de los estereotipos ayudó el arte en todas sus expresiones, la música, el teatro, la pintura; tanto

⁶ Blancarte, Roberto, *Cultura e identidad nacional*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

nacional como de extranjeros que visitaron el país, por lo que se dio una representación de lo mexicano. Pérez Montfort discute las diferencias entre indigenismo, hispanismo y latinoamericanismo y su influencia en la conformación del prototipo mexicano.

En su artículo “Inventando al mexicano. Identidad, sociedad y cultura en el México posrevolucionario” Eduardo Mijangos y Juana Martínez reflexionan sobre continuidad y ruptura en cuanto a festividades e ideas patrióticas y el elemento nacionalista que perdurará a través de los estereotipos, la prensa y las artes. Los autores enfatizan la necesidad que hubo de crear estereotipos para lograr integrar culturalmente la heterogeneidad social mexicana y el papel que protagonizó en ello la Revolución.⁷

En cuanto a Chile, Jorge Larraín en el contexto del Bicentenario de la nación chilena, en su ensayo llamado *Identidad chilena y el Bicentenario*⁸, expresa su visión con respecto al origen de la llamada identidad chilena, cómo ésta no es invariable y cómo es posible encontrar los factores de creación y su permanencia. Destaca cuatro momentos clave: la independencia a principios del siglo XIX, el fin del estado oligárquico alrededor del primer centenario, el golpe militar de 1973 y la vuelta a la democracia de 1990, lo anterior aclara, sin olvidar la época colonial. De su estudio se desprenden algunos rasgos que fijan los contornos culturales de la identidad chilena. Se trata de una síntesis identitaria en la que, estudiado desde la conquista, priman en el desarrollo histórico las orientaciones de la vida rural, el apego a la tierra y una profunda religiosidad. Esto acompañado por

⁷ Mijangos Díaz, Eduardo y Juana Martínez Villa, “Inventando al mexicano. Identidad, sociedad y cultura en el México posrevolucionario”, en Rodríguez Díaz, María, Lisette Rivera, et al, *Imágenes y Representaciones de México y los mexicanos*, Editorial Porrúa, Instituto de Investigaciones Históricas UMSNH, México, 2008, pp.109- 134.

⁸ Larraín, Jorge, “Identidad Chilena y Bicentenario”, en *Estudios Públicos*, núm. 120, Santiago, 2010, pp. 5-30.

formas autoritarias de gobierno y modos de producción serviles. La mentalidad dominante es intolerante y sospecha de la modernidad científica ilustrada, tiene una actitud racista frente a los indígenas, desprecia el trabajo manual y está permeada de machismo. La iglesia católica es indistinguible del poder político y la evangelización se realiza al amparo del poder militar. De aquí surgen rasgos de identidad de largo plazo. El primero combina centralismo y autoritarismo; centralismo que proviene desde la corona pero que se acentúa por las características de la geografía de Chile, diversidad, dificultades de comunicación que crearon una temprana conciencia del peligro de disgregación territorial. El poder absoluto de los gobernantes, la subyugación servil de los indígenas, el monopolio religioso, sustentaron un marcado autoritarismo. Esta característica se combina con un profundo machismo y se extiende a la política y las relaciones familiares. En este punto el autor plantea la hipótesis de que el autoritarismo en Chile está relacionado con la búsqueda del orden en la sociedad y con regiones aisladas de difícil control y la guerra permanente con los mapuche. Un segundo rasgo de larga duración relacionado con el anterior es el legalismo y simulación hipócrita del “se acata pero no se cumple”, de este modo se mantiene el principio de autoridad, al menos en apariencia. Este rasgo estaría muy bien ejemplificado en el llamado “católico pero a mi manera” tan común respuesta de chilenos que son consultados por su religión. Un tercer punto presentado por el autor, con la cual no estamos de acuerdo, es una persistente cultura popular cúllica y ritual ya que en nuestra opinión se fue perdiendo la costumbre de peregrinar, ritualizar la muerte y otras características que en algunos países latinoamericanos aún persisten.

Ricardo Krebs ⁹ plantea que no podemos tratar de aprehender la identidad chilena como una constante fija sino que ésta deviene en el tiempo, es decir si nos preguntamos por los grandes desafíos que se han presentado en la historia de Chile y si podemos comprobar una cierta continuidad en las respuestas que se han dado a tales retos, se logrará obtener una identidad en su devenir histórico. Durante la Conquista el dominio español se impuso de manera particular en tierras chilenas ya que la resistencia indígena se prolongaría con altos y bajos y largas interrupciones hasta el siglo XIX. Chile se convirtió en una “tierra de guerra” al punto de ser conocido como el “Flandes indiano” y cuyo proceso de guerra no se detiene en la Guerra de Arauco, ya que cada generación tuvo su guerra: las guerras de independencia, la campaña para la liberación del Perú, la guerra contra la Confederación Perú- boliviana, la guerra naval contra España, la Guerra del Pacífico, la pacificación definitiva de la Araucanía (tierra de los Mapuche), la Guerra civil de 1891. Recién en el siglo XX desaparece la guerra como experiencia continua y hay un amplio consenso entre los historiadores de que ha marcado el ser nacional. Nos referimos a la manera de hacer frente a la guerra y no las guerras propiamente tales pues es un aspecto general en muchos países. Al respecto cabe destacar que es una peculiaridad del chileno recordar más que a los triunfadores, a los héroes trágicos, más que a las victorias a los desastres, el guerrero aparece como una figura moral más que un virtuoso de la fuerza. Junto con ello se debe decir que a pesar de vencer siempre en las guerras, Chile no ha incurrido en exterminios y hechos extremos durante ellas, ya que siguiendo el molde descrito se seguía las “reglas de guerra” durante ellas. Es decir, la tradición militar recibía

⁹ Krebs, Ricardo, “La identidad histórica chilena” en *VII Jornadas Nacionales de cultura. Identidad Nacional. Ponencias- Actividades- Conclusiones*, Santiago, Universidad de Chile, 1983, pp. 75-91.

un contenido ético.

En el siglo XIX se utiliza la guerra para llevar a cabo aspiraciones nacionales. Después de 1891 se reorganizó el ejército y con la Ley de Reclutas en el año 1900 el ejército quedó compuesto por un cuerpo permanente de oficiales y suboficiales profesionales y por los conscriptos llamados a cumplir con el servicio militar obligatorio. Se podría afirmar que en Chile se ha mantenido una tradición militar secular, basada en la existencia de fuerzas militares permanentes y profesionales. De esta manera se transformó en un instrumento al servicio del Estado. Chile posee tradición militar, pero no una tradición militarista. En este sentido el autor trata de enfatizar la formación militar institucional que no necesariamente ha llevado a la militarización de la sociedad.

Luego del proceso de mestizaje entre españoles y mapuches, durante el período republicano se acentuó la movilidad social y se formaron nuevos grupos sociales, así también Chile se abrió a la inmigración europea, recibiendo a ingleses, franceses, alemanes, italianos, españoles, suizos, polacos, yugoslavos, sirios y judíos quienes se adaptaron a la nación y conservaron ciertas costumbres y parte de su cultura.

Para Chile no fue extraño desarrollar crisis internas, guerras civiles y dictaduras militares las cuales también han marcado un cierto carácter nacional, pero el autor se centra en que todos los procesos en Chile han sido marcados por la dirección del Estado presentándose así como un forjador de la nacionalidad chilena. Bajo los efectos de la acción del Estado la conciencia nacional chilena adquirió un sentido eminentemente político rasgo que se percibe hasta el día de hoy.

Rolando Mellafe ¹⁰ plantea que la necesidad de tener una historia propia se explica

¹⁰ Mellafe, Rolando, “La identidad histórica chilena”, en *VII Jornadas Nacionales de cultura. Identidad*

por la necesidad de identificarse a través de las acciones de grupo que se plasman en símbolos y en héroes (los héroes también son símbolos), que el pueblo necesita revivir para confirmar su existencia. En su evolución histórica las sociedades siguen una evolución muy similar a la de la síquis individual, a la maduración del ego de cada uno de los individuos que la componen. Cada persona usa su conexión con los signos arquetípicos guardados en la consciencia colectiva, en verdad su evolución es un doloroso acto de separación de ese inconsciente. Ninguna nación puede formarse sin esta cadena infinita de transmisiones espirituales- generacionales. Históricamente la identidad nacional es una vivencia permanente y renovada de toda nación. De ello inferimos que para un mismo pueblo, a lo largo del tiempo puede haber varias identidades sucesivas, que sólo tienen en común los signos arquetípicos más profundos. Si se trasladan estas consideraciones teóricas a Chile, nos encontramos con una primera larga fase desde 1542 a 1700 o más, siendo éstas sólo referencias cronológicas. En esta etapa serán cruciales la ocupación del plano espacial y el horizonte ecológico ya que la población tiende a concentrarse y esto dará cierta característica a la sociedad. Como las relaciones en esta época son verticales, la dirección de los cambios y establecimiento de identidad las otorgan las élites; fabricando banderas, inventando himnos, organizando milicias y enseñando al pueblo canciones y bailes. Esto va a cambiar con la aparición del héroe que puede ser gobernante, jefe local o caudillo político.

Otro ciclo que podríamos denominar es el de formación de Chile tradicional entre los años 1700 y 1860 aproximadamente. Habría otro ciclo entre 1860 y 1930 y uno final entre 1930 hasta hoy o unos años atrás. Lo que acompaña a estas renovadas identidades son

mentalidades diferentes, por lo tanto un carácter y modo de ser distintos. El paso de una identidad histórica tradicional a otra moderna estuvo enmarcada en un proceso de modernización tanto material como ideológica. Revoluciones, la guerra contra España, crisis económicas, epidemias, terremotos, epidemias y finalmente la Guerra del Pacífico vendrán a ser decisivas y productoras de héroes.

Para Roberto Escobar¹¹ la atención del carácter chileno lleva a pensar en la frase: *siempre volver a empezar* o será que el *ingenio* y la *porfía* del chileno lleva siempre a pensar en reemplazarlo todo y así realizarse. Curiosamente, el chileno, profundamente tradicional, se ingenia para alterar las tradiciones y luego busca cómo iniciarlas de nuevo. Los chilenos no reconocen maestro, en las artes y letras, no hay artista que reconozca haber sido discípulo de otro chileno. La energía creadora se va en hacer posible la creación: buscar los recursos, montar las obras, etc. Tal vez el estilo artístico es el resultado de esas dificultades. Lo chileno está en *hacer*, más que en lo *hecho*. Se va produciendo un comportamiento social que complementa el verdadero condicionante del carácter chileno: la fuerza de la naturaleza. El autor plantea que Chile es un listado enorme de paisajes difíciles en donde algún rincón se apiada y ofrece al hombre donde poder vivir. Este rincón llamado *subsole* entre los cerros, con agua y vegetación forma un continuo comunicado entre sí. El carácter del chileno está determinado por su condición de *subsoleano* y la dinámica de proyección, conocimiento y comunicación que ello significa. Dentro del *subsolé* psicológico los dos aspectos más importantes serían: el *ingenio* y la *porfía*. El autor desarrolla algunos ejemplos a lo largo de la historia de Chile, como el desarrollo de la

¹¹ Escobar Budge, Roberto, "Carácter chileno", en *VII Jornadas Nacionales de cultura. Identidad Nacional. Ponencias- Actividades- Conclusiones*, Santiago, Universidad de Chile, 1983, pp. 106-115.

Universidad de Chile y la tecnología extranjera aplicada a los problemas nacionales, el desarrollo minero, el surgimiento y mantenimiento en el tiempo de personajes que ocupan su ingenio como servicio público, como mejoramiento de las condiciones de vida. Para que el ingenio se transforme en acto, se requiere una perseverancia que el autor denomina *porfía* y que involucra dos condiciones: la tenacidad en las ideas y perseverar en la acción física. Se plantea que el carácter colectivo no surge sólo de condiciones genéticas (en cuanto a los orígenes raciales) sino que en forma mucho más marcada por la adaptación del individuo al entorno, en este caso un entorno difícil e inestable de habitar.

Vemos que en ambos países los estudios sobre los orígenes de una identidad o característica peculiar de la nación, no lleva a consenso ya que las aristas que pueden ser analizadas son tan variadas que es muy difícil llevar a acuerdo. Generalmente las ideas sobre lo que constituye el ser mexicano o chileno son planteadas desde los orígenes fundacionales y de procesos muy profundos como es el caso de la Revolución en México.

En el ámbito escolar, el uso de la memoria colectiva y la identidad de cada país ha sido un eje utilizado principalmente en la asignatura de historia atravesando las paredes de las aulas y extendiéndose también en los patios de las escuelas en actividades cívico-festivas. La tradición académica de rescatar los símbolos patrios y personajes respetados por su valor “patriótico”, no sólo ha sido plasmada al ámbito intelectual sino que ha permeado los programas de estudio creados conscientemente a este fin. Esta visión que han recibido los maestros en su formación se logra apreciar en las aulas. A ello le sumamos los dictámenes que van mucho más allá de las propias escuelas: las directrices educativas de cada país.

En la década de los 90 se iniciaron en América Latina reformas educativas a largo

plazo, las cuales tenían un carácter homogéneo en cuanto a las propuestas, las cuales pretendían estandarizar las políticas educativas en la región con diferencias nacionales específicas. También hubo un proceso descentralizador en la relación Estado- sociedad con un objetivo financiero y junto a ello una centralización del poder de decisión y del control en los gobiernos nacionales.

En el caso de México, se configuró un *nuevo federalismo* que rompió con la idea del Estado nacional como único responsable de la educación pública, diferente de lo que ocurría en otros países. En Chile, no se hizo una reestructuración del Estado, como en México, que afectase la política educativa. Existía un Estado regulado por el mercado, el cual incorpora la educación junto a otras áreas sociales ya integradas a esta lógica. La descentralización de la administración pública de la educación en Chile se dio bajo la lógica unitaria del poder político de este país. Se caracterizó por la creación de instancias administrativas municipales, proceso llamado “municipalización” de la educación y la regulación del sector privado en la gestión pública, incentivada entre otros factores, por la necesidad de la población civil en volver a participar socialmente, luego de la dictadura que afectó este país y además, la situación de endeudamiento en que se encontraba el Estado. Esto produjo desigualdad educativa debido a los diferencias de recursos que obtenían las escuelas.¹² Hecho que ha provocado en la actualidad una crisis política debido a las protestas estudiantiles por las consecuencias de aquel proceso.

Los cambios culturales que trae consigo la expansión de la modernidad instrumental ha impactado también la educación, no sólo en el aspecto de la identidad, sino también en

¹²Krawczyk, Nora y Vera Lúcia Vieira, “Homogeneidad y heterogeneidad. Un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México”, en *Estudios Pedagógicos XXXIII*, n° 2, Valdivia, Universidad Austral de Chile, 2007, 59-80.

los paradigmas pedagógicos y fundamentos filosóficos de los mismos.¹³ En algunos países de Latinoamérica se ha exigido el aumento de educación privada y en las relaciones de aprendizaje se ha fomentado el individualismo.

En cuanto a los fundamentos bibliográficos, existe una base muy rica con respecto al tema de la Identidad en general, pero no aplicada específicamente a la educación. A nuestro entender, el uso de la visión patriótica en el aprendizaje del conocimiento histórico principalmente en los primeros años de la vida, otorga un carácter específico al ejercicio de la ciudadanía que se proyectará en el futuro; en términos generales, se trata de ciudadanos que se sienten identificados con símbolos determinados, con la emotividad de cantos dispuestos a modo memorístico y de un sentimiento de identificación con un territorio y un grupo de personas de las cuales se reconoce un origen común.

¹³Mardones Nichi, Tricia, *Escuela e Identidad nacional. Una aproximación al currículum escolar de Chile y México*, tesis para optar al grado de Magister en Estudios Latinoamericanos, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Mayo 2006, (inédita).

CAPÍTULO I: IDENTIDAD NACIONAL Y SUS IMPLICACIONES

MEMORIA, OLVIDO, HISTORIA Y SU ENSEÑANZA.

Existe relación entre el pasado como “objeto” y la memoria como “sujeto” esencial en el proceso. Ambas se correlacionan, uniendo pasado y presente. Pasado en lo que se conserva y memoria haciéndolo suyo. La escuela recoge esta relación, haciendo de ella un discurso que debe ser apropiado por los alumnos y que será repetido a lo largo de los años escolares.

Los recuerdos son imágenes, los cuales siendo pasado y futuro coexisten con el presente de la memoria. “Los historiadores” no pueden sino “vestir el misterio”, ocultar “lo que ha sucedido aquí”, disimular el acontecimiento, deformarlo.”¹⁴ La selección de contenidos en la escuela a su vez recorta esas imágenes y les da coherencia para ser enseñadas. La memoria así no se presenta al azar, sino que está establecida a través de una decisión vertical. Cuando se reprime la memoria, los gobernantes acuden a las minorías nostálgicas. El proceso de debilitación de la memoria histórica y popular, generalmente se acompaña de pérdida de identidad en lo cultural y por lo tanto es un retroceso, situación que se problematiza cuando el Estado deja de ser garantía del pacto social y es agente de violencia. Tal es el caso de Chile después del año 1973. En estos casos, la violencia de Estado dirigida a los propios habitantes se establece con métodos de terror y asumiendo un *enemigo* no visible y en cuya captura se ve la obligación de suspender derechos y soberanía de los ciudadanos. Los medios se intervienen y entre ellos está la escuela. Se planearán nuevos contenidos a enseñar; los que legitimen la situación y desaparecerán por cierto los

¹⁴ Bertrand, Pierre, *El olvido, Revolución o muerte de la historia*, España, Siglo XXI editores 1977, p.197.

que hagan de alguna manera cuestionar el proceso.

Las situaciones *incomprensibles* suelen pasar cuando son vistas desde la lejanía en el tiempo. Sin embargo, estamos hablando de *adoctrinar*. “El adoctrinamiento, que habitualmente acompaña a la universalización de la instrucción pública en nuestras sociedades, es casi siempre una racionalización ideologizadora de la conducta de los vencedores y de los supervivientes para uso de las nuevas generaciones.”¹⁵ Por ejemplo en la dictadura chilena, la inclusión de cánticos marciales en escuelas católicas o civiles fue obligatoria y se agregaron fiestas cívico-militares al calendario escolar.

El olvido del pasado eternizado lo beneficia, ya que afirma ese pasado y lo libera. La memoria lo atrapa a través de repetición y recuerdo tanto personal como social. La escuela beneficia la repetición y la memoria participa a través de ella en establecer ciertas “verdades” repetidas, las cuales se van aceptando a través del tiempo y las generaciones sucesivas van recogiendo este discurso ya elaborado repitiéndolo, de manera sucesiva. Esta apropiación del pasado en educación, se beneficia del texto escolar como un producto cultural que responde a unas relaciones sociales establecidas, oculta la diversidad y hace creer en una homogeneización de los alumnos.

Es difícil catalogar el olvido, no es simplemente el reverso de la memoria. Para Ricoeur¹⁶ el olvido personal debe buscarse en sus formas colectivas, en este sentido se presentan como interesante de estudio los proverbios y refranes, ya que serían base para mantener ciertos conocimientos o creencias populares, así también aparece una problemática que es de estudio más profundo: el perdón. Para analizar el olvido habría que

¹⁵ Fernández Buey, Francisco, “Democracia y memoria histórica”, en *Ayer*, nº 32, Madrid, UAM, 1998, p. 197.

¹⁶ Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.

prestar atención a las consideraciones del psicoanálisis para entender el esfuerzo de la rememoración y por otro lado el esfuerzo en su inexistencia. La memoria por repetición equivale a olvido, presentándose así una memoria manipulada y aquí aparece la identidad que en su fragilidad permite una selectividad del relato (el caso del curriculum) y por tanto una representación figurada del pasado que es memoria y olvido a la vez, ya que viene a desposeer a los actores sociales de la capacidad de narrarse a sí mismos y caer en una pasividad que hace que finalmente los ciudadanos quieran no- saber sobre su entorno ya que esto incorpora un grado de responsabilidad menor y de menores consecuencias.

Pero ¿cómo aparece y se mantiene lo que se ha llamado Memoria colectiva?

Al parecer, la formación y transmisión de estos recuerdos que permanecen en el común de los ciudadanos como hechos establecidos y “lentos de verdad” se debe a un proceso social enraizado en la educación formal y no formal y debido a la implantación de imágenes o nemotécnico. Los hechos y los personajes van recibiendo “nombres”. En la medida en que se nombran las situaciones o las personas se les otorga cercanía y fiabilidad. Se forman los relatos los cuales van dando coherencia a las historias y esto se funde muchas veces con obras literarias que destacan a esos hechos, circunstancias y personajes.

Aunado a esto, ya de muy antaño aparece la memoria metálica, es decir las monedas acuñadas con personajes y hechos históricos sobresalientes, del lugar en que se usan; la memoria monumental, con palacios, arcos y monumentos alusivos a héroes o circunstancias fabulosas; la memoria oficial o escritura de algunos gobiernos sobre hechos para esclarecer dudas de la veracidad de aquéllos; la poesía y literatura principalmente en la antigüedad; la vía oral fue muy importante antes de masificarse la lectura, y la hagiografía permitía

recordar los hechos emulando el ejemplo de figuras religiosas.¹⁷

La memoria colectiva se ha transformado en un término muy popular entre los ciudadanos y en algunas disciplinas. Desde fines del siglo XIX, las llamadas “ciencias de la memoria” del individuo, como la psicología, y colectiva como la sociología, han tratado la memoria como un ente dispuesto de características específicas posible de estudio. Esta aproximación a la memoria como una cosa, sigue influenciando las miradas actuales. Existe una proliferación de identidades históricas, una especie de nostalgia por la tradición, la cual puede verse en la proliferación de archivos, museos y monumentos. Recurrir al pasado, al parecer, es una característica del multiculturalismo ya que aún con esa característica las sociedades se preocupan de su cohesión, sin embargo insistir en ello da cuenta de formulas extremas que ya hoy son rechazadas.¹⁸

Existen varias memorias colectivas y sin embargo aún se afirma que existe una sola historia. La principal referencia de la memoria histórica y la investigación histórica es la historia de la nación, aún hoy se escribe la historia de Francia, la historia de México, la historia de Chile desde diversas perspectivas pero con aquella base. Muchas veces se presenta el olvido desde una perspectiva constructiva, ya que los estudios históricos exhaustivos, en algunas oportunidades, pueden poner en riesgo la legitimidad de las nacionalidades en las cuales el “error” histórico ha sido esencial en su creación u origen. Tales casos se presentan cuando una nación crea y mantiene características de origen o tradición a lo largo del tiempo y se perpetúan en las nuevas generaciones aunque éstas sean

¹⁷Valensi, Lucette, “Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Cómo perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos”, en *Ayer*, n° 32, Madrid, UAM, 1998, pp. 57-68.

¹⁸Olick Jeffrey K, “Memoria colectiva y diferenciación cronológica: historicidad y ámbito público.”, en *Ayer* n° 32, Madrid, UAM, 1998, pp. 119-146.

muy cuestionables.¹⁹

En las sociedades contemporáneas, el olvido reaparece una y otra vez. Cabe mencionar situaciones de dolor o sufrimiento como los campos de exterminio, el Franquismo en España o como mencionábamos anteriormente, la dictadura en Chile. Con respecto a ello, es difícil establecer una balanza entre la sujeción a la justicia y las dosis de memoria que deben mantener las sociedades democráticas. Esta disyuntiva se dispone en relación a ofrecer narraciones y comprensiones comunes que permiten reconstruir la identidad social fracturada y retomar el proyecto compartido.²⁰

La relación entre historia y conciencia nacional está basada en la relación entre la historia y la política (o mejor dicho poder político) y entre la historia y las identidades colectivas, situación que varía en la medida de la evolución y complejización de las sociedades en las que el uso y abuso de la historia es fundamental. Todo ello va gestando un complejo sistema legitimador del poder que tuvo su base en los procesos clásicos de nacionalización europeos.

Como la enseñanza en la escuela ha tenido como objetivo la formación de identidad nacional y de ciudadanos, se ha formulado sobre la base de los acuerdos, la situación se plantea compleja ya que derrotas para el Estado- nación son difíciles de sostener sin una mirada crítica. Los hechos se presentan a los alumnos como situaciones dadas, no como acuerdos o luchas sociales. En este sentido es una instrucción moral más que política. ¿Cómo no cuestionar la democracia si ésta falla? ¿Cómo explicar las guerras civiles, los

¹⁹ Para revisar más sobre este tópico véase Hobsbawm, Eric y Ranger Terence, *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.

²⁰ Carretero, Mario, *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007, p. 179.

genocidios de estados que se jactan de ser garantes de la libertad? Se enseña lo que se debe, lo que es correcto para el consenso nacional. En términos ideales “la educación enfrenta el desafío de gestar y gestionar instancias formales e informales de enseñanza- aprendizaje de una memoria que se muestre relevante y cuestionadora para los sujetos de la escuela.”²¹ Sin embargo, una enseñanza de la historia basada en hechos y personajes mitificados no permite realizar análisis, disentir, cuestionar, criticar actuaciones, hechos, ni plantear posiciones personales con respecto a ellos.

Según Sergio Riquelme, padecemos de “preterofobia”, es decir una especie de miedo a recordar, la cual no puede consolidarse sin concurrir a una falsa memoria prediseñada y formalizada. Así, no sería una falta absoluta de memoria el problema, sino un aprendizaje de la técnica del recuerdo y la predefinición de un pasado a ser aprendido, ya sea por los programas de estudio o los medios de comunicación, resultando extraño y poco significativo. Y en cuanto a la enseñanza de la historia, se genera, para educadores y estudiantes, un desasosiego que efectivamente dice relación con esa memoria fosilizada que no podemos olvidar y que no deja espacio para un recuerdo significativo.²² Lo que se debe recordar y lo que se debe olvidar, aún es debate en algunos países, en algunos de ellos controvertidas discusiones aún no zanjadas.

En países que han pasado por épocas represivas, como es el caso de Chile, el Estado coercitivo se complementa con estrategias ideológicas destinadas a la obediencia civil y así lograr el apoyo popular que necesita para sostenerse. Papel activo jugarían no sólo la

²¹ Riquelme, Sergio, “Ensayo. Educación y (des)memoria, de una vez por todas... ¿demos la espalda al pasado”, en *Pensamiento educativo*, Santiago, Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad católica de Chile, vol. 28, 2001, p.210.

²² Jocelyn-Holt, Alfredo, “Menos es más, o la historia que falta”, en *Revista de Crítica Cultural*, 1999, nº 18, Santiago, pp. 31-32.

policía, el ejército, los medios de comunicación y algunas instituciones, como sería la escuela. Así, la enseñanza de la historia suele verse censurada y manejada con cuidado. Por ejemplo, en Chile la educación cívica se eliminó por muchos años debido al peligro que representaba el hablar de derechos civiles, leyes y derechos humanos entre otros aspectos.

En países donde se ha ejercido la represión en América Latina, suele haber una notable dificultad en el rediseño de las políticas educativas, con contenidos de índole fragmentado y con mucha influencia del sector privado. En países tales como Argentina, Chile, Uruguay y Brasil, el Estado abandonó su función educativa. Por ello ha sido muy difícil en estos países reformular los contenidos y manejar el impacto de sus lecturas morales. Por ejemplo, por mucho tiempo, aún en la actualidad en Chile, no hay acuerdo de cómo denominar el golpe militar de 1973; muchos lo llaman “golpe”, otros “pronunciamiento” y al proceso mismo, desde “dictadura” hasta “reconstrucción”, después de la debacle marxista.

En este sentido, los recuerdos pueden de alguna manera fijarse o al menos hacer el intento de lograrlo, al establecerse una memoria institucionalizada (que también pudiera ser olvido) a través de los gobiernos, con la creación de calendarios recordatorios, nombres de calles, homenajes póstumos a personajes, legislación sobre juicios de genocidios o crímenes contra el Estado, entre otros. También se institucionaliza el conocimiento histórico a través de la implantación de programas oficiales en las escuelas, calendarios de celebraciones obligadas y homenajes a batallas y personajes patrióticos, los cuales no son precisamente elección consensuada de profesores y estudiantes sino imposición por tradición. En este sentido “la *conmemoración*, encrucijada entre la institucionalización y lugar de la memoria, en el doble juego entre el presente y el pasado- actual y memorizado-,

goza de una elaborada metodología para su análisis” reunida en los estudios de P. Nora en *Les lieux de mémoire* y G. Namer en su obra sobre *La commémoration en France*. “En las conmemoraciones, expresiones fuertemente teatralizadas, este último autor disecciona varios elementos como posible objeto de análisis: el lugar, el notable, el escenario, la representación o teatralización- con sus gestos, gritos y aplausos, el minuto de silencio, la manifestación o los símbolos”.²³ Esta teatralización la podemos observar en la escuela, situación que se emplaza principalmente en las actividades cívicas, de conmemoración principalmente patria.

La historiografía ha centrado su análisis en la memoria histórica de tres grandes grupos: clase, pueblo y nación. Esta separación debido a que sería inabordable el estudio de la memoria de una sociedad en su conjunto. Sin embargo es difícil hacer una separación tan categórica, por ejemplo cuando hablamos de “memoria popular”, su especificidad se diluye en su inclusión dentro de otros procesos. Pasa lo mismo con la “memoria obrera”, específica de grupos sindicales y la historia de los trabajadores, en contraposición a la “memoria burguesa” o de las clases medias; memorias de grupos, como memorias de un partido político, de los judíos, árabes, poblaciones indígenas; la historiografía norteamericana se ha encargado de desarrollar la “memoria de la población de color”. Junto a los norteamericanos, los europeos han centrado sus estudios en la “memoria local”, que se refiere a un espacio geográfico reducido para lograr definir una identidad regional, fenómeno especialmente relevante en España. Por otro lado, en Europa central y del este ha tenido especial desarrollo en estos últimos años la “memoria nacional”, en especial gracias

²³ Sobre estos y otros autores, revisar Cuesta, Bustillo, Josefina, “Memoria e Historia. Un estado de la cuestión”, en *Ayer* nº 32, Madrid, UAM 1998, pp. 203- 224.

a la reunificación alemana, la cual ha dado paso a cambios en la identidad de los ciudadanos.

Debido a la utilización de otras fuentes como es la oral, y a los cambios sociales de los nuevos tiempos aparece también con mucha fuerza la “memoria de género”, en especial femenina, la cual abunda en E.E.U.U. y Europa, y la “memoria infantil” desarrollada con gran dificultad debido a las limitaciones para la obtención de datos. En todas estas memorias, en su recuperación, aparece el sentido de apropiación, de conservación, de ocultación y una relación con el pasado compleja.

El aprendizaje de la historia permite comprender los problemas sociales, para ubicar y darle importancia a los acontecimientos de la vida diaria, para usar críticamente la información y para convivir con plena conciencia ciudadana. En este sentido estamos de acuerdo con Prats y Santacana (2001) cuando establecen que el estudio de la historia en la escuela puede servir para:

Facilitar la comprensión del presente, ya que no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes. La Historia no tiene la pretensión de ser la “única” disciplina que intenta ayudar a comprender el presente, sino el pasado. Y no es sólo el relato del pasado, sino el análisis de éste. Sirve para explicar el presente porque ofrece una perspectiva que ayuda a su comprensión.²⁴

Durante los últimos años, en México y en Chile, se ha intentado fomentar una nueva concepción pedagógica y didáctica de la enseñanza de la historia incluyendo contenidos no sólo de tipo cognitivo sino también procedimentales y actitudinales, los cuales permitirían trabajar la historia en el aula de una manera más exitosa. Sin embargo, la situación en

²⁴ Prats, Joaquín y Joan Santacana. “Principios para la enseñanza de la Historia”, en *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001, p. 14.

ambos países en general se mantiene bajo las características de una pedagogía tradicional.

La labor del historiador y las consecuencias de su trabajo tienen connotaciones de responsabilidad social, así también para el maestro que realiza el acto de enseñar esos saberes ya elaborados, los cuales llevan, por cierto, una carga ideológica imposible de soslayar. En la historia nacional la “identidad nacional” no es un tema menor si pensamos que los temas a tratar en la escuela son determinados por entidades de gobierno. Esto se explicita si lo que ocurre es que “el nacionalismo es un principio esencial de la legitimidad política”²⁵, cosa que ocurre en la actualidad.

Según Meyer, el nacionalismo trabaja sobre algo inevitable; todos recibimos una educación, en nuestra familia, en una escuela, necesitamos sentirnos pertenecientes, reconocidos y sentir que se comparte un destino común. A nivel macro sucedería lo mismo, el arraigo a cierta área geográfica y a ciertas costumbres. Las naciones con sus respectivos estados permean esta necesidad y la materializan en una misma situación geográfica, con unas características particulares generalmente heredadas y con unos sentimientos específicos compartidos. Es ahí donde a través de la enseñanza de la historia se materializa un discurso identitario el cual está presente detrás de aquellos sentimientos y características. La historia en tanto producto final, trabaja sobre el requerimiento de mantener o conservar la identidad nacional, a veces en base a ficciones y mitos²⁶. En la escuela, que sería el lugar en que quedarían fijados ciertos conocimientos, la obra de los intelectuales publicados expresan su trabajo con una marcada acentuación en el orgullo nacional exaltando a los llamados héroes que se han establecido para recordar nuestro

²⁵ Meyer, Jean, “La historia como identidad nacional”, en *Vuelta*, n° 219, México, 1995, pp. 32-38.

²⁶ Sobre mitos y construcción de identidades nacionales, véase Hobsbawm, Eric y Ranger Terence, *La invención op. cit.*

pasado y la creación de orgullo de pertenecer a este pasado. Estos estereotipos pasan a consolidar la legitimación del pasado y el sentimiento incipiente de querer defenderlo.

Muy pocas veces vemos en la escuela la memoria como el rescate diario de la historia de los vencidos, de la búsqueda “verdadera” de los hechos y procesos que realmente nos identificarían en común. “Apaciguada y tolerante, la conciencia nacional encuentra un sutil equilibrio entre memoria y olvido, lucidez y amnesia, tradición e imaginación.”²⁷ Debieran permear en nuestra historia patria las identidades variadas que coexisten en equilibrio y plasmarse en el aula, sin embargo, la globalización dramatiza un problema que no es nuevo: el de la interrelación entre lo local o particular y el entramado universal. En la actualidad la característica globalizadora, se observa como estratégica debido al reordenamiento de los actores a nivel mundial, hecho que reafirma sustancialmente la importancia de lo educativo en las políticas nacionales.²⁸

Es interesante pensar sobre el papel de la enseñanza de la historia, ya que los estudios apuntan a que permite configurar comportamientos de carácter nacional. No debiera llamar la atención entonces, que prácticamente todos los gobiernos se preocupan y discuten más los contenidos de historia que los de matemáticas, por ejemplo. Aquí se puede observar la problemática que surge a raíz de la globalización, especialmente en algunos países europeos en donde las oleadas migratorias introducen un cambio en los espacios, las relaciones, las fronteras, por lo tanto las identidades lo que introduce a su vez cambios en los contenidos a enseñar.

También las jerarquías de los saberes a enseñar son producto del entramado de

²⁷ Meyer, Jean, “La historia op.cit.

²⁸ Carretero, Mario, *Documentos op. cit.*, p. 162.

poderes que determinan y toman decisiones (Pérez Garzón 2008), entre ellos está el Estado que define las materias a enseñar y reproducirse; el medio académico en su cientificidad les da coherencia y los medios que socializan ese conocimiento, como es la escuela y los medios de comunicación, también hacen lo suyo.

Algunos autores plantean la necesidad de utilizar la enseñanza de la historia para hacer una “educación para la ciudadanía” como ejemplo de resolución de conflictos, sin embargo observan la problemática del entramado social actual, el cual principalmente se caracteriza por la violencia en todos sus ámbitos, un marcado interés por las cosas más que por las personas, un hedonismo predominante, lo cual obstaculizaría el aprendizaje de una historicidad de relaciones, de ciudadanía del compromiso y de una comprensión profunda del sentido de convivencia.²⁹

Lo usual ha sido inculcar una identidad nacional homogénea a través de la enseñanza de la historia que se tiñe de diferentes colores ideológicos. Si se trata de valores republicanos se hará énfasis en el desarrollo de nociones de democracia, el estado de derecho, la ciudadanía activa y, por el contrario, la identidad desarrollada en base a la esencia de la Patria como valores morales tradicionales que exaltan la tradición no sólo política sino también en muchos casos religiosa.³⁰

Es interesante pensar que en épocas autoritarias, la enseñanza de la historia ha estado al servicio de exaltar valores de sumisión y obediencia portadores de la mantención del orden establecido. La fidelidad al Estado se canaliza en un “nosotros” homogéneo, una

²⁹ López Atxurra, Rafael, “La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas”, en Arbaiza, M. y P. Pérez Fuentes, *Historia e identidades nacionales. Hacia un pacto entre la ciudadanía vasca*, Bilbao, Edit. Servicios Redaccionales Bilbainos, 2007, p. 151.

³⁰ *Ibid*, p.3.

identidad generalizada y reforzada en el ambiente escolar. Sin embargo, sea cualquier tipo de Estado que preconiza la enseñanza de la historia, ello no asegura la identidad buscada. La identidad se presentaría según algunos autores no como un ente objetivo, sino como un proceso relacional complejo, el cual en cada individuo varía.

Algunos casos emblemáticos de discusión política sobre los contenidos y la forma en que estos van a ser enseñados se han dado en España y Alemania. En el caso de España, durante el gobierno de Aznar, hubo discusión sobre reformas de cara a mejorar la enseñanza de las Humanidades. La parlamentaria Esperanza Aguirre habría declarado en un famoso discurso, el “asombroso arrinconamiento de la enseñanza de la Historia”, principalmente de la historia de España en los planes de estudio en base a un proyecto consciente de manipular mejor a los ciudadanos y hacer que la nación española no tuviera Patrimonio histórico y cultural común. La Reforma que se planteaba no proponía mejorar los métodos de enseñanza con una clara deficiencia en este punto. Básicamente planteaba una concepción unitaria de la historia de España y retornar los antiguos principios pedagógicos. Se trataba de defender la nación española y de paso atacar las ideas de los “nacionalistas” (Vascos o Catalanes). La idea era incrementar el rol estatal, incluso a nivel de los textos escolares. La discusión como sucede en muchos países, se realizó desde la política y no desde la educación y la historia como correspondería. En ella participaron políticos, periodistas, docentes, historiadores, público en general y en menor medida expertos en didáctica ya que a pesar del nivel que ha alcanzado esta disciplina en el país aludido, todavía no alcanza un estatus de alto nivel dentro de la científicidad. Más allá de la discusión política, nos interesa aquí la relación que se establece con la función educadora de la historia. La historia podría servir para cohesionar la nación o bien para derrotar a un

Estado que se cree único en la existencia de otros Estados. En el caso español, la llamada memoria colectiva permite una reconstrucción de los legados ya sean estos nacionales o locales al servicio del presente. La gracia está en preguntarse como hace Josep Fontana: “¿qué clase de historia y de qué España?” estamos hablando”³¹ Todos los sectores olvidaron una de las cuestiones más fundamentales en un sistema educativo: precisar las finalidades educativas que se persiguen, en base a esto determinar los contenidos y cómo éstos van a ser estudiados. La discusión continúa hasta el día de hoy.

En consecuencia, ante la variedad en el tipo de alumnos en las aulas, podríamos cuestionarnos: ¿Qué oportunidades da el currículum y los textos escolares de historia para que todos los escolares se reconozcan? ¿Es una historia inclusiva o excluyente?³² ¿Ayuda la historia escolar a construir la identidad personal y social de los alumnos más allá de la identidad nacional? ¿Cuáles son las ideas básicas que han de ser objeto de consenso? ¿Qué tipo de identidad nacional se preconiza en las escuelas de México y Chile? Muchas de estas preguntas quedaran abiertas y no serán contestadas en este trabajo, pero trataremos de hacer un acercamiento a dichos temas.

Los marcos interpretativos del historiador influyen en el discurso que se plasma no sólo en los textos de estudio, sino también en la creación del currículum a nivel oficial. En cuanto a la historia que se programa para ser enseñada, podemos decir que es el resultado de unas decisiones curriculares en las que participan técnicos, científicos y expertos en varias disciplinas, no siempre en educación y que están bañadas por las ideas políticas de

³¹ Para conocer más sobre el debate ver de Ruiz Torres, Pedro, “La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades” y Valls, Rafael, “Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico”, en *Ayer*, nº 30, Madrid, UAM, 1998, pp. 221-240.

³² Hernández, Caridad y Del Olmo Margarita, “Identidad y enseñanza” en *Iber*, nº47, Enero-Marzo 2006, p. 19.

los gobiernos de turno. Son propuestas institucionales de las que emanan decisiones muy fundamentales como la formación del profesorado o la elaboración de los materiales curriculares y por supuesto de los libros de texto.³³ En este sentido es indudable que estas decisiones afectan la visión de historia que será entregada y la identidad nacional que quiera ser asumida.

Durante los últimos años, la “memoria histórica” o “memoria colectiva” ha sido un tema recurrente en algunos países y en algunos momentos, principalmente de importancia política. Sin embargo esta temática no ha sido relacionada con el ejercicio anterior a la formación de la memoria: su aprendizaje: ¿Cómo llegamos a obtener esa memoria en especial y con esas características? Es preciso indagar cómo las sociedades recuerdan, cómo olvidan y cómo lo logran. En este tránsito del recuerdo- olvido se encuentra la historia que se enseña y la que se deja de enseñar.

En la enseñanza de la historia confluyen, entre otras aristas, el objeto que se enseña que es la historia, la visión que se tiene de ella, los contenidos que emanan, que cruzan la temporalidad enseñada, los valores que a trasfondo se atienden en su enseñanza. Los contenidos no son vacíos de emotividad y ésta es ensalzada de manera consciente en actividades incluso fuera del aula, en los actos cívicos en los patios de las escuelas, en las plazas públicas en asociación a otras escuelas. En estos actos lo “nacional” fluye de manera que no sólo habrá discursos alusivos a algún personaje o tema “nacional”, sino también habrá canciones, bandas de guerra, poesía y el protagonismo infaltable de la bandera

³³ Pagés Blanch, Joan, “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿Qué deberían aprender y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”, en *Revista Escuela de Historia*, año 6, vol. 1, nº 6, Salta, Universidad Nacional de Salta, 2007.
Revista electrónica. www.umsa.edu.ar/histocat/revista/index.html

“nacional”. Pensamos que este efusivo despliegue de nacionalismo, se contrapone con la creciente sensación de globalidad, no sólo en los países, sino también en los salones de clase ya que entre las muchas funciones de la escuela está el de desarrollar códigos de racionalidad y crítica, pero esto debe ir acompañado de un sentido cívico en marcos democráticos de diálogo. A esta especie de contradicción se ven expuestos los alumnos, ya que dentro de los contenidos, se estudia la cooperación entre los pueblos y en los actos de las escuelas se canta que se dará la vida por defender la soberanía de la patria. No es raro, que en algunos países en los últimos años, se haya dado una discusión muy enconada sobre la elección de los contenidos a enseñar en historia y la creación de asignaturas alternas sobre vida cívica entre otros. Esta situación en países como Rusia, Japón, Estados Unidos, Alemania, México, España, Argentina, Venezuela y otros latinoamericanos, se presenta según el momento político que se esté viviendo y se materializa en reformas a la educación, con cambios en la asignatura correspondiente. Muchos de estos cambios van de la mano de una revisión de las historias nacionales y cómo éstas son llevadas al aula. Estas decisiones de los Estados son fundamentales a la hora de conocer qué tipo de ciudadano esperan formar. Los vínculos indelimitables entre la vida cívica y la escuela son muy fuertes.

Según Carlos Peña, la escuela sería la institución que por excelencia proveería a todas las niñas y niños de las virtudes y destrezas que la vida democrática necesita como requisito:

Si la escuela se ocupa de la ciudadanía, no es para que los niños y los jóvenes sepan más. Es sobre todo para que sean mejores. Porque, en definitiva, la educación no debe olvidar que las disposiciones más exigentes, como la de ciudadanía, reposan y se apoyan sobre el desarrollo de virtudes más simples y más elementales. El respeto por las instituciones públicas, pero, al mismo tiempo, el desarrollo de un hábito reflexivo y crítico hacia ellas,

sólo puede ser alcanzado si se cultiva el respeto al maestro, a los procedimientos de la escuela y al diálogo.³⁴

Sin embargo en algunos países las expectativas que se presentan hacia el sistema escolar dificultan la relación entre la ciudadanía y la escuela. Se pretende inculcar la diversidad pero se fomenta la vida de ciudad; se fomenta la incondicionalidad y se pretende un espíritu crítico; que se provea bienes públicos pero que se incentive la persecución de bienes privados. En cuanto a esto, la escuela tiene funciones de cohesión social que permite una dimensión simbólica y normativa para permitir la confianza y el intercambio, lo que la literatura especializada suele llamar “conciencia moral”, “capital social” o “integración”. Esta característica que entrega la escuela se ve interferida porque en la actualidad los padres de mayores ingresos eligen la institución en que estudian sus hijos haciéndose casi inexistente la integración social en el aula. Además el ejercicio de convivencia e igualdad en la que sólo el desempeño determina la ubicación social con esto queda nulo.

Además existe un proceso social, patente tanto en México como en Chile, en el que se han mejorado las condiciones materiales de vida y esto ha llevado a un proceso de individualismo en que las bases colectivas de las relaciones van transformándose y ya no permiten un marco amplio de lealtades recíprocas. Sin embargo no todas las miradas acusan al sistema educativo, sino establecen un margen de culpa a la propia disciplina:

El problema actual de la enseñanza de la Historia no puede reducirse, sin embargo, a las transformaciones, impuestas por el cambio social, de los sistemas educativos. La crisis proviene, en gran medida, de la propia disciplina, al adquirir complejidad creciente: puesta

³⁴ Peña González, Carlos, “Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes”, en *Pensamiento Educativo*, vol. 40, nº 1, Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2007, p. 41.

en cuestión de las ideologías globales, multiplicación de los ámbitos de *fabricación* del discurso histórico, concurrencia de los *media*, controversias metodológicas entre los historiadores, etc. El impacto de la postmodernidad choca contra las anteriores firmes convicciones.³⁵

Se plantea la existencia de tres tipos de historia. Por un lado está la historia académica o historiografía, trabajada y publicada por los especialistas, leída por un número reducido de personas; por otro el de la vida cotidiana, la cual se presenta en concordancia a experiencias con la historia presente o pasada y su relación con valores, sentimientos e identidad comunes en las familias o su entorno más cercano, lo que suele llamarse “memoria colectiva”, y por último la historia de la escuela, la de la formación y la bandera, la de la lección más patriótica, la de la lección del aula. Los tres tipos darían forma a lo que comúnmente se llama ciudadano.

La historia académica viene siendo, a través de los años, la base de la historia escolar. Este saber debe transponerse didácticamente en el aula. La primera debe transformarse para ser usada en la escuela, lo que ha sido llamado *Transposición Didáctica*. En palabras simples en el llamado Sistema didáctico, interactúan tres elementos a saber: un docente, los alumnos y un saber específico. Esta relación ternaria es la Relación didáctica y es allí donde el saber pasa de ser un conocimiento “sabio” o académico a uno didáctico o enseñado. Para quien enseña, esta relación permite tomar distancia del objeto en cuestión, en este caso la historia, y establecer ese conocimiento como problemático y cuestionarlo como probable de ser enseñado. El sistema además se rodea de otros, también complejos llamados *entorno*. El más inmediato está formado por el *sistema de enseñanza* el cual a su

³⁵ Morales Moya, Antonio, “La crisis en la enseñanza de la Historia”, en *Ayer* nº 30, Madrid, UAM, 1998, p. 211.

vez está rodeado por la *sociedad* en que se encuentra implantado este sistema. Por supuesto se presenta muy compleja su estructuración, pero quienes más tendrían incidencia serían: los *padres*, los académicos y la *instancia política* que decide y ejecuta, en este caso llámese SEP, Ministerio de Educación, etc. es decir la instancia direccional del sistema educativo. El saber que produce la transposición didáctica es un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor, cualquiera que fuere.³⁶ El saber enseñado supone un proceso de naturalización que le confiere la evidencia incontestable de las cosas naturales; sobre esta naturaleza “dada”, la escuela espera su jurisdicción, fundando valores y administrando el orden didáctico.

Esta es no sólo una visión de la enseñanza, sino también de la propia historia, la cual es entendida para efectos de este trabajo, en concordancia con el planteamiento de Carretero (2007), como “una herramienta cultural organizadora de la experiencia temporal de la vida y capaz de fijar identidades.”³⁷ En este sentido, al producirse la enseñanza de la disciplina, estaríamos ante la manifestación consciente de la historia como vehículo de inclusión personal de valores identitarios. Se pretende fortalecer la lealtad al grupo, el sentirse parte de él y desarrollar una especie de orgullo de pertenecer a lo que se ha llamado patria.

En cuanto a los objetivos de índole disciplinar más utilizados, podemos decir que dependiendo de la edad y el nivel educativo del alumno, los principales son la comprensión

³⁶ Chevallard, Yves, *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, España, grupo editor AIQUE, 1998, p. 45.

³⁷ Carretero, Mario, *Documentos op. cit.*, p. 40.

del pasado y la causalidad histórica distinguiendo períodos históricos, relacionar el pasado con el presente y acercarse a la metodología del historiador.

Si revisamos los objetivos de la enseñanza de la historia, éste se acerca más a la socialización, el desarrollo de actitudes que por cierto están en la base de la identidad. Entre ellos encontramos el valorar el pasado, presente y futuro del grupo en que se vive, valorar su evolución política y de paso identificarse con todo ello.

Así la enseñanza de la historia propende hacia el fortalecimiento de valores patrios, los cuales son desarrollados en su máxima exposición en lo que se ha llamado momentos de efemérides nacionales, saludos a la bandera, actos cívicos, fechas que marcan hitos en la construcción de la nación, la que va acompañada de una emotividad y sentimiento de apego a ciertas ideas que se desarrollan a la base de valores y sentimientos patrióticos, los cuales en algunas escuelas son periódicos en algunos países de América Latina, entre ellos México y Chile.

Estas instancias serían tanto experiencias colectivas como personales, ya que son referentes de experiencias de la infancia, imágenes que muchas veces han sido plasmadas en fotos familiares. La escuela reafirma esos días su compromiso con la familia en transmitir valores patrios y formar ciudadanos. Muchas de esas fechas se reafirman en la colectividad haciéndose libres de trabajo formal para los adultos:

Las efemérides escolares generan una comprensión forzada y precoz de la historia a quienes no han logrado aún adquisiciones educativas y cognitivas tan fundamentales como la secuencialidad y la historicidad, lo que podría afectar o comprometer ulteriormente la capacidad para: a) establecer relaciones causales y secuencias de hechos cronológicos (lo

que sucedió primero se encadena significativamente con lo que sucedió luego), y b) comprender el presente en clave del pasado y no lo contrario, como suele ocurrir.³⁸

Pese a que la historiografía ha superado la tendencia de escribir con un trasfondo nacionalista, exaltando valores llamados patrióticos, la enseñanza de la disciplina aún no supera esa mirada “romántica” de los sucesos nacionales pasados. ¿A qué se debe esta dicotomía? ¿Son los maestros responsables de ello? ¿Qué responsabilidad tienen las instancias gubernamentales que están a la base de las decisiones macro de la educación? Este tipo de formación ¿perjudica la llamada “conciencia crítica”

Frente a esta situación, detectamos contradicciones, no sólo en cuanto a los objetivos de la historia académica y de la escolar, sino también en cuanto a las corrientes de pensamiento universal de estos tiempos. Existe una tendencia hacia lo global, como ya lo habíamos mencionado, por sobre lo nacional, a los acuerdos, a crear agrupaciones de países para solucionar problemas y reconocer los puntos de unión entre aquellos y en donde las diferencias pasan a ser una ventaja. Esto se contradice con la enseñanza de la historia en muchos países en donde se presenta como una sostenedora de mitos. Recordemos que los principales “errores” son aprendidos en la infancia. Se constata una contradicción entre la comprensión racional y la emocional. Esto se agrava más en países en que además los contenidos son específicos a cada región como es el caso de México o España en donde el regionalismo es muy fuerte.

La enseñanza de la historia en la escuela partió con la tendencia a preparar ciudadanos y ese hecho está relacionado con que en su fundación quedó el sello relacional

³⁸ *Ibid.*, p. 220.

con el Estado. El mayor cambio se dio en los años setentas, en cuanto a la manera de enfocar la comprensión de los contenidos, razón por la cual ingresa la enseñanza de las Ciencias Sociales a la escuela.

Al analizar la lógica entre la historia escolar, la académica y la cotidiana, observamos una relación bastante compleja, ya que no sólo afectaría la mirada estatal por llamarla así, sino también el desarrollo histórico del lugar y la comprensión de los grupos de personas sobre esos hechos. Es decir, la sociedad activaría ciertos “usos” del pasado en los cuales “saber” y “poder” tendrían su papel. Por ello la construcción natural o artificial de imágenes del pasado en la formación del imaginario sería en algunas sociedades fundamental. Según nuestro argumento uno de los vehículos de valoración sería la escuela. En términos de la edad de preferencia del comienzo de la enseñanza no hay acuerdo. En países como España comienza desde los 11- 12 años, en países Latinoamericanos desde los 6 años. También el número de horas varía según el país y la participación en actividades cívicas o efemérides.

Lo anterior también se vería reflejado en instancias públicas, como número de monumentos en las ciudades, temas en que se basan éstos, días de festejo patrio, actividades públicas referidas a temas patrios, etc.

IDENTIDAD NACIONAL, MEMORIA E HISTORIOGRAFÍA

Presente en la enseñanza de la historia, se encuentra el sustento con que trabajan los profesores en su labor: la historia escrita. Ésta por cierto, es el resultado de visiones que han sido desarrolladas en los distintos momentos y han sido plasmadas en los diferentes textos

de estudio. Los historiadores en sus escritos no sólo hacían un diagnóstico político- social, sino también plasmaron el proyecto de nación que querían construir:

Las historias eran armas con las que se combatía por la memoria que habría de registrarse y transmitirse a las nuevas generaciones, los historiadores con sus textos buscaban formar la conciencia de los ciudadanos, establecer o dirimir lealtades políticas y sirvieron para construir las identidades nacionales.³⁹

Debemos agregar que era una memoria sobre los aspectos que eran elegidos para ser recordados. A los historiadores se les pedía retratar a los personajes del pasado ensalzando las virtudes de cada uno. Así, los “grandes hombres” servirían a los jóvenes para emularlos y convertirlos en los llamados padres de la Patria, que en Hispanoamérica las diversas tendencias políticas manejarían a su gusto.

En México y Chile los positivismos tuvieron gran influencia en el pensamiento histórico. Al profesionalizarse la historia cerca de la mitad del siglo XX, con la fundación de universidades y centros de investigación, surge una nueva forma de historiar: la historia académica. En México despolitizada y en Chile no, debido posiblemente a su tradición historiográfica y política.

En México, durante el Porfiriato, las elites culturales se reconocieron a sí mismas como liberales y trabajaron con el ejecutivo para consolidar el discurso del Estado- nación.

La institucionalización de la Revolución mexicana condujo a un fenómeno similar. Durante los años 1930- 1950, los intelectuales participaron activamente en la construcción del nuevo Estado. La tradición historiográfica arraigada en esa época, construyó una

³⁹ Argudín, María Luna, “La historiografía chilena desde la recepción mexicana, una aproximación”, en Pinto Vallejos, Julio y María Luna Argudín (comps.), *Cien años de propuestas y combates. La historiografía chilena del siglo XX*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2006, p. 116.

imagen del México moderno, heredero de los liberales y de los llamados “ideales” de la Revolución.

En Chile no hubo Guerra de Reforma ni Revolución, su historiografía generalmente narrativa y erudita se ha desenvuelto en torno a la oligarquía gobernante. En la tradición historiográfica chilena tienen voz los grupos conservadores, principalmente en la primera mitad del siglo XX. Dichas propuestas serán resignificadas y se convertirán en discurso oficial en la intelectualidad durante la dictadura de Pinochet (1973- 1990).

Los historiadores liberales decimonónicos chilenos construyeron la identidad chilena con la idea de una imagen de excepcionalidad frente al resto de las naciones latinoamericanas, tendencia que fue afirmada a lo largo del siglo XX. Dicha situación se basaba en la percepción de un éxito del país en organizarse a sí mismo en forma temprana, gracias a un Estado supuestamente fuerte y consolidado, situación que explicaría un legado de autoritarismo; el compromiso de este Estado era desarrollar la cultura y una idea de país distintiva que permitió al país desenvolverse asertivamente en el plano internacional.⁴⁰

Durante los años cincuenta, la historiografía decide incorporar las tradiciones marxista y de los Annales y se realiza la profesionalización de la historia en Chile. En México, el marxismo en historia se había desarrollado desde los años veinte y fue

⁴⁰ Al respecto se pueden identificar autores tales como Diego Barros Arana, Benjamín Vicuña Mackenna y Miguel Luis Amunátegui, de tendencia liberal y a los autores Alberto Edwards y Francisco Antonio Encina, representantes de la corriente conservadora. Todos ellos fueron fundamentales para asentar la imagen de la excepcionalidad de Chile en el continente. La historiografía contemporánea inició a finales del siglo pasado una revisión exhaustiva y crítica de las tesis de los historiadores liberales y conservadores. Entre los investigadores que han proporcionado perspectivas novedosas podemos mencionar: Jocelyn-Holt, Alfredo *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*, Buenos Aires, Planeta/Ariel, 1998; Salazar, Gabriel y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile*, volumen I, Santiago, LOM Ediciones, 1999; Larráin, Jorge, *Identidad chilena*, Santiago, LOM Ediciones, 2001; Stuenkel, Ana María, *La seducción de un orden*, Santiago, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000; Illanes, María Angélica, *Chile Des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*, Santiago, LOM Ediciones, 2003; Portales, Felipe, *Los mitos de la democracia chilena*, tomo I, Santiago, Catalonia, 2004.

impulsado desde la llegada de los intelectuales españoles a partir de 1939. Los Annales entrarán más tardíamente. La Universidad nacional Autónoma de México (UNAM) comenzó a destacar como uno de los principales centros intelectuales del país y en ella se desarrolló la tradición de la filosofía de la historia alemana con autores como Droysen, Dilthey, Huizinga, Ranke, Burckhardt, Hegel, entre otros. Mientras, en El Colegio de México (COLMEX) se desarrollaban dos tendencias fundamentales: la empirista y la historicista.⁴¹

Hasta los años sesenta, los intelectuales mexicanos se preguntaban por la identidad del mexicano, sobre los logros postrevolucionarios y los efectos de la política modernizadora. Sólo por nombrar algunas obras: *El mexicano* de Santiago Ramírez; *El perfil del hombre y la cultura en México* de Samuel Ramos; *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz; *¿Ha muerto la revolución mexicana?* de Stanley Ross; *Crisis y porvenir de la ciencia histórica en México* de Edmundo O’Gorman e *Historia moderna de México* de Daniel Cosío Villegas.⁴²

Tanto en México como en Chile el marxismo en los años sesenta produjo material sobre la historia del movimiento Obrero, los partidos políticos y los sistemas políticos, situación proscrita en Chile el año 1973 y continuada en México, con la diferencia además

⁴¹ Algunos autores que investigan estas tendencias en México son: Matute, Álvaro, “La historiografía positivista y su herencia”, en Hernández, Conrado (coordinador), *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, Zamora, El Colegio de Michoacán-UNAM, 2003; Trejo, Evelia, “La historiografía liberal mexicana en el siglo XX. Reflexiones en torno a un caso”, en Hernández, Conrado, *op. cit.*; Arenal Fenochio, Jaime del, “La otra historia: la historiografía conservadora”, en Hernández, Conrado, *op. cit.*; Lida, Clara y José Matesanz, *El Colegio de México: una hazaña cultural, 1940-1962*, México, El Colegio de México, 1990.

⁴² Véase Jacinto, Agustín y Álvaro Ochoa, *Tradición e identidad en la cultura mexicana*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1995; Roth, Andrew y José Lameiras, *El verbo popular: discurso e identidad en la cultura mexicana*, Zamora, El Colegio de Michoacán e ITESO, 1995; Bejar, Raúl y Héctor Rosales, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural: nuevas miradas*, Cuernavaca, Morelos, UNAM, 2005.

de que en Chile la desarrollaron historiadores y en México fue un área plagada de politólogos y sociólogos. Este quiebre en Chile hará que la situación de la historiografía se modifique hasta los años 1980- 2000, época en que habrán transformaciones fundamentales.

La historiografía dio muestras de interés en el tema de la identidad desde mediados de los años setenta, pero podríamos decir que ya habían sobresalido en este campo de estudio de la memoria los historiadores franceses. Esta apertura llevó también consigo una búsqueda de nuevas metodologías y nuevos marcos de reflexión encaminados a ampliar el conocimiento sobre esta materia. Esto acercó los saberes históricos a los de memoria, los colectivos a los sociales y a utilizar un nuevo lenguaje historiográfico.

La memoria es parte fundamental de la identidad ya que podemos distinguir en el modo de acceder al conocimiento del pasado a través de un saber erudito o de especialistas, entre los cuales se encuentran los historiadores y un saber de hombres de cultura, intelectuales y de partidos políticos, los medios de comunicación y entre ambos la memoria, entre su rescate y su difusión.

En muchos países destaca el privilegio que han ocupado la historia y su enseñanza, en el intento estatal de formar identidades colectivas de índole nacional, principalmente a fines del siglo XIX. Esto lo podemos establecer con precisión para los países europeos, principalmente antes de la Gran Guerra, sin embargo para Latinoamérica la situación empírica es diferente, ya que existe muy poca investigación, algunos trabajos sobre manuales de estudio y estudios sobre la enseñanza de la historia.⁴³

⁴³ Cattáneo, Liliana, “Reflexiones sobre la relación historia y memoria en la construcción de identidades”, en

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE IDENTIDAD: CURRÍCULUM EXPLÍCITO Y OCULTO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA.

Al analizar el sistema educativo y poner atención a la formación que se hace de los futuros ciudadanos debemos interesarnos por lo que ha sido llamado Currículum explícito y oculto.

Por currículum explícito entendemos el reflejo de las intenciones oficiales que se hacen explícitas en las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o programas oficiales, proyectos educativos del centro y el currículum que trabaja cada docente en el aula. El currículum oculto hace referencia a todos los conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y en todas las interacciones dentro del aula y dentro de las escuelas; muchas veces de estos procesos ni el profesor ni los alumnos están conscientes y estas adquisiciones nunca llegan a explicitarse como metas educativas intencionales. El trabajo práctico o de aula si no va acompañado de reflexión y está dirigido por la rutina y la tradición puede tener algún grado de coerción, especialmente si está regulado por los imperativos de los libros de texto.⁴⁴

El currículum oculto a lo largo del proceso educativo, incide en el reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, expectativas y valores acordes a las necesidades y valores de la ideología hegemónica del momento, sin embargo esto no se da tan fácilmente, ya que los estudiantes como colectivo no se someten en un cien por ciento y se resisten y alteran los contenidos a que son sometidos por la institución. El concepto “marcos de referencia débiles” (Jurjo Torres 2005) hace referencia a que existen posibilidades de control por parte de los profesores y del propio alumnado en la selección, organización y ritmo de los contenidos que se trabajan en las escuelas. Por ejemplo los

Publicación II Seminario bienal Enseñanza de la historia y geografía en el contexto del Mercosur, Montevideo, 30 de noviembre al 2 de diciembre de 1999, p. 15.

⁴⁴ Torres Santomé, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid, Ediciones Morata, 2005.

contenidos pueden ser obligatorios a nivel nacional pero las interrelaciones e realizan y el análisis que se trabaja sobre ellos puede hacer la diferencia. Esto puede llevar a un nivel de análisis mayor de los contenidos y quedar abierta la posibilidad a la resistencia por parte de los alumnos. Los profesores por su parte también tienen sus ideas con respecto a la educación y los contenidos que deben impartir a las nuevas generaciones e influyen en su tarea de mediadores en el proceso.

Podemos ver la existencia de la utilización del mito a la base del currículum oculto. El mito nace en la Historia para calmar ciertas angustias de la vida, como el origen o el final y a nuestro entender la angustia que subyace a los mitos transmitidos a nivel escolar, en el caso de Chile sería a el miedo al caos social, al desorden, a la falta de autoridad; en el caso Mexicano sería a la necesidad de un convencimiento de fortaleza y de destacar el valor cultural de la nación. Estas características se presentarían en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma tanto explícita como implícita.

En el currículum explícito vemos que en ambos casos se destacan personajes que aluden a valores de índole patriótico, como la determinación, el valor, la fuerza, el compromiso con ideas de beneficio común y a hechos que determinan el futuro como nación pero que han tenido un desenlace positivo (entendido como ganancia) especialmente frente a otras naciones generalmente vecinas (en el caso mexicano EE.UU. y en el caso chileno Argentina- Perú), mitos que se reproducen en los textos escolares y en otras actividades del ámbito escolar.

En cuanto a los conceptos utilizados en el currículum tanto implícito como explícito, no se presentarían con el objetivo de ser entendidos de una manera cabal, ya que su formulación, principalmente en los primeros años escolares, como las nociones de patria,

república, nación, autoridad, estarían a un nivel más emotivo que teórico, asociado a ciertos hechos o personas que dan ejemplo de ello, elementos que permitirían despertar y mantener un sentimiento de base nacionalista.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE IDENTIDAD: TEXTOS ESCOLARES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Los textos de estudio, a pesar de su importancia en la configuración del imaginario social, no han sido objeto de atención hasta tiempos muy recientes por considerárselos creaciones de escasa relevancia. En esta época en que existen variados y muy tecnológicos soportes de enseñanza, el texto escolar es todavía, el más extendido en todos los niveles de la enseñanza escolar.

Algunas investigaciones recientes en didáctica de la historia señalan que el aumento de las imágenes en los manuales y libros de texto- en los que ocupan alrededor del 50% del espacio textual- no se ha acompañado con un adecuado tratamiento historiográfico y didáctico considerando que muchas actividades que plantean dichos textos son lecturas de imagen. Por lecturas de la imagen entendemos las conceptualizaciones que hacen los sujetos sobre la imagen en tanto re- presentación de un evento histórico.

En esta época globalizada se necesita una reescritura del pasado, especialmente el que se enseña en la escuela. A pesar de las complejas relaciones mundiales y el aumento paulatino del uso de las nuevas tecnologías, el texto escolar o manual de historia todavía se presenta como fundamental a la hora de enseñar historia patria.⁴⁵

El texto escolar es un artefacto cultural y político. Se apropia un discurso y lo

⁴⁵ Valls, Rafael, *La enseñanza de la historia y textos escolares*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008, p. 61.

reproduce como una verdad unívoca que es destinada directa e indirectamente a alumnos y maestros. El análisis comparativo de los libros de textos es una vía posible para estudiar y comprender el proceso de legitimación del conocimiento en la escuela, ya que es un vehículo de conocimiento e información privilegiado debido a la cobertura que generalmente tiene a nivel nacional y a la extensión en edades que cubre lo que lo convierte en un medio de característica “masivo”. La información que contiene es principalmente condensada, se elige, se descarta y se generaliza. Además esto debe estar “autorizado” es decir, constituye una “verdad”. Sin embargo, no podemos atribuir todo el procesamiento al Estado sino también a otros actores como académicos y representantes de algunos sectores de la sociedad y en este sentido constituye un resultado de la negociación de varios grupos. Representa visiones de la realidad para ser traspasada por generaciones, lo que espera ser rescatado por la memoria cultural de la nación. Se establecen las directrices de lo que es propicio para la nación, quiénes son amigos y quiénes enemigos. En esta era globalizada la historia es usada como argumento principal y como una importante herramienta de legitimidad.

En la actualidad la situación de análisis de un texto de estudio es más compleja que antes, ya que la posibilidad de acercarse al pasado tiene diversas miradas y enfoques y los objetivos ya no responden a la memorización de la información sino a objetivos más complejos como el análisis y la comprensión.

Al analizar el valor de los textos escolares se debe tener en cuenta que es un producto fabricado y pasa por etapas, desde su producción de contenido a su fabricación física, la selección (que hace el Estado en el caso que nos interesa en esta tesis), el uso que se realiza en aula y su evaluación. En cuanto a la producción y edición de un texto escolar,

es sin lugar a dudas un desafío, tanto para autores como para editores debido no sólo al tratamiento de contenido, actividades y pertinencia de estas últimas, sino también al espacio físico con que cuentan para ello. Muchas veces para un contenido de gran profundidad, la línea editorial exige el uso de una o dos páginas y un breve espacio de imágenes y actividades. La definición del discurso didáctico no siempre está explicitado, pero es cada vez más común que junto al texto del alumno se entregue uno específico para el profesor a este propósito.

En cuanto a la selección del texto escolar, en el caso mexicano todo el proceso, incluso el de fabricación pasa por la SEP a través de la Comisión Nacional de Libros de texto gratuitos (CONALITEG), sin embargo en el caso chileno, el Mineduc elige entre las editoriales que presentan su maqueta (licitación) y la mayoría de las veces son varias las editoriales seleccionadas dependiendo el nivel escolar, por lo tanto en Chile no existen textos oficiales de estudio en el entendido que su elaboración no es directa desde el Estado, pero su elaboración sigue perfectamente las pautas oficiales requeridas. Autores y editoriales tratan de generar el producto que más creen que servirán a sus fines- pedagógicos unos, comerciales, los otros- en un juego de propuesta, censura y autocensura que permitirá estructurar un texto que se presente viable comercialmente y que, a la vez, intente responder a los supuestos epistemológicos de la didáctica. Nos preguntamos en ambos casos, si el criterio que lleva a la selección no es más económico que didáctico y que si la rigurosidad técnico disciplinar se conjuga con otras necesidades del Estado, como puede ser la imagen- país, que refuerce rasgos de ciudadanía y temas aún no resueltos.

Los textos no sólo transmiten información sino que también códigos culturales, sociales y políticos ya que al presentarse problemas o cambios en esas áreas, pueden ser

objeto de debate y discusión.⁴⁶ A nivel cognitivo en los libros de texto aparecen palabras claves que le servirán al alumno para construir el “mundo”, su mundo estableciendo relaciones y categorías de análisis en base a la información que recogen las páginas de su texto. Esta información es elegida y parcializada en pequeños fragmentos, ilustraciones, fotos, actividades y demás elementos que conformarán un todo, que en términos amplios es una autoridad difícil de discutir. Se presenta una realidad eficaz, en términos de la velocidad de las horas de clase: la voz del texto habla a través del docente y no al revés. Tanto el docente como el alumno pasan a ser intérpretes del texto y muchas veces pierden protagonismo dentro de la sala de clases frente a este documento “sabio”. Muchos defienden el uso del texto por considerar que se trata de una democratización del conocimiento, pero en este análisis se deja de lado el contexto en que es trabajado. Otros destacan la facilidad que otorga al alumno de una experiencia rica y facilitadora: la lectura personal y el trabajo en solitario de las actividades en casa. Los textos escolares han comenzado a ser concebidos en función de quienes van a trabajar con ellos, intentando facilitar y asegurar su apropiación pedagógica.

La producción de textos de estudio está determinada por los programas de estudio correspondientes y ellos a su vez responden a políticas educativas en constante pugna. Una traducción pedagógica muy común en los textos para la enseñanza es el tratamiento no conflictivo del contenido científico.⁴⁷ Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las

⁴⁶ Lässig Simone, Conferencia: “¿Textos escolares de Historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e historias comunes”, en *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago de Chile, 2009, pp. 12-13.

⁴⁷ Martínez Bonafé, Jaume, *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Editorial Morata, 2002, p. 25.

comunidades científicas, sin embargo desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad. Lo anterior es tremendamente importante pues entrega algunas pistas para entender el cómo llegan los textos escolares a convertirse en fuentes inagotables de verdad; esto es porque en realidad cada uno de ellos se presenta a sí mismo como la única verdad posible, llevando a error a los estudiantes cuando se les indica que es así como se construye el conocimiento; es presentado como algo dado, incuestionable y necesario de adquirir sin ningún tipo de dudas respecto de sus características. No se plantea el conocimiento como una construcción social. La historia nacional desde el punto de vista del texto escolar debe ser analizada tomando en cuenta que la producción de textos de estudio se hace como proyecto de escritura masiva y no en el objetivo de producir investigaciones propiamente históricas y que por lo tanto, pasa por alto algunos requisitos metodológicos de la disciplina como es la tangibilidad de las pruebas o hechos. También es importante señalar que la historia en el libro de texto se escribe para ser enseñada y este objetivo pedagógico supone una cantidad de receptores más amplia que cuando se edita un libro más específico dentro de la disciplina. Según Carretero (2007) la historia en el libro de texto es:

congénitamente didáctica en el sentido más iluminista posible: nace para *revelarle* al pueblo quién es él en relación con ese Estado que es su soberano, para configurar una identidad nacional y un espacio de ciudadanía y de democracia, que requiere una tramitación del pasado conveniente a la viabilidad de un proyecto futuro [...] diremos que ella es, por sobre todas las cosas, didáctico- emancipadora.⁴⁸

El autor se refiere a que se enseña a reconocer en las raíces un origen común y por lo tanto un destino también compartido, se enseña a los pueblos a que son libres y

⁴⁸ Carretero Mario, *Documentos op. cit.*, p. 82.

soberanos y que los alumnos son sujetos incluidos en un proyecto en el cual se construye identidad, privilegiando objetivos socio- identitarios, es decir desapareciendo toda revisión crítica de los hechos pasados.

Por la razón anterior es que los primeros libros, de carácter pedagógico por cierto, incluían material moral y de la historia nacional, para lograr memoria y filiación al grupo, lo cual era aprendido. Esa tarea hoy se institucionaliza en la escuela, lugar fundacional de ideales que aún en nuestros días se amasan ahí; el amor al país, al suelo para sentirlo propio, comprender la historia como un destino del cual se es partícipe. Es por esto que la escuela como institución, a pesar del avance de las comunicaciones y de la tecnología no ha perdido su importancia dentro del Estado nacional. La alfabetización, la escolarización que se aplica principalmente a niños y jóvenes permea a toda la sociedad ya que a través de ellos llega a la familia, a los adultos y a contextos más generales. A veces el tema de la enseñanza de algunos temas históricos en la escuela es motivo de discusión, no sólo en los estamentos que están implicados en la elaboración o en la ejecución de los programas, sino también el problema se amplía a un intercambio de opiniones que puede incluir a toda una sociedad. Tal es el caso de una situación ocurrida en México, en el año 1992, en la cual hubo un interesante debate en que participaron variados sectores de la población, como maestros, padres de familia, partidos políticos, instituciones no sólo educativas sino también sociales en torno a una reforma que afectaba a los libros de texto que por ley se reparten gratuitamente en el sistema educativo estatal. La situación se enmarcó dentro del Acuerdo para la Modernización de la Educación básica en el cual se elaboraron textos de diversas materias, sin embargo la polémica se centró específicamente en los textos de historia. Se pretendía *reescribir* la historia para así poder establecer una *modernización*

integral a la educación. El proyecto fue encargado a Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, historiadores académicos, quienes fueron criticados por los detractores por haberse sumado al gobierno con tesis históricas conservadoras neoporfiristas a pesar de la posición política por la que eran conocidos. Además se cuestionaba la no participación de pedagogos en el proyecto de elaboración de textos. A esto se sumó un movimiento de opinión pública el cual encontraba la propuesta sin identidad propia, es decir se dejaba de lado *lo mexicano* y se percibía una tendencia al eurocentrismo y minusvalorar a las comunidades indígenas. Además en los contenidos se denunció una serie de errores, datos equivocados o repetidos y ausencias reconocidas como la de los *niños héroes*; también causó polémica la incorporación de los últimos treinta años a los contenidos, ya que para algunos esto significaba una maniobra política de aceptación del viraje pro- estadounidense del gobierno. En cuanto a la resignificación de los contenidos, el gobierno intentaba poner en voz del Estado mexicano una marcada cercanía a la *civilización*, a la formación de una sociedad avanzada cercana al *nuevo mundo*. Se trató de eliminar toda situación que denotara violencia o conflicto, principalmente en el contenido de Descubrimiento y Conquista. Esta situación se enmarcaba en el proceso de liberalismo social propio de los años noventa y la tendencia globalizadora que imperaba. Como actor externo primero estaba España y le sucedía Estados Unidos. Ciertamente se trataba de una situación que no sólo planteaba situaciones pedagógicas, sino también políticas, sociales y económicas; en las cuales se encuentra la presencia de la sociedad en el aula y cómo se pretende resignificar la memoria y la identidad nacional a través de la escuela. En México hay libros

de texto gratuitos desde el año 1960 y políticamente es vista como la política de Estado más exitosa y con mayor continuidad del México contemporáneo.⁴⁹

El cuestionamiento, interesante para nosotros hoy, es la dimensión pedagógica del asunto, si la historia oficial puede o no funcionar como instrumento cognitivo para que piensen la nación y si en este ejercicio las imágenes, ideas organizadoras, personajes, se convierten en modelos y proyecto para las personas integrantes de esa nación. En el planteamiento del gobierno, la neutralidad y la indiferencia ante una identidad mexicana se proyectó en aras a una integración al paradigma globalizador; he ahí la controversia, por un lado la sociedad defendiendo los ideales tradicionalmente oficiales y por otro el Estado invalidándolos.

Los libros de texto aludidos fueron retirados y en 1993 la SEP convocó a un nuevo concurso, en el cual el jurado sería integrado no sólo por historiadores sino también por docentes y padres de familia. A la propuesta ganadora se le hicieron algunas recomendaciones y se les otorgó un plazo para incorporarlas, y al entregar los textos con las modificaciones se recomendó que no fueran publicados. Así renació la discusión, en donde todas las esferas de la sociedad tuvieron su posición, sin embargo la SEP tomó la decisión de no publicar textos nuevos de historia y confirmó que publicaría materiales de estudio, de lectura y de apoyo. Todas estas discusiones tanto de los libros de texto como del currículo de historia, también han tenido su presencia en países como Estonia, Alemania, Estados Unidos y España, en donde el devenir político y los cambios sociales e incluso territoriales han tenido un fuerte impacto en la utilización de los hechos del pasado

⁴⁹ Bernáldez, María Edith, “Una mirada desde la Dirección General de Materiales Educativos”, en *AZ Revista de Educación y Cultura*, México D.F., Zenago editores, Febrero 2010, p. 24.

a alguna causa. Es interesante que tanto en el caso mexicano como en otros casos, la discusión tiene como referente no el pasado, sino el presente, y cómo el legado se transforma en una bandera de lucha de procesos que se están viviendo en la actualidad tanto en los territorios, en la sociedad y en la educación, tanto dentro del espacio nacional como fuera de él, ya que muchas de las controversias en torno a qué enseñar en historia se deben a los bajos resultados en las pruebas estandarizadas internacionales, es decir a un enfoque comparativo intercultural. Así la globalización influye de algún modo en los nacionalismos como fenómeno interrelacionado ya que predispone a una posición dentro del marco internacional.

Chile no ha estado ajeno a este tipo de discusión, justamente el 9 de Diciembre del año 2011 el Consejo Nacional de Educación (CNED) aprobó la moción presentada por el Ministerio de Educación sobre el retiro del concepto de *Dictadura* para referirse al gobierno militar de Augusto Pinochet Ugarte entre los años 1971 y 1990 de las Bases Curriculares y de los libros de texto de historia de Primero a Sexto año básico y que fuera sustituido por el de *Régimen Militar* argumentando que ese término era más general y no provocaba controversia en las instituciones escolares. Dicha sustitución no fue conocida por la opinión pública hasta los primeros días de enero de este año 2012, generando una vasta polémica debido a que padres de familia, políticos y grupos de derechos humanos criticaron la medida ya que la consideraban un “blanqueamiento” a la etapa aludida. El gobierno actual, que es del sector de derecha, se defendió quitando importancia a la situación, explicando a la ciudadanía que sólo era un cambio de “palabras” y que los maestros podían seguir usando la palabra dictadura en clases y que finalmente las editoriales eran las que decidían en base al currículo cómo se iban a expresar en los textos. La situación con esto no

terminó ahí, ya que se acusó al ministro de educación Harald Beyer, de tratar de ocultar un intento deliberado de borrar la memoria colectiva de Chile. Por otro lado, el Colegio de Profesores pidió la renuncia de la jefa del área de Currículum del Ministerio de Educación Loreto Fontaine por su responsabilidad en el cambio del concepto. Luego de mucho debate en los medios de comunicación, en las redes sociales e incluso en el Senado, el Consejo Nacional de Educación el 26 de Enero del 2012 repuso el término *Dictadura* en las Bases Curriculares, quedando de la siguiente manera: “Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia.”⁵⁰ Este es un claro ejemplo de que los programas de estudio, principalmente los referidos a las Ciencias Sociales, juegan un papel muy importante dentro de las políticas de Estado y éstas no son inconscientes si no muy claras en su formulación y esto repercute en los textos escolares los cuales deben adaptarse a esas circunstancias políticas. Los gobiernos tienen presente que los temas elegidos, tanto como los conceptos empleados, encierran una militancia con ciertos valores y tendencias políticas los cuales pueden pasar desapercibidos para la población en general si éstos no son parte de una memoria cercana o dolorosa como es en este caso el tema de la Dictadura en Chile.

A nuestro entender, el uso del texto escolar puede ser un valioso aporte para mejorar considerablemente el aprendizaje si presenta marcos interpretativos que incluyen el cuestionamiento, la crítica y la aportación, sin embargo en la mayoría de los casos la situación es contraria. Esto es importante, ya que si pensamos el texto escolar muchas veces

⁵⁰ *El Mercurio*, Santiago de Chile, 9 de Diciembre 2011, 4 de Enero 2012, 27 de Enero 2012.

constituye un lugar de encuentro entre padres e hijos, de ahí que debiera estar presente la pluralidad, el reconocimiento del otro y el aprendizaje en la convivencia entre generaciones. Para esto es fundamental la labor del profesor; usar esta herramienta pedagógica como invitación al diálogo, de revisión crítica y de análisis en el aula.

CAPÍTULO II: EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO

EDUCACIÓN PRIMARIA

El término educación básica en la mayoría de los países hace referencia a educación obligatoria y ha venido adquiriendo enorme relevancia particularmente a partir de los años cincuenta. En México la educación obligatoria se ha ido incrementando, gracias a los acuerdos internacionales en que se ha comprometido. Además la SEP establece que ha habido un mejoramiento en el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural del país que ha influido en el ámbito educativo. Con respecto a estos dos últimos puntos, también reconoce problemas en la cobertura en grupos de mayor marginación como los indígenas, las mujeres, campesinos y población migrante.

El hecho de que muchos niños todavía no tienen oportunidades de acceder a la escuela, se presenta como un hecho de injusticia social, debido a la diferencia de oportunidades que esto conlleva. También se hace presente que México es multicultural y plurilingüe y esto a pesar de poseer una gran riqueza, se transforma en un reto debido a la diversidad en la atención escolar que se debe abarcar.

La SEP, Secretaría de Educación Pública, desde el año 1982 viene promoviendo la educación multicultural en primaria y preescolar, principalmente debido a la situación de los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes y se ha preocupado también por los niños que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. El preocuparse de la atención a la población vulnerable se basa en el principio de equidad y queda explícito en la descripción oficial. Esto se materializa en la preocupación por el tema de la calidad educativa, la escolaridad, la infraestructura y el equipamiento escolar. Así y todo, la

educación en México tanto a nivel urbano como rural tiene aún una extensión que no alcanza a cubrir todas las necesidades.

PLAN CURRICULAR PRIMARIA MÉXICO

La SEP puso en marcha un programa de renovación curricular y pedagógica, comenzando por la educación preescolar en el año 2004, dos años después se estableció la reforma a la educación secundaria. En el 2009 le tocó el turno a primaria.

La política educativa de los próximos años está planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012, transformación educativa que junto a los objetivos planteados en el Programa Sectorial de Educación 2007- 2012 (Prosedu) establecen los lineamientos para México. La SEP propuso estas reformas con el objetivo de elevar la calidad de la educación, mejorar el nivel de logro y acceso a un mayor bienestar contribuyendo al desarrollo nacional. Para conseguirlo, la estrategia principal fue adoptar el modelo educativo basado en competencias.

Aquí una polémica, puesto que las pruebas que la oficialidad establece como parámetros de comparación (ENLACE-SEP, EXCALE-IINE, PISA- OCDE), no evalúan propiamente competencias (excepto PISA).

Además la reforma está apoyada por la Alianza por la Calidad de la Educación, el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, con el objetivo de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial.

Los criterios para mejorar la educación están apuntados a mejorar la capacitación de profesores, actualizar los programas de estudios, los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza y recursos didácticos.

En su formulación se plantea que esta Reforma Integral de la Educación Básica, requiere de la construcción de consensos sociales, es decir, someterlos a la aprobación de la comunidad.⁵¹ Llama la atención que esto se presenta como legitimador de la vía elegida para la mejora educativa. Pensamos que es un recurso populista, puesto que finalmente las decisiones no vienen de un consenso nacional sino de las directrices oficiales.

La SEP reconoce que para llevar a cabo el plan, se debe afrontar retos de la vida moderna del México actual, como son; la exigencia de servicios públicos eficientes y transparentes, una mayor competitividad y un acelerado uso generalizado de tecnologías. Es interesante este punto, ya que el logro de estos avances del medio moderno en México, estarían presentados como una consecuencia de la mejora educacional y la razón sería la de brindar a todos los niños de México en edad escolar las habilidades y valores para...”enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y del mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa.”⁵²A nuestra visión, se añade también un sentido de progreso y facultar a la sociedad de herramientas para la competitividad con los mercados internacionales. La asignatura de Cívica y ética en la educación primaria está encaminada al logro de las competencias de civismo y de valores, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que

⁵¹ SEP, *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*, Dirección General de Desarrollo Curricular, México, SEP, 2009. p. 10

⁵² *Ibid*, p. 12.

representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la perspectiva de los alumnos sobre sí mismos y el mundo en que viven.⁵³ En estos últimos años se ha dado una especial atención a esta asignatura comprendiendo incluso, texto escolar propio.

INNOVACIÓN EN LA GESTIÓN ESCOLAR

Con respecto a lo anterior, la SEP planteó la renovación de la asignatura de Educación cívica por la de Formación cívica y ética. Esto junto a la aplicación de nuevas estrategias didácticas y una innovación en gestión educativa que permitiría sustancialmente mejorar la educación en esta área según la planeación de la Secretaría.

Es interesante observar que la asignatura fue creada enlazando los conocimientos de formación ciudadana junto a valores que debieran ser promovidos a nivel cívico. Se plantea que “estas estrategias en su conjunto permitirán articular compromisos que emanen desde la propia comunidad escolar, sin perder de vista la perspectiva de la calidad con equidad, el desarrollo de competencias para la vida y la gobernabilidad democrática, como pilares de la educación.”⁵⁴ Podemos observar cómo en los programas de estudio de esta materia, se enlazan contenidos valóricos con temas históricos y de participación ciudadana. Así vemos por ejemplo, temas fundamentales en el crecimiento personal aunado a la formación del alumno en vías de ser ciudadano. Esto según nuestra visión tiende a la confusión, en

⁵³ SEP, *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP, 2011, p. 54.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 32.

algunos casos se enlaza el apego no sólo con las otras personas sino también con la nación, creando una identidad nacional desde el Currículum.

LA ARTICULACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA: EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y la educación media superior.

La SEP propone que la sociedad actual requiere niveles educativos elevados para poder desenvolverse en forma exitosa. Por ello, la necesidad de desarrollar una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias para lograrlo, entendiendo por ellas las herramientas que permiten la efectiva actuación frente a los retos que se presentan.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Lograr que la educación básica contribuya a la *formación de ciudadanos* con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central, insiste el planteamiento de la SEP.

El perfil de egreso planteado se resume a través de la consecución de las siguientes competencias:

-*Competencias para el aprendizaje permanente.* Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida, de *integrarse* a la cultura escrita, así como de movilizar los diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.

-*Competencias para el manejo de la información.* Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

-*Competencias para el manejo de situaciones.* Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos, como los *históricos*, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias, enfrentar el riesgo y la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

-*Competencias para la convivencia.* Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; *crecer con los demás*; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la *identidad* personal y *social*; reconocer y *valorar* los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a *nuestro país*, sensibilizándose y *sintiéndose parte* de ella a partir de reconocer las tradiciones de su comunidad, sus cambios personales y del mundo.

-*Competencias para la vida en sociedad.* Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las *normas sociales* y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; *participar* tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; participar,

gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, regiones, el país y el mundo; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una *conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo*.⁵⁵

Es interesante que las competencias den paso a la concreción de objetivos cívicos como la participación, la integración, la pertenencia y la identidad reconociendo como propias características del país. Las competencias mencionadas apuntan a la formación de un ciudadano integrado y eficaz a la hora de tomar decisiones en una sociedad que se espera que, junto a aquéllos ciudadanos, se perfeccione y modernice. Sin duda un pensamiento progresista.

PERFIL DE EGRESO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, se esperará que el alumno, según lo planeado por la SEP, presente los siguientes rasgos:

1-Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, poseerá las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.

2-Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.

3-Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática.

4-Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.

⁵⁵ *Plan op. cit.*, pp. 42-43.

5-Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad.

6-Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente.

7-Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.

8-Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Es interesante como todas las características esperadas apuntan a formar ciudadanos de una sociedad moderna, comprometidos con el medio ambiente, con la diversidad en todas sus manifestaciones, potenciando la democracia e incluso con sensibilidad artística para apreciar todas las manifestaciones.

CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE ESTUDIO

Las características del Plan de estudio de la enseñanza básica se resume en tres puntos:

a-La diversidad cultural y la interculturalidad.

b-Énfasis en el desarrollo de competencias.

c-Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.

La educación básica está pensada para articularse a través de elementos que constituyen sus características para alcanzar ciertos estándares de desempeño como los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La SEP plantea nuevamente de manera destacada valores de compartimiento ciudadano importantes, para alcanzar una cierta identidad con el lugar en que se habita.

Para alcanzar los objetivos, la SEP plantea que se deben gestionar de manera exitosa en el Currículo, los maestros y sus prácticas, en los materiales y medios de apoyo, en la gestión escolar y por supuesto, en los alumnos.

Con respecto a estos últimos, la intervención se llevará a cabo a través del desarrollo de las llamadas “competencias”. El planteamiento es muy claro... “Lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.”⁵⁶ Nuevamente los objetivos de la enseñanza apuntan a formar ciudadanos, con ciertas características. Estas características se plasman en la elección de competencias ya desarrolladas más arriba. Pensamos que la elección del uso de “competencias”, se refiere al hecho de que como están formuladas en términos de acciones observables son de mayor facilidad de medición y porque éstas han sido puestas de moda en otros países.

Las horas y asignaturas relacionadas con historia en Primaria son las siguientes:

Primero y Segundo grado:

-“Exploración de la naturaleza y la sociedad” (campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social): 2 horas semanales, 80 anuales.

-“Formación cívica y ética” (campo formativo: desarrollo personal y para la convivencia): 1 hora semanal, 40 anuales.

Tercer grado:

-“Estudio de la entidad donde vivo” (campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social): 3 horas semanales, 120 anuales.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 41.

Cuarto a sexto grado:

-“Geografía” (campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social):

1.5 horas semanales, 60 anuales.

-“Historia” (campo formativo: Exploración y comprensión del mundo natural y social): 1.5

horas semanales, 60 anuales.

-“Formación cívica y ética” (campo formativo: Desarrollo personal para la convivencia): 1

hora semanal, 40 anuales.⁵⁷

GEOGRAFÍA

La asignatura de Geografía tiene como finalidad contribuir a la formación integral de los niños y adolescentes a través del estudio del espacio geográfico, concebido como el resultado de las relaciones entre sus componentes naturales, sociales, culturales y económicos. La propuesta didáctica de la asignatura hecha por la SEP sugiere recuperar las nociones previas de los alumnos como un paso necesario en la construcción de sus conocimientos; esta construcción se logra a través de la adquisición de conceptos, el desarrollo de habilidades y la apropiación de actitudes, para el análisis y la comprensión integral de los diversos espacios donde se desenvuelven. En la formación de los niños y jóvenes mexicanos, comenta la Secretaría, el estudio de la geografía contribuye a consolidar una cultura básica que tiene como premisa fundamental promover la identidad nacional y la solidaridad con otros pueblos del mundo, de ahí su importancia como ciencia y como asignatura escolar en todos los niveles educativos. Ante esta concepción es

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 51- 54.

necesario que el docente renueve su forma de enseñanza.⁵⁸ En este punto se refiere a que la transforme en una más activa.

HISTORIA

La historia contribuye a valorar el legado histórico, al desarrollo y fortalecimiento de valores, así como a la afirmación de la identidad nacional en los alumnos. El conocimiento histórico, plantea la Secretaría, permite entender y analizar el presente, así como planear el futuro, aproxima al alumno a la comprensión de la realidad y a sentirse parte de ella, como sujeto histórico. La historia hace del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social.⁵⁹

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

La formación cívica y ética promueve la capacidad de los alumnos para formular juicios éticos sobre acciones y situaciones en las que requieren tomar decisiones, deliberar y elegir entre opciones que, en ocasiones, pueden ser opuestas, aprecio y respeto de la diversidad cultural y natural.

Estos principios se manifiestan en las actitudes, es decir, en las formas de comportamiento y de pensamiento de personas y grupos, los cuales constituyen una referencia necesaria para que niñas y niños aprendan a formar su perspectiva sobre asuntos relacionados con su vida personal y social.

Cabe señalar que los programas de estudios para la educación primaria toman como

⁵⁸ SEP, “Programas de Estudio. Sexto Grado, Educación Básica, Primaria”, México, SEP, 2010, p. 161.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 194.

marco de referencia los componentes del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) debido a que dentro de sus ámbitos establece el desarrollo los programas de estudio de Formación Cívica y Ética para la Educación Básica.⁶⁰

⁶⁰ *Ibid.*, p. 221.

CAPÍTULO III: EDUCACION BASICA EN CHILE

EDUCACIÓN BÁSICA

La educación Básica en Chile correspondiente a la educación Primaria en México está constituida por niveles desde el primer año (Primero básico) hasta el Octavo año (Octavo básico). Estos niveles tanto como los de preescolar, secundario, centros de formación técnica y superior (Universidades) son regulados por el Ministerio de Educación (MINEDUC). En el nivel superior, además, la regulación se apoya en el Consejo Superior de Educación (CSE).

En Chile la educación se distribuye entre establecimientos municipales, subvencionados y de carácter privado; estos últimos para tener reconocimiento legal, deben cumplir con Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF- CMO) prescritos por los artículos del 15 al 20 de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional) y desde el año 1994 progresivamente las escuelas adquirieron la Jornada Escolar Completa (horario continuado mañana y tarde).

La educación básica se organiza de la siguiente forma:

-EGB Ciclo I: 1º, 2º, 3º, 4º año o grado de escolarización.

-EGB Ciclo II: 5º, 6º, 7º, 8º año o grado de escolarización.

Los ciclos de Enseñanza General Básica (EGB) se subdividen en Niveles Básicos (NB). Estos son:

-N.B.1: 1º y 2º Básico.

-N.B.2: 3º y 4º Básico.

-N.B.3: 5º Básico.

-N.B.4: 6º Básico.

-N.B.5: 7º Básico.

-N.B.6: 8º Básico.

OBJETIVOS TRANSVERSALES

La Educación básica en Chile, está planeada en base a asignaturas que son transversalmente guiadas por los llamados *Objetivos Fundamentales Transversales* (OFT), los cuales son planteados para ser desarrollados no sólo dentro del aula sino también en los recreos y las fiestas escolares, es decir durante todo el desarrollo de la vida escolar. Su logro, por tanto, depende de todo el proceso de la experiencia educativa sin importar la asignatura. En el caso chileno históricamente los Objetivos Transversales han respondido a la necesidad de favorecer una identidad formativa que promueve valores e ideales nacionalmente compartidos.⁶¹ En base a ellos se desarrollan las temáticas de todas las asignaturas, las cuales se deben estructurar con una base de valores preestablecidos. Estos objetivos comenzaron a implementarse desde el año 1997, graduando su aplicación hasta el año 2003 en que se completa y comienza en su totalidad la llamada Reforma Curricular.

Los Objetivos planteados para la Educación Básica chilena son:

1-Crecimiento y autoafirmación personal.

Se busca que los alumnos conformen y afirmen su identidad personal, crezcan en los valores del amor y la amistad. Entre otras actitudes a desarrollar están las siguientes: adquirir autoestima, un sentido positivo de la vida, reconocer limitaciones y potencialidades, demostrar interés por la realidad, desarrollar el autocuidado y la vida sana, completar un desarrollo sexual sano, valorar la perseverancia, el rigor, el cumplimiento, la

⁶¹ MINEDUC, *Bases Curriculares*, Chile, Consulta Pública educación Básica, Abril 2011, p. 3.

flexibilidad y el asumir riesgos. Practicar la iniciativa personal, creatividad y espíritu emprendedor en los ámbitos personales y comunitarios. En términos generales estos objetivos buscan el orden social y la participación ciudadana activa.

2-Desarrollo del pensamiento.

Se propicia que los alumnos desarrollen habilidades que generen ideas, pensamiento crítico y creativo que les permita experimentar y aprender. Se debe lograr que ellos: identifiquen y procesen la información, utilicen variadas formas de expresión para exponer una idea, puedan resolver los problemas de manera creativa y reflexiva, establezcan relaciones entre las diversas informaciones y asignaturas, elaboren y lleven a cabo proyectos. Por ello en las asignaturas hay temas que se pueden trabajar en base a proyectos establecidos por los alumnos.

3-Formación ética.

Que los alumnos desarrollen la voluntad para autorregular su conducta basada en una conciencia ética de justicia, verdad y bien común. Se debieran alcanzar los siguientes aprendizajes: respetar a todas las personas sin importar edad, sexo, religión, condición económica valorando el carácter único del ser humano. Respetar la diversidad cultural y reconocer el diálogo como camino para llegar a acuerdos siendo responsables con la libertad. Estos objetivos se contraponen a los valores que se rescatan en las efemérides, ya que en ellas los próceres luchan por ideales que no reconocen el diálogo y en ciertas ocasiones privan de su libertad a otros diferentes, es decir no respetan las libertades.

4-La persona y su entorno.

El Mineduc se refiere a que los alumnos deben mejorar las relaciones personales, familiares, sociales y cívicas en las cuales deben existir valores de respeto mutuo,

ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática. Para ello los alumnos deben: valorar la vida en sociedad asumiendo valores de convivencia cívica pacífica y democrática, apreciar la familia, participar en las actividades sociales, valorar al trabajo y el trabajador como digno, poder trabajar en equipo, proteger el medio ambiente. Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo globalizado. Reconocer la igualdad de derechos de mujeres y hombres para potenciar la participación equitativa. En este caso, las efemérides también se contraponen a estos objetivos, ya que en general, se refieren a confrontaciones bélicas con los vecinos geográficos.

5-Tecnologías de información y comunicación.(TICs)

El Mineduc plantea que por su gran difusión en el país se hace imprescindible su manejo y para que éste sea constructivo y responsable. En este sentido, los alumnos deben lograr los siguientes aprendizajes: utilizar TICs que resuelvan la necesidad de información y creación dentro del entorno educativo, utilizar aplicaciones para comunicar ideas y resolver problemas de manera eficiente, buscar y evaluar la calidad de la información, participar en redes ciudadanas con aportes creativos, hacer un uso consciente de las tecnologías respetando el derecho a la propiedad intelectual y a la privacidad. Lo anterior debido a la masividad que ha alcanzado en los últimos años principalmente el uso de internet en todos los niveles económicos y étáreos del país, ocupando el primer lugar del uso de la red social Facebook en Latinoamérica, según estudios de marketing.⁶²

Según el Ministerio de Educación, “el sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y

⁶² ComScore (Empresa de marketing por internet), Chile, Diciembre 2010.

disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. El currículum del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado.”⁶³

Esta propuesta curricular busca que los estudiantes perciban que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que componen este sector de aprendizaje, no son constituyentes de un saber lejano y desvinculado de su mundo. Por el contrario, que estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, razonar y discernir sus opciones y trazar planes a futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activa y responsablemente en diversos niveles en la sociedad. Este énfasis en los desafíos del presente no significa descuidar el pasado. Por el contrario, se postula que una comprensión del presente solo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual. El Mineduc hace énfasis en la comprensión del presente a través del pasado, sin embargo no hace hincapié en el aspecto crítico de la comprensión de ellos. Nos parecen bastantes similares los postulados de la SEP y el Mineduc a este respecto.

⁶³ MINEDUC, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios de la Educación básica y Media*, Actualización 2009, Chile, 2009, p. 195.

El sector se propone que alumnos y alumnas desarrollen el sentido cívico, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las actividades comunitarias y ciudadanas, que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país, que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad, y que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos.

Los Objetivos Fundamentales Transversales del currículum en Chile tienen una presencia privilegiada en este sector de aprendizaje, especialmente aquellos referidos a la capacidad de razonar y al desarrollo del pensamiento, a la interacción social y cívica, y a la formación ética. En cuanto a los textos escolares, según la visión del Ministerio de Educación, desarrollan los contenidos definidos en el Marco Curricular para apoyar el trabajo de los alumnos y las alumnas en el aula y fuera de ella, y les entregan explicaciones y actividades para favorecer su aprendizaje y su autoevaluación. Para los profesores y las profesoras, también en opinión del Ministerio, los textos constituyen una propuesta metodológica para apoyar la implementación del currículum en el aula, y los orientan sobre la extensión y profundidad con que pueden ser abordados los contenidos del Marco Curricular.

Desde una perspectiva didáctica, en términos ideales, esta propuesta curricular exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes, a través de la realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales. En este sentido, se debe poner énfasis en la conexión entre los temas analizados y la realidad vivida por los jóvenes, para fomentar que

ellos apliquen los conocimientos y habilidades al entendimiento de su propia realidad. Así, el ministerio plantea que el docente debe orientar la enseñanza hacia la comprensión de los fenómenos y procesos estudiados, por sobre la memorización de la información planteada.

En resumen los Objetivos son:

-Construir una identidad y autoestima positiva, entre otros a través de: Construir una identidad colectiva, al comprender los principales hitos históricos y el pasado común de región, país, etc. Valorar sus grupos de pertenencia (familia, colegio, comunidad local, región, país, cultura, etc.)

-Reconocer la dimensión espiritual de la vida humana.

-Reconocer y respetar la diversidad, entre otros a través de elementos como: Valorar las distintas expresiones culturales que forman parte de la identidad nacional.

-Interesarse por conocer la realidad y ampliar su conocimiento.

-Desarrollar habilidades de empatía.

-Practicar la iniciativa personal, y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal y escolar.

-Valorar la vida en sociedad y actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia democrática, a través de elementos como: el logro de los aprendizajes de la asignatura que alude a las virtudes ciudadanas y de estrategias de vida comunitaria, el conocimiento y valoración de las instituciones, y el reconocimiento y respeto de derechos y deberes.

-Conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas.

-Conocer y valorar la historia y sus actores, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, a través de elementos tales como: el logro de aprendizajes de la asignatura que alude a las principales etapas de la historia de Chile, sus grandes hombres y mujeres, lo

principales pueblo originarios y sus manifestaciones culturales, las fiestas nacionales y las principales características geográficas del país.

-Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.

-Desarrollar el rigor y la autonomía.

-Reconocer y respetar ideas distintas a las propias.

En términos formales, el desarrollo de estas habilidades debiera dar lugar progresivamente a la capacidad de pensar en forma reflexiva y esto sería promovido por el conjunto de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

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

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

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

Se insiste en los postulados del Mineduc, que el sector tiene un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de alumnos y alumnas. Así, podemos observar explícitamente la necesidad de formar a los alumnos pensando que a su egreso serán ciudadanos. En este sentido, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven, de argumentar y debatir, y de asumir posturas y acciones cívicas responsables, aparecen como imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista y moderna como se espera alcanzar en visión del Ministerio.

FUNDAMENTOS HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

En estos fundamentos desarrollados por el Ministerio de Educación, se explica que la importancia de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales se encuentra en que el estudiante desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad actual, actuando crítica y responsablemente en la sociedad globalizada.

Al revisar los postulados del Mineduc no se aprecia en ningún momento la definición explícita de lo que implica esto de la globalización. Se plantea que para que el alumno comprenda mejor su presente debe comprender su pasado y la relación de éste con su vida diaria, su entorno y su identidad. En la Educación Básica se busca que el alumno se familiarice con algunos conceptos, procesos, personas e instituciones para que conozca el pasado de Chile y el mundo.

El elemento central de esta propuesta curricular es la valoración de la diversidad, ya que esto permite desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad local – situación que nos parece contradictorio- y a la nación chilena y que la realidad social está en permanente construcción. Además que el estudiante se reconozca como ciudadano cuya participación contribuye a la democracia. También se destaca el objetivo de valoración de los métodos de las disciplinas estudiadas, ya que aportarían: pensamiento crítico, rigor intelectual, perseverancia y objetividad.⁶⁴ Pensamos que éstos y otros postulados buscan el orden social a través de la educación de valores principalmente de obediencia.

ENFOQUE CURRICULAR

Existen tres énfasis curriculares para esta propuesta en el ciclo básico, ellas son:

1-Conciencia del entorno: comprender la realidad a través de la comprensión del entorno más inmediato para poder entender la realidad social.

2-Ampliación del horizonte cultural: Para una ubicación espacio temporal el estudiante debe mirar otros tiempos y lugares y así comprender su presente.

⁶⁴ MINEDUC, *Bases op. cit.*, p. 86.

3-Visión panorámica de la Historia de Chile: Para que el alumno comprenda la propia herencia y desarrolle el sentido de pertenencia. Al estudiar la historia reconozca los cambios y las permanencias que han moldeado la realidad chilena, comprendiendo que la identidad nacional es dinámica y está en constante definición.

El Modelo de Habilidades que se pretende desarrollar son propias de las disciplinas estudiadas, pero deben ser aplicadas a las otras asignaturas y a la vida diaria. Ellas son:

-Ubicación espacial y temporal: se busca que los estudiantes desarrollen progresivamente contextualizar los hechos en tiempo, y en la utilización de mapas logren ubicarse en el espacio.

-Trabajo con fuentes: se busca desarrollar la familiaridad en el uso de fuentes, en su recolección, análisis y crítica básica.

-Análisis e interpretación: se espera que los estudiantes logren tener una visión propia de los contenidos del nivel y de otros temas, además de reconocer otras visiones y contrastarlas.

-Investigación: por la naturaleza de la especialidad se ve necesario que los alumnos realicen investigaciones.

-Comunicación: busca reforzar en los estudiantes que lo que sea investigado pueda ser comunicado y argumentado en distintas formas.

AJUSTE CURRICULAR

El año 2009 se hizo un ajuste Curricular según el Ministerio como un proceso programado para mejorar la relevancia, pertinencia y actualidad de la definición curricular nacional.

Uno de los principios orientadores de la reforma curricular de la década de 1990 era

rescatar la relevancia de la experiencia escolar. El sistema escolar debía asegurar una formación relevante para que todos los estudiantes pudieran desenvolverse en la sociedad. Para ello se establecieron tres elementos para la nueva definición curricular: la necesidad de actualizar los elementos en relación a los cambios que estaba experimentando la sociedad, mejorar la calidad de la experiencia escolar para así mejorar las expectativas hacia ella, la necesidad de mejorar la base valórica de la sociedad que venía saliendo de 17 años de repliegue cultural y reinstaurar en la educación los valores democráticos.

En el caso de la asignatura de historia y ciencias sociales fue orientada a la valoración de la democracia y los derechos humanos. En ese momento se realizó un diagnóstico de la asignatura el cual arrojó que estaba centrada en la memorización, con un bajo interés por desarrollar habilidades del pensamiento crítico, se promovían aprendizajes de corta duración y desvinculados de los intereses de los jóvenes, además de una desvinculación entre sus componentes: historia universal, geografía general, historia y geografía de Chile, economía y educación cívica. Por ello se acordó asumir un enfoque curricular basado en el desarrollo de habilidades y actitudes que comprendan la sociedad en que se vive, un interés por los asuntos públicos, por la búsqueda de solución a los problemas sociales, apropiándose de los valores de la vida democrática desarrollando un sentido de pertenencia y responsabilidad social.

La orientación que presentaba el currículum hasta ese momento era de una visión única, de verdades oficiales sobre la realidad social. La nueva propuesta dejaba claro que el conocimiento es una construcción intelectual con múltiples aristas y por lo tanto esto es fundamental para construir una sociedad pluralista.

Desde la Reforma, se ha planteado la implementación de evaluación a los maestros

chilenos, no sin un rango de polémica en la que el gremio ha pedido que sea con participación de los profesores y en la cual el gobierno ha continuado adelante. El maestro es evaluado en varias áreas del quehacer educativo, destacándose la de los llamados *Mapas de Progreso* que describen el crecimiento de las competencias consideradas fundamentales en la formación de los estudiantes dentro de cada sector curricular y constituyen un marco de referencia para observar y evaluar el aprendizaje promovido por el marco curricular. Los mapas describen en 7 niveles de progreso de las competencias señaladas en el currículo, las cuales deben ir redactadas en palabras y con ejemplos de desempeño y trabajos de estudiantes ilustrativos de cada nivel entregados en lo que se ha llamado *Portafolio*. El maestro que termina con una evaluación deficiente de este proceso debe volver a presentarlo al año siguiente, teniendo una oportunidad más para no ser sacado del sistema.

La escuela es evaluada específicamente en una prueba estandarizada (SIMCE) y aplicada a nivel nacional a escuelas tanto privadas como públicas para observar el llamado *Nivel de logro*. Los niveles de logro del SIMCE son descripciones de los desempeños que exhiben alumnos y alumnas en los sectores curriculares que al final de cada ciclo escolar, se han construido sobre la base de los desempeños efectivos de alumnos y alumnas en la prueba en relación a los objetivos del marco curricular y las competencias descritas en los Mapas de Progreso.

Al realizar una mirada crítica al sistema de educación chileno es posible deducir que las principales demandas de este sector son elevar la calidad de la educación, fomentar la participación, transformar la cultura escolar y lograr la formación de un tipo de alumno. Para tal tarea, las modificaciones que se han realizado apuntan al cambio curricular y a modificar las prácticas escolares, en relación con el rol del profesor y su accionar en el aula

y el alumno.⁶⁵ Al igual que en México, una gran proporción del éxito de esta reforma es el cambio de mentalidad, estrategias y accionar en el aula por parte del maestro.

EJES DE ESTUDIO

HISTORIA

Se hace necesario según el Ministerio de Educación, que mediante el estudio de la historia el alumno comprenda, en este mundo cambiante, que algunos procesos permanecen y otros continúan. Se busca despertar el interés y gusto por el estudio de la historia como una manera de profundizar en la reflexión del ser humano.”Así se promueve el desarrollo de un pensamiento reflexivo que permita desenvolverse crítica y responsablemente en la sociedad. Se busca evitar una visión de la historia como flujo de fuerzas impersonales y ajenas; al contrario, resaltar que son los estudiantes en tanto ciudadanos quienes participan en el desenvolvimiento histórico de la sociedad.”⁶⁶

GEOGRAFÍA

La geografía es planteada como un eje que permite abrirse a la diversidad del mundo en la relación ser humano- medio ambiente. El territorio es entendido como el escenario del ser humano tanto en el pasado como en el presente. De importancia es que el alumno caracterice un territorio y sus múltiples problemas.

IDENTIDAD NACIONAL Y FORMACIÓN CIUDADANA

De lo anterior dicho se desprende la conciencia nacional en este sector de aprendizaje. Así como no existe una visión única de pasado y presente, tampoco se puede avalar una visión

⁶⁵ Vidal, Carla, *La Reforma Educacional: Calidad, Equidad e Igualdad en el Proceso educativo*, Documento de Trabajo, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000, p. 6.

⁶⁶ MINEDUC, *Bases op. cit.*, p. 88.

única y esencialista de la identidad nacional. Aquí se trabaja como la construcción histórica de unidad en la diversidad, diversidad social que se extiende a lo largo de una historia centenaria y de un espacio geográfico que también se ha ido construyendo en el tiempo. De allí la necesidad de conocer y valorar el aporte de distintos grupos y sujetos a la construcción identitaria desde los tiempos de la conquista y de discernir los atributos de la identidad que nos constituye hoy. Se promueve el sentido de pertenencia a través del conocimiento y valoración del país.⁶⁷

La Reforma establece que la formación ciudadana es un propósito transversal del currículum y por lo tanto debe estar presente en los primeros años de escolaridad como en los contenidos de todos los niveles. Tras una década de implementación de esta propuesta curricular, el Mineduc ha planteado las principales fortalezas y debilidades en este sector de aprendizaje. Entre las primeras destacan la legitimidad que tienen los sentidos formativos entre los distintos actores del sistema educativo como también la coherencia que tiene el enfoque con respecto a las principales tendencias internacionales. En cuanto a las debilidades, la más destacable tiene relación con las dificultades en la implementación de esta propuesta ya que las transformaciones didácticas que implica su ejecución no se han llevado a cabo en su totalidad.⁶⁸ Esto se refiere principalmente a la lenta recepción del profesorado para innovar y llevar a cabo actividades y presentaciones de contenido más activas, a nuestro entender porque el Ministerio luego de implementar la Reforma comenzó a hacer los perfeccionamientos correspondientes y para los docentes no ha sido fácil llevar

⁶⁷ MINEDUC, *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Chile, Unidad de currículum y evaluación, Marzo 2009, p.4.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 6.

a cabo los cambios en el aula.

La visión que tiene Mineduc es que esta propuesta es coherente a otras que han sido establecidas en diferentes partes del mundo ya que toman distancia de la promoción de una visión esencialista de la identidad nacional como el principal objetivo que justifica la presencia de la historia en la escuela ya que al desarrollar el pensamiento se fomenta la participación ciudadana, la valoración de la democracia y los Derechos Humanos. Sin embargo observamos en la práctica una contradicción en esto, ya que los contenidos no van de la mano de los objetivos.

Este eje entregaría las herramientas para participar activa y responsablemente en la sociedad. El currículo está comprometido con la valoración de la democracia y la formación ciudadana para el desenvolvimiento en una sociedad democrática.

A diferencia del currículum en México, la formación cívica y ética está integrada a la asignatura de historia y ciencias sociales y no se presenta como una asignatura independiente al igual que la geografía. La formación de actitudes se acompaña de conocimientos relacionados con la organización social y política y las competencias a desarrollar no están planteadas como tal sino como objetivos y la importancia que se le otorga dentro del Currículo no es tan fundamental como para la SEP en México. Se propone una formación ciudadana activa basada en la participación, el respeto, la tolerancia ya que constituyen las actitudes básicas necesarias para los futuros ciudadanos en un contexto democrático pero no se formalizan en una asignatura separada.

Desde una perspectiva didáctica, esta propuesta curricular exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su curiosidad, su habilidad de búsqueda y organización de la información, su habilidad de

juicio autónomo y de resolución de problemas, a través de la realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales en los cuales se exija en forma permanente, acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio. Sin embargo, la contradicción en el planteamiento es que no se especifican en los contenidos de los años anteriores para que estas habilidades sean progresivas.

“El sector tiene un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de alumnos y alumnas, más aún si se considera que al egreso o durante la educación media estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos y responsabilidades cívicas.”⁶⁹ Con esta descripción se deja claro el objetivo final del sector, como ya habíamos comentado, está presente el hecho que los niños o jóvenes serán ciudadanos votantes activos.

⁶⁹ Mineduc, *Actualización Curricular 2009*, Chile, 2009, p. 199.

CAPÍTULO IV: IDENTIDAD NACIONAL EN AMBOS PAÍSES

USO DEL ESPACIO, SIMBOLISMO Y CALENDARIZACIÓN

Ya hemos visto que uno de los apoyos que tiene el Estado y la escuela para fijar conocimientos es el texto escolar. Pero no es la única estrategia que fomenta contenidos de índole patriótica en la subjetividad de cada alumno, sino también la rutina escolar está cargada de elementos simbólicos que incluyen elementos materiales (como el uso de la bandera o pabellón patrio), cantos cargados de emotividad patriótica y el uso simbólico del espacio escolar. Uno de los escenarios más simbólicos lo constituyen los *actos cívicos*. El ritual cívico tiene un contenido histórico que es engalardonado con valores y sentimientos de afecto que promueven la integración. Ellos constituyen un curriculum paralelo de enseñanza de la historia al que se desarrolla en el salón de clase porque ayudan a la construcción imaginaria de la nación y de la identidad nacional.⁷⁰ En el caso mexicano, el *saludo a la bandera* es el punto culmine de cada celebración patria. En este “acto”, niños o niñas son seleccionados para poder realizarlo y esto es causa de admiración y honor. Ellos desfilan con el pabellón desplazándose con toda una coreografía preparada y muy ensayada, para luego cantar a la bandera. En el caso chileno se usa el *izamiento de la bandera*, que es una versión más simple que la mexicana, en la cual se eleva la bandera junto al ritmo del himno patrio, versión acotada por cierto luego de la época de dictadura en donde a veces los niños debían desfilan frente al pabellón.

Las primeras experiencias de socialización con elementos de celebración patriótica van cargadas de emotividad y de alguna manera en un comienzo son las experiencias que

⁷⁰ Taboada, Eva, “Construcciones imaginarias, ritual cívico e idealidad nacional” en Pérez Siller, Javier; Verena Radkau, *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, BUAP, 1998, pp. 342- 343.

legitimaron la escuela históricamente. Esta modalidad de festejo en donde la fiesta nacional es llevada a una celebración en los patios escolares es muy difundida en América Latina y por tanto en México y Chile. Es costumbre conservar alguna foto de la época escolar en la que la niña, niño o joven aparece disfrazado de algún personaje patrio, campesino u otro y en la que tal vez tuvo que bailar una danza regional o emular algún episodio bélico o recitar alguna poesía en honor a los próceres. Esta es la familiaridad que tenemos adultos y niños con ciertas experiencias que a través de las generaciones han sido traspasadas y que de alguna manera al ser compartidas, van haciendo que se retroalimenten de padres a hijos, de abuelos a nietos, de generación en generación y sintiendo en ellas parte de algo común. Esto técnicamente se conoce como la celebración de *efemérides* que son celebraciones de hitos en la construcción de la nación. Cuando se realizan, se formaliza un pacto personal con el público y la escuela frente a la familia y la sociedad reafirma este compromiso institucional hacia la transmisión de valores patrios y la formación de los ciudadanos futuros ya que generalmente suele coincidir con un día libre de trabajo para los padres que reafirma esa importancia.

La pregunta es si en las escuelas la realización de estos festejos corresponde con una programación del proyecto educativo. Las actividades son organizadas y ensayadas por los docentes, no todos de la especialidad de historia. La mayoría de las veces, participan niños muy pequeños de la educación preescolar y por ende sin un conocimiento del pasado. Con esto podemos decir que los niños no necesariamente en estas actividades están aprendiendo, sino que se produce un apego lúdico- emocional en el cual al pasar los años (y sus consecuentes repeticiones) habrá un afecto o respeto por dichos festejos y por lo tanto una contradicción con los objetivos de la disciplina como es la comprensión crítica. En relación

a esto algunos autores plantean que estas actividades influyen en capacidades posteriores en el aprendizaje de historia:

Las efemérides escolares generan una comprensión forzada y precoz de la historia a quienes no han logrado aún adquisiciones educativas y cognitivas tan fundamentales como la secuencialidad y la historicidad lo que podría afectar o comprometer ulteriormente la capacidad para: a) establecer relaciones causales y secuencias de hechos cronológicos lo que sucedió primero se encadena significativamente con lo que sucedió luego), y b) comprender el presente en clave del pasado y no lo contrario como suele ocurrir.⁷¹

A nuestro entender, la eficacia de la efemérides es internalizar un sentimiento que no se confronta con la cognición, no porque no pueda, sino porque el individuo siente la necesidad de seguir ciertos patrones, muchas veces distorsionados de amor incondicional a la patria (incluso para dar la vida), imágenes de los otros (países vecinos o grupos étnicos propios) con ciertas revanchas que hace generalizar ideas y arquetipos. Este aprendizaje, por cierto mucho más sutil en objetivos declarados en la escuela, comparado con los resultados de pruebas estandarizadas sobre conocimientos, se presenta más exitoso. En México, cada año la Secretaría de Gobernación, define, edita y difunde el calendario oficial o cívico, cuyo objetivo es difundir las principales conmemoraciones cívicas e históricas para el público general. Además, específicamente para las escuelas de cada Estado se edita un *Reglamento de evoluciones de escolta y actos cívicos*, en el cual se establece la importancia de ser escolta de la bandera nacional y participar de los actos cívicos buscando los objetivos de reafirmar el sentimiento nacional y el fervor patrio, fortalecer la práctica de las obligaciones cívicas, la promoción y fortalecimiento de la identidad nacional y generar

⁷¹ Carretero, Mario, *Documentos, op. cit.*, pp. 219- 220.

en los alumnos participantes, bases firmes de respeto a los símbolos patrios.⁷² Es decir, los objetivos se encuentran explícitos y la Secretaría de Educación a través de la Coordinación de Educación Física realiza las supervisiones a las escuelas tanto privadas como públicas, para que se lleve a cabo el protocolo destinado a dichas actividades. En ellas se debe tener en cuenta lo siguiente: las voces de mando, las posiciones fundamentales, los tipos de pasos, la recepción de la bandera, abrir y cerrar la escolta, los pasos, el relevo de guardia y entrega de la bandera. Además en este instructivo se explica el protocolo con la bandera en la Ceremonia de fin de Curso, el proceder en la Ceremonia Cívica Semanal y sobre los Actos Cívicos. En Chile también existe un protocolo, sin embargo la obligatoriedad de los festejos semanales y de efemérides después de la llegada de la democracia fue relativizada y la mayor parte de ellas eliminadas. Antes de esto, la lista de efemérides superaba la docena, por ejemplo, se celebraban todas las fuerzas de orden: carabineros, marina, militares, aviación. El día principal era el natalicio de Bernardo O'Higgins (20 de agosto) y el combate naval de Iquique (21 de mayo) en donde muere trágicamente el marino Arturo Prat Chacón. Las escuelas tanto estatales como privadas desfilaban dentro de las mismas escuelas o en un acto al aire libre. La influencia de la militarización de la sociedad se hacía patente en la escuela. Hoy esto ha cambiado radicalmente puesto que al hacerse la transición hubo que desmilitarizar las celebraciones y luego fueron eliminadas.

En el caso de las escuelas mexicanas el calendario es aplicable en toda la República para las escuelas oficiales y particulares incorporadas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y para la formación de los maestros de educación básica. Las fechas a celebrar son:

⁷² SEP, *Reglamento de evoluciones de escolta y actos cívicos*, Michoacán, SEP, 2005, p. 2.

- El 16 de septiembre en conmemoración de la Independencia.
- El 2 de noviembre en conmemoración del Día de Muertos.
- El 20 de noviembre en conmemoración de la Revolución Mexicana.
- El 5 de febrero en conmemoración de la Constitución Mexicana.
- El 21 de marzo, en conmemoración del Natalicio de Benito Juárez.
- El 1 de mayo en conmemoración del Día del Trabajo, y
- El 15 de mayo en conmemoración del Día del Maestro.

Todas estas fechas son de celebración obligatoria y además existe un calendario con celebraciones diarias para los días lunes de actos cívicos. Están presentes los hechos más representativos de la historiografía patriótica: la Constitución, a la cual se le rinde honores, la Independencia celebrada y televisada en todo el país, la revolución como homenaje a un hecho único mexicano y de importancia patriótica y como personaje Benito Juárez quien encarna el héroe civil más prolífero de la historia mexicana. Estas fechas coinciden con las más comunes en Chile, dependiendo de la dirección de cada escuela quien tomará la decisión de celebrar o no efemérides. La Constitución no se celebra puesto que representa la traba para la democracia de eliminar todo vestigio de la dictadura, algún héroe del porte de Juárez que no sea militar podría ser Pablo Neruda y la celebración de su premio Nobel. Últimamente se incluye a Gabriela Mistral. Sin embargo, la fiesta celebrada en casi todas las escuelas es la celebración de las llamadas “fiestas patrias” o conmemoración de la Independencia el 18 de Septiembre, momento culmine de la “chilenidad”, en la cual no sólo las escuelas sino el país completo se paraliza para realizar actividades “tradicionales” chilenas.

Podríamos establecer a simple vista que México posee una calendarización de efemérides más completa y obligatoria y por tanto es un sistema escolar más inclinado a fomentar el patriotismo en los alumnos. Pensamos que desde un punto de vista del curriculum explícito esto es así, sin embargo, si el fenómeno se analiza un poco más, podremos ver que pese a que en Chile se ha fomentado la civilidad después de largos años de dictadura, en donde se ha despojado de los restos de militarismo y sus héroes, el país ha ido formando en su sociedad civil un orgullo de los procesos alcanzados y por tanto una identidad colectiva que se traduce en ciertos momentos en patriotismo. El uso del sentimiento patrio en un lugar simbólico como es el patio escolar ha dejado de ser el mecanismo de fomento, esto no quiere decir que en la escuela, en el aula, en el texto escolar no se valore su presencia.

EVALUACIÓN EXTERNA CIVISMO MÉXICO - CHILE.

Junto con las evaluaciones externas internacionales que se aplican a las asignaturas principales en las escuelas, México y Chile junto a otros 36 países de Europa, Asia, América y Oceanía, fueron sometidas a una evaluación internacional entre Octubre del año 2008 y Junio del 2010, presentando sus resultados en el 2011- la última había sido hace diez años- para poder realizar un informe sobre los diferentes enfoques de la educación cívica y la formación ciudadana participando dentro de los Latinoamericanos México, Chile, Colombia, Guatemala y Paraguay, habiendo mucho interés en algunos países ya que la evidencia de este estudio permitiría mejorar las políticas y prácticas en esta área de formación. El objetivo del estudio llamado Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), es investigar las maneras en que los jóvenes entre 13 y 14

años están preparados para asumir su ciudadanía, investigación que lleva a cabo la IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Las preguntas de investigación de este estudio tienen que ver con los desempeños de los estudiantes en educación cívica y formación ciudadana, con las disposiciones para actuar como ciudadanos activos y con las actitudes relacionadas con educación cívica y formación ciudadana. Las principales preguntas que guiaron el estudio son:

-Qué variaciones existen entre países, y dentro de los países, en el conocimiento de los estudiantes sobre educación cívica y formación ciudadana.

-Qué cambios han ocurrido en el conocimiento cívico desde el último estudio internacional de 1999.

-Cuánto interés y disposición tienen los jóvenes a involucrarse en la vida pública y política y qué factores se relacionan con esto, dentro de un país o entre países.

-Cuáles son las percepciones de los adolescentes sobre el impacto de las recientes amenazas a la sociedad civil y de las respuestas a estas amenazas en el futuro desarrollo de dicha sociedad.

-Qué aspectos de los establecimientos y de los sistemas educacionales se relacionan con el conocimiento y las actitudes de educación cívica y formación ciudadana.

-Qué antecedentes personales y sociales de los estudiantes, tales como género, nivel socioeconómico o idioma se relacionan con el desempeño y las actitudes hacia la educación cívica y formación ciudadana. Los conocimientos de los estudiantes se midieron a través de una prueba. Sus percepciones, actitudes e información sobre sus actividades y antecedentes

se recogieron a través de un cuestionario.⁷³

Lo interesante aquí es destacar que tanto a nivel internacional, como nacional, hay un creciente interés por investigar cómo se encuentran las características de los futuros ciudadanos y cómo utilizar esa información para generar políticas de mejoramiento educativo, ciudadano y tomar decisiones de políticas de Estado. A modo de ejemplo, la investigación arroja a nivel general, que las mujeres aumentaron en su rango de interés y conocimientos cívicos, superando a los hombres, situación que en la investigación anterior no arrojaba diferencias. En términos totales México y Chile quedaron bajo los niveles promedio, México en el lugar 31 y Chile en el 24 de los 38 países, partiendo desde los mejores resultados. Estos estudios nos dan a entender que no sólo son importantes las áreas como el lenguaje o las matemáticas y que el tema de la formación de ciudadanos está explícitamente sobre la mesa de las discusiones a nivel de Estado y afectan al currículum escolar.

DISCURSOS DIDÁCTICOS EN LOS TEXTOS ESCOLARES

La presente tesis tiene una mirada sobre los textos escolares en la perspectiva del análisis crítico del discurso, según la cual el discurso, en sus acepciones oral y escrita (conversaciones, alocuciones públicas, poesía, literatura, libros de texto, etc.) constituye una creación social por lo tanto el discurso es un reproductor y transmisor de los sistemas

⁷³ MINEDUC, *Informe sobre Estudio Internacional de Educación cívica y ciudadana*, Chile, ICCS, Mineduc, 2010, pp. 5-45.

de normas, valores, creencias y tradiciones propios de los grupos que componen las distintas sociedades humanas.⁷⁴

Los textos de estudio son instrumentos ideales para el Estado en entrega de conocimiento, ya que logran una cobertura muy amplia dentro del contexto educativo nacional. Como la información que poseen es fruto de un trabajo y análisis muy filtrado, podemos decir que reflejan ideas que son susceptibles de fijarse en la memoria ya que reflejan ideas de una época, visiones de la realidad que corresponden al momento en que es editado el texto. En este sentido reflejan códigos culturales, sociales y políticos en una época en que los procesos de construcción de nación son compensatorios, en donde la historia es usada como argumento principal y como una importante herramienta de legitimidad.

El Discurso Didáctico de los textos escolares, puede ser implícito o explícito, y ayuda a construir y orientar las prácticas del profesor. “Discurso didáctico es la explicitación (consciente o inconsciente) de nuestras concepciones, del diálogo entre el discurso científico que sustenta la enseñanza de la HCCSS desde la cual nos planteamos en el aula, las finalidades que le asignamos a dicha enseñanza y las formas en que esperamos que aprendan nuestros estudiantes.”⁷⁵

Las decisiones que toma el profesor en el diseño de su acción en el aula responden a la manera en que el docente entiende el conocimiento histórico y la manera que entiende su labor ocupando algún criterio pedagógico e instrumentos evaluativos que son parte de su

⁷⁴ Dijk, Teun van, *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel, 2003, p. 147.

⁷⁵ Bravo Pemjean, Liliana, “Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia”, en *Seminario internacional Textos escolares op. cit.*, p. 151.

discurso didáctico. Así no es extraño que los enfoques en una institución educativa puedan ser tan diversos como aulas existentes en ella.

En cuanto a los textos escolares, en la actualidad son múltiples los enfoques que podríamos destacar, no se presenta un tipo de criterio a seleccionar en su creación y esto tensiona no sólo a las editoriales sino también a las escuelas que eligen los textos ya que a veces los padres de familia no están de acuerdo con estos enfoques. Es decir, un texto tendría tres aspectos: producción, selección y uso.

En relación al análisis de los textos escolares, en esta ocasión tomaremos como referencia el postulado por Liliana Bravo Pemjean, quien establece una propuesta metodológica para el análisis de los discursos didácticos explícitos e implícitos, que buscan poner la atención en tres aspectos considerados claves para determinar la pertinencia de la orientación didáctica de un textos escolar: enfoque disciplinar, marco conceptual y enfoque metodológico.⁷⁶

En cuanto al enfoque disciplinar, todo texto escolar debiera definir su estilo de relato (narrativo, explicativo, argumentativo) y diseñar actividades de acuerdo a una concepción del conocimiento sobre el cual pretende desarrollar aprendizaje. Este enfoque no siempre es explícito, por lo que se propone un análisis desde la perspectiva del enfoque y la interpretabilidad de la realidad histórica y social, es decir si el texto incorpora material que permite contextualizar las distintas interpretaciones seleccionadas para el tratamiento de los diferentes temas.

También se debe evaluar el marco conceptual del saber histórico-social. La evaluación de la coherencia interna de un recurso didáctico se define por las relaciones de

⁷⁶ *Ibid*, p. 154- 155.

pertinencia entre el enfoque disciplinar, la naturaleza de los contenidos y las orientaciones pedagógicas de las estrategias y actividades de aprendizaje propuestas. Es decir, si el texto permite contextualizar temporalmente los procesos históricos, si existe una contextualización espacial, si el texto considera información y/o actividades que permiten la contextualización cultural de los procesos, si el texto incorpora información de diversa manera, simple y compleja, si la multicausalidad es una categoría de análisis y si las actividades valoran la pluralidad de visiones del conocimiento histórico y social.

En cuanto a la evaluación del enfoque metodológico, esta dimensión da cuenta del cómo enseñar HCCSS y hace referencia a las concepciones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje y por ende, a las formas de aproximar los lenguajes y procedimientos de construcción disciplinar a los estudiantes. Es decir cómo el texto plantea los problemas y si presenta interrogantes, si incorpora diversas fuentes y si las actividades logran desarrollar la capacidad de contrastar y analizar información y si propenden a comunicar dicha información.⁷⁷

TEXTOS ESCOLARES MÉXICO- CHILE

En el análisis de los textos que seleccionamos, hemos utilizado tres criterios: primero elegimos diferentes niveles, ya que no coincide en ambos países los contenidos que incluyen historia patria o educación cívica relacionada con identidad, en segundo lugar la distribución gratuita por parte del Estado en ambos casos y en tercer lugar el año de distribución similar, para México 2010- 2011 por tener una calendarización escolar

⁷⁷ *Ibid*, pp. 155- 158.

compartida entre dos años y Chile 2011, ya que el año escolar se desarrolla entre los meses de Marzo a Diciembre.

TEXTO MÉXICO

En cuanto a la elección de los textos mexicanos, hemos hecho una selección de bloques en diferentes textos, para lograr un encuadre con el texto chileno que abarca tanto historia, geografía y civismo nacional. Los niveles elegidos son: “Geografía 4º grado primaria” que corresponde a geografía de México bloque 3, “Cívica y ética 5º grado primaria”, bloque 1 que corresponde a construcción de la identidad, “Cívica y Ética” bloque 5, todos pertenecientes a la Reforma Integral.⁷⁸

GEOGRAFÍA 4º GRADO

El Bloque se titula *La diversidad de la población en México* y la primera lección: *Más Mexicanos, ¿aquí o allá?* y presenta como objetivo explícito dirigido directamente al alumno: “Con el estudio de esta lección analizarás la distribución de la población en el territorio nacional”. Llama la atención que gran parte de la página se distribuye entre una fotografía sin cita ni comentario en el que al parecer muestra artesanías en un museo y en otra imagen una carta que le envía un niño a otro desde Jalisco. A todo lo ancho de la página una imagen de una cerámica de Tonalá y en pequeño un artesano trabajando la cerámica de Petalillo.

La siguiente página presenta una actividad referente al concepto “conurbación” y la

⁷⁸Todo el material de textos escolares de México utilizado está en: www.basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/indexphpact=buscadorlibros

observación de un mapa. Luego unas fotografías de Zacatecas y Querétaro junto a una explicación bastante sencilla sobre las razones que tienen las personas para vivir en algún lugar: familia, clima, paisaje, mayor desarrollo agrícola, minero o comercial. Luego se indica que antes de los años 70, la población vivía mayoritariamente en zonas rurales y luego que por falta de apoyo del gobierno se habrían ido a zonas urbanas. Llama la atención el comentario que indica al gobierno como responsable y que no tenga mayor explicación ni indicio de profundización.

A continuación, dos páginas son de actividades para el alumno. La primera es indicar gracias a la ayuda de un mapa que hay que buscar en el atlas, cinco entidades con mayor cantidad de población. Luego los alumnos son consultados por algunas entidades en particular las cuales deben ubicar en lugares por orden de cantidad de población. Posteriormente una explicación del concepto “densidad” bastante básico, sin embargo la gráfica que lo acompaña es bastante buena y supera por cierto la explicación. La siguiente actividad es manual, se realiza en parejas y trata de poner en acción el concepto de “densidad” a través de una cuadrícula trabajada con piedras y traducirlas a Km². Hasta ahí la actividad nos parece positiva en términos de aprendizaje, sin embargo después la actividad se transforma en reiterativa. Para finalizar la página, un recuadro con un comentario de la revista Forbes sobre la desaparición de algunas ciudades en el año 2100, una de ellas Ciudad de México, presentado sin actividad me parece que sólo se transforma en un dato y completación de espacio en la página y pudiera haber servido para lograr una buena actividad e interés por parte de los alumnos.

La página siguiente se concentra en torno a tres fotografías ante las cuales se hacen preguntas para comentar sobre “concentración de población”. Nos parece que se podría

haber ocupado mejor el espacio, ya que las fotografías son muy grandes y se podría haber pedido a los propios alumnos que llevaran a la escuela fotografías de ciudades para comparar. En la página que sigue, por el contrario, se presenta un mapa de las principales ciudades de México y nos parece que es muy pequeño puesto que incluso cuesta ver la simbología. Antes de esto se comenta el Censo que se realiza en el país cada 5 años y se propone una actividad de reconocimiento a través de ciudades de más de 100 mil habitantes del mapa. Para terminar un cuadro de doble entrada en donde anotan dichas ciudades. Nos parece poco atractiva la actividad y la página en general para un niño de 4º grado.

La lección 2 se llama *Cuando las ciudades crecen* y presenta como objetivo al alumno: “Con el estudio de esta lección identificarás los efectos de la concentración urbana en México.” Comienza mostrando una carta de respuesta a la del niño anterior en donde cuenta a su amigo que se fue a vivir a una ciudad. Esta presentación nuevamente de una carta, creemos que es para vincular a un niño de la edad que corresponde al texto con los lectores pero faltaría darle una cara, personificar a los niños que se van escribiendo, sin embargo, creemos que los autores no se quisieron “cazar” con un tipo de color de piel, altura, etc. para personificar a un niño mexicano y pensamos además que éste debiera ser una niña escribiéndose con un niño representando en parte la igualdad de género que pretende la SEP. Junto a la carta la foto de un parque aludiendo a la experiencia del juego en los niños. A continuación una actividad de reconocimiento y descripción del lugar en que vive el lector, acompañado de una foto de espalda de dos mujeres de alguna comunidad caminando por lo que parece el D.F. con un comentario sobre el traslado y adaptación a las ciudades. Le sigue una explicación sobre el crecimiento de las ciudades y un gráfico de barras que muestra algunos Estados y su población urbana y rural comparada. Nos parece

necesario, a pesar de que no está dentro del programa del nivel 4º, explicar o trabajar en forma práctica con los mapas, las imágenes y en este caso con el gráfico. El niño lo va a mirar, entender, pero no lo asimilará como una herramienta de análisis. A continuación, plantea el texto una actividad con el gráfico de la página anterior pero sólo de referencia, pues se puede llevar a cabo con el mapa para colorear las 5 entidades de mayor población urbana y enumerarlas y luego establecer la más poblada de todo el país. Esta actividad nos parece bien, el mapa podría haber sido más grande. Se acompaña de una foto de personas caminando y una montaña de basura en una calle de alguna ciudad. El comentario que se hace a las fotos es la difícil situación de la vida en las ciudades y las consecuencias que trae la sobrepoblación como es la basura.

Las actividades planteadas en la siguiente página nos parecen muy buenas, el único problema son las fotos que las acompañan, ya que hay algunas preguntas que giran en torno a las fotografías y una de ellas es cercana a los años 70 en blanco y negro y representa la congestión de lo que parece ser avenida Reforma desde arriba y la siguiente es actual y al parecer representa un rascacielos es decir, la necesidad de espacio en la construcción hacia arriba. Se acompaña a ambas, del comentario sobre la contaminación ambiental. Queremos destacar en esta página la actividad de realización de un comix con los problemas que los niños ven en su propio lugar de residencia y que luego de compartir los resultados con sus compañeros, idean alternativas de solución a estos. La página siguiente presenta en variadas imágenes la dificultad de vivir en zonas rurales. Las actividades planteadas son más libres ya que dejan en el profesor la labor de guiarlas puesto que se trata de discutir los problemas y buscar soluciones. Siguiendo el título de la página “Una población muy dispersa”, no tiene que ver a nuestro juicio con los comentarios que se hacen a dos imágenes. La primera

es un campesino recogiendo elotes y del cual se comenta que en las zonas rurales la gente puede obtener sus alimentos de forma directa, pero que se hace difícil puesto que hay escasez de agua y falta de ayuda. La segunda foto es un habitante de zona rural hablando por celular, del cual se comenta que las costumbres de las zonas urbanas se han asimilado un poco gracias a los medios de comunicación.

La siguiente plana es de aplicación de lo aprendido, específicamente sobre el tema de la basura. En un recuadro aparte, una actividad específica de un sitio de internet en el que hay que comparar localidades rurales. Luego una actividad que nos parece rescatable puesto que se involucra con la vida diaria de los niños. En primer lugar acompañar a un familiar a un mercado y observar los productos empaquetados, las bolsas ocupadas y llegar a unas conclusiones. En segundo lugar pensar cuánto de esos materiales podrían reciclarse. Y como tercer punto es la organización de una campaña en la escuela de reducción del uso de plástico.

Nos parece que este texto de 4º grado Geografía, sigue un orden de secuencia que comienza positivamente al expresar explícitamente el objetivo de la lección, creemos que al terminar debiera retomarse para hacer una autoevaluación sobre éste de manera entretenida dando paso así a la siguiente lección. Luego del objetivo se cuestiona al alumno sobre lo que sabe del tema, pero se expresa de forma tan general que a nuestro juicio pasa como un comentario más y el cuestionamiento interno no se logra. El desarrollo del tema es muy básico y las imágenes que acompañan los textos son mal elegidas o de mala calidad. Hay una sección sobre el “dato interesante”, pero a pesar que efectivamente son interesantes no se proyectan con algún tipo de pregunta o cuestionamiento hacia los alumnos. Al final de la Unidad, se hace una actividad de evaluación que debe englobar todos los contenidos, sin

embargo se tiende a repetir algunas de las actividades de los bloques ya desarrolladas. Al final del libro va una sección con mapas para utilizar en algunas de las actividades de los bloques, sin embargo creemos que debieran ir directamente en la página de la actividad pues el espacio ocupado sería el mismo y el resultado más efectivo.

CÍVICA Y ÉTICA 5° GRADO

Otro texto escolar elegido es el de *Cívica y Ética* de 5° grado, el bloque n° 1. Nos parece interesante comentar la primera parte del bloque llamado *Niños y niñas que construyen su identidad y previenen riesgos*. Las ilustraciones del texto son bastante amigables y los colores son agradables, el inicio de bloque se extiende en dos páginas de la ilustración que muestra niños y adultos de ambos sexos interactuando dentro de lo que parece ser un museo. En un recuadro a un costado, aparecen los objetivos de la Unidad que se centran en el crecimiento personal sano.

Las páginas que siguen tituladas *Platiquemos* son seis en total y presentan una extensa charla sobre el crecimiento que está experimentando el alumno(a)- lector(a), la etapa de pubertad, las hormonas, los cambios físicos y cómo luego de la menarquia y la primera eyaculación comienza la adolescencia. Luego se dirige la atención a los cambios de actitud, de capacidad de comprensión e intereses, de exigir y respetar derechos, ideas y conseguir metas. Lo interesante es que todo el discurso es acompañado de unas imágenes de las portadas de las publicaciones de Heriberto Frías(1870- 1925) de la “Biblioteca del niño mexicano”, que reúne cuentos escritos para niños en donde el autor retoma diversos pasajes de la historia nacional desde la época prehispánica hasta la época de Maximiliano. En el caso de las dos páginas descritas, las portadas se titulan: *La guerra de tres años*. *La*

batalla de Calpulalpan, La victoria de Tampico y el mártir de Cuilapa, La invasión norteamericana. Primeras batallas. Estas dos últimas imágenes acompañadas del subtítulo; “Después de la Independencia, México sufrió guerras e invasiones extranjeras”.

Las siguientes páginas continúan hablando de la pubertad, explicando que las personas en esta etapa tienden a ser más solidarias y reconocen los derechos del otro. Se insta a no burlarse o aceptar burlas por apariencia física y se explica que mientras más se conoce el cuerpo y el pensamiento hay mayor seguridad y se da una mayor atención a la salud. Se hace referencia a los medios de comunicación que muchas veces entregan versiones estereotipadas sobre las personas o las culturas y que al conocer y valorarlas en sus costumbres e ideas, se descubrirá el valor de conservar la propia identidad cultural construida a lo largo de la historia de la nación mexicana. Todo un discurso nacionalista explícito. Las imágenes y los títulos de las portadas en esta ocasión son: *La guerra de Texas y la heroica Veracruz, El triunfo del Coloso y los Tratados de Paz*, ambas acompañadas del subtítulo que dice que además de las muertes, pobreza y sufrimiento causados por la guerra, México perdió más de la mitad de su territorio. Las portadas continúan: *Las ambiciones de Napoleón III, El cinco de Mayo de 1862 y el Sitio de Puebla.*

En las páginas siguientes se vuelve al tema de los estereotipos (y las imágenes que acompañan la lectura son estereotipos de héroes) y las presiones que pueden provocar otros jóvenes en el consumo de alcohol o cigarro. Se insta a cuidarse de las adicciones y se recuerda que un trato solidario ennoblece la convivencia y ayuda a construir una sociedad mejor. Las portadas que acompañan son: *Maximiliano de Austria o un Imperio efímero, El sitio de Querétaro y el cerro de las Campanas, El año fatal o los desastres de la patria, Los horrores de guerra o la sangre de la patria.* Es muy interesante observar este texto de

estudio, ya que el tema es Identidad personal y vemos cómo los autores enlazan este tipo de identidad con la identidad nacional, como si la patria fuera un niño que ha ido creciendo, pasando por etapas, al igual que el lector- alumno y cómo la valentía de defender a la nación de las invasiones extranjeras y de la calamidad (llámese alcohol, drogas en el plano personal) lo ha salvado del desastre. El heroísmo de las imágenes da lugar a sentir orgullo de este niño que ha crecido y que llamamos nación mexicana. Nos parece que el llamado a la identidad nacional al paso de la personal queda en evidencia en este bloque explícitamente.

CÍVICA Y ÉTICA 6° GRADO

En 6° grado en el texto de *Cívica y Ética*, bloque 5 llamado *Participación ciudadana*, observamos lo siguiente. En la introducción al tema la imagen muestra en dibujo a cuatro personas, dos mujeres y dos hombres que en forma vertical en lo que vendría a ser la pared que está a sus espaldas se despliegan las palabras: problemas, ideas, diálogo, soluciones y se expresan en un recuadro los objetivos del bloque que en resumen son la participación ciudadana, sus características, analizar conflictos sociales y formas de intervención. Las páginas que continúan van acompañadas de fotografías recientes de niños y niñas en las votaciones parlamentarias infantiles, ellas muestran a los niños en el Congreso y haciendo el saludo a la bandera. La lectura se refiere a la similitud de la participación en la escuela como una comunidad a la que se hace en una nación, utilizando la palabra “orgullo” para referirse al concepto. Se explica que el conocimiento de otras personas contribuye al proceso de formación cívica y ética personal. También que lo que se ha aprendido en la escuela será la base de la vida social en el futuro y además se agrega, que al crecer el lector

podrá votar. Así continúan las páginas hablando de conceptos de la vida democrática y acercándolo al alumno a través de la participación en la escuela o con otros niños. Las explicaciones y las imágenes son elocuentes. Los niños son futuros votantes y ciudadanos, que para ir entrenándolos se debe hacer vida democrática en la escuela, es como jugar a ser grandes. Fundamentando lo anterior, un par de páginas después hay una fotografía de niños vestidos de marineros en un barco y la lectura dice al lector que puede participar en actividades para niños del país como la que ofrece la marina y en la página anterior un dibujo de una niña luego de las votaciones infantiles del IFE.

Lo que nos llama la atención de este texto es la redacción de las ideas, las cuales parecen estar dando un discurso a un niño de lo que es bueno o malo y lo que debe o no debe hacer. Por otro lado, las imágenes tienen un enorme poder, las cuales además en cierta forma, se repiten y van reforzando la idea de que la participación ciudadana se valora en el aspecto formal de la vida democrática como lo es la votación, las elecciones, los representantes, el Congreso, los partidos políticos, etc. Este texto escolar cuida mucho el tema de igualdad de género, ya que en las fotografías siempre aparece alguna niña junto a los niños y en el caso de la foto de niños vestidos de marinos, al lado de ella dibujaron una niña también vestida así. Las páginas que siguen al tema visto, tratan del voto femenino y se otorga toda una página para destacar como ejemplo a seguir a María Cristina Salmorán de Tamayo.

El tema nacionalista vuelve a aparecer en este texto al hablar del asilo a los refugiados en México, se resalta el concepto de prestigio que tiene el país por otorgar asilo a lo largo de la historia, dando como ejemplo a Trostky, y esto se reafirma con una foto de(al parecer) una inmigrante guatemalteca y su hijo y el dibujo de un hombre en una zona

límite en donde se muestra el nombre de México y la bandera. En ningún momento se trata el tema más profundo que puede hallarse en los refugiados como es la pobreza, la marginalidad, los problemas políticos, etc.

Las páginas que siguen, tres son de la entrevista en mazahua que hace una alumna de 6° grado a una persona mayor de su comunidad y luego de finalizada se insta a leer más sobre el tema. Luego la página que a nuestro parecer nos parece mejor diseñada, donde se plantea realizar una asamblea. Se detallan los procedimientos y se acompaña de un dibujo de niños y niñas participando y discutiendo.

TEXTO CHILE

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES 6° AÑO

El texto chileno elegido corresponde a 6° año básico *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Editorial Mare Nostrum. Hemos elegido algunas unidades representativas para analizarlas y poder hacer un juicio del texto en su conjunto.

La Unidad I, es titulada *La organización del Estado chileno* y comienza con una especie de explicación introductoria sobre la necesidad de conocer aspectos constitutivos de la nación chilena, haciendo alusión a la Educación Cívica y lo fundamental que es para ser ciudadanos en siglo XXI. Todo lo anterior acompañado de dos fotografías; una del Palacio de la Moneda (casa de gobierno) y otra del Congreso Nacional, ambas en la actualidad. Lo positivo es que las fotos llevan un título, pero una de ellas podría haber hecho alusión a las personas que constituyen la nación, además la lectura es poco motivadora a invitar a un niño(a) de 6° grado a trabajar esos temas. La siguiente página presenta los principales temas a tratar: el concepto de Estado y sus elementos, el territorio nacional y sus habitantes, Chile

un Estado soberano y unitario, organización política de Chile, descentralización administrativa, los acompañan fotografías una de un par de parejas bailando el baile nacional: la cueca, otra el puerto de Coquimbo y la siguiente se titula *población* y muestra una de las calles más concurridas de Santiago la capital. Todas ellas sobre un fondo en collage titulado *territorio nacional*, que muestra imágenes de paisaje de diferentes partes de Chile. La página estéticamente se ve ordenada pero poco motivadora, trata de condensar información que sólo un adulto comprende al observarla, por lo que el trabajo del profesor aquí sería fundamental porque de otro modo no aporta a la motivación del alumno. La página finaliza con preguntas abiertas como: ¿qué sabes del congreso Nacional?, ¿a quién identifica nuestra bandera?...¿qué otras tradiciones nos identifican como chilenos?..., creemos que todas las preguntas corresponden a conocimiento y no aparece ninguna que permita alguna discusión entre los alumnos.

A continuación la página se titula *Actividad Inicial ¿cuánto sabes de la organización de Chile como un Estado?* Y plantea una actividad en la cual hay una situación hipotética: un niño español llega a vivir a Chile y le entregan un cuestionario de respuestas cerradas, el cual ha respondido. La idea es responder el mismo cuestionario y comparar las respuestas que ha dado el niño español con las propias. A modo de ejemplo, una de ellas es: Chile es un estado: a) Federal b) Regional c) Unitario. Nuevamente creemos que las respuestas son de conocimiento exclusivamente; a modo alternativo, se podría haber dado un texto a leer en el que hubieran extraído las ideas ellos mismos. La página finaliza preguntando por qué es importante conocer la forma en que se organiza y funciona el Estado.

La siguiente página es bastante acertada ya que a lo largo de ella aparece un mapa

con personas dibujadas en las distintas regiones con indumentaria que podríamos llamar característica y el título es *¿qué significa que nuestro país sea un Estado?*, creemos que la explicación que se hace, entendiendo que el espacio es reducido, es sencilla pero clara y está acompañada de un pequeño mapa conceptual aclaratorio y finaliza con una preguntas, una de las cuales alude a la diversidad y su valoración. El tema de la página continúa en la siguiente con las mismas características y se detiene en el tema de la soberanía, termina con una actividad repetida en formato, que es marcar V ó F según corresponda a unas afirmaciones sobre los temas vistos es decir, preguntas cerradas.

La Unidad III que corresponde a Geografía, presenta como temas los siguientes: localización de Chile en el mundo, características y consecuencias de la forma del país, Chile y su dimensión tricontinental, Chile y el océano Pacífico, Chile un país de cordilleras, Volumen, distribución y estructura de la población nacional y la introducción a ellos se presenta en una página llamada *Presentación de Chile* en la cual, nuevamente el formato son tres imágenes y una explicación, las fotografías corresponden a el mar chileno, a los mapuche y a Isla de Pascua. El tono general de la página parece al de un folleto turístico.

Tomaremos el bloque 5 *Nosotros los chilenos*. A partir del último Censo, se despliegan informaciones y dos gráficos, uno de torta mostrando a hombres y mujeres y uno de barra con una evolución en años del volumen de la población y la diferenciación entre hombres y mujeres. Nos parecen bien elaborados, ambos tienen la referencia respectiva y el texto trae al finalizar un apartado de cómo trabajar con gráficos. A continuación un mapa de Chile con la densidad de población por regiones y una explicación de la diferencia de densidad entre la población urbana y rural. Luego un gráfico de barras de población urbana-rural. Falta alguna actividad que cuestione las posibilidades o

problemas que trae consigo vivir en el campo o la ciudad, alguna alusión a la vida diaria, a los abuelos, etc. La siguiente página continúa con otro tema de población como es la distribución etárea y finaliza con unas actividades de investigación en la web sobre causas de muerte más frecuentes en el país, planes del Ministerio de salud para resolverlas y definir algunos conceptos. Creemos que la última actividad en especial carece de efectividad ya que luego de definir no se pide compartir, discutir con los compañeros etc. quedará entonces en manos del profesor darle mayor profundidad a los temas. A continuación en la siguiente página junto al título de *Síntesis*, se despliega un mapa conceptual bastante extenso con todos los conceptos utilizados en la unidad. Es bastante claro, pero a nuestro parecer debiera haber sido trabajo del alumno elaborar el mapa conceptual y presentarlo al resto del salón.

En las siguientes páginas, en un apartado que se llama *Fuentes* con la cual termina cada bloque, se presenta un texto del año 1949, en el que el autor recopila comentarios de destacados extranjeros que visitaron el país en algún momento, algunos desde hace cien años atrás que dejaron escritas sus impresiones. La selección presentada a los alumnos se refiere especialmente a la sorpresa de los personajes al ver el paisaje tan diverso y espectacular de Chile, al encanto de las personas y su carácter afable, a la superación del aislamiento y la felicidad de los habitantes, en el heroísmo de los habitantes de algunas ciudades que han sido reconstruidas una y otra vez, etc. Justamente estereotipos de la nación que hemos señalado en el análisis en esta tesis sobre la historiografía chilena con respecto a temas patrios. Hasta la presentación de los relatos no hay ningún problema, pero ni en la presentación anterior a los relatos, ni en las preguntas posteriores a ellos, vemos que se fomente la crítica, el diálogo (aspectos clave en la reforma educativa chilena), ni se

cuestiona las afirmaciones de dichos extranjeros, ya que las actividades finales se refieren a describir lo relatado, a expresar lo que se va repitiendo en los comentarios y nombrar las ciudades mencionadas.

En el apartado final llamado *Autoevaluación* hay una serie de preguntas y actividades que son muy similares a las ya realizadas en las páginas anteriores, las respuestas son de conocimiento en su gran mayoría y los gráficos y comparaciones son casi las mismas ya realizadas. Lo ideal hubiera sido aprovechar esas actividades para hacer reflexionar a los alumnos sobre cuestiones más profundas a las ya vistas y fomentar el interés por averiguar más y leer sobre aquellos temas. El nivel de trabajo hacia los alumnos nos parece muy básico.

La Unidad VII ha sido llamada *Visión Panorámica de la historia de Chile*, la cual parte como todas las unidades con tres imágenes y una introducción al tema. En este caso se alude a los “200 años de vida independiente” destacando que ha sido posible al superar etapas, conflictos tanto internos como externos, a la manera en que se fue configurando el territorio y en especial a las características que han hecho que la población de la nación permanezca unida superando desigualdades políticas y sociales. Se advierte explícitamente que se trata de una visión muy general y que se nombrarán sólo algunas fechas y personajes puesto que es una unidad preparatoria a los años que siguen en la escolaridad. Las imágenes corresponden a la procesión a la virgen del Rosario en Andacollo en 1838, a un “Conventillo” (casa con muchos cuartos compartida entre muchas familias) sin fecha y a un comercio en Santiago del 1910. A nuestro juicio ya desde la introducción, la visión historiográfica es muy sesgada y tradicional, se anuncia que se aprenderán personajes y fechas, expresando una idea de la historia muy disminuida. Los principales temas son:

configuración del territorio nacional, organización de la República, expansión nacional y liberalismo, modernización económica e institucional, cambio social y crisis política, dictadura y neoliberalismo, democracia y reconciliación.

En el bloque 4 llamado *Modernización y cambio político: 1920- 1960*, ya en el título se aprecia la forma tradicional de periodizar las etapas de la historia chilena. Parte nombrando la elección como presidente a Arturo Alessandri y la promulgación de la Constitución de 1925. En el caso de esta última, no se hace comentario alguno, ni se hace investigar sobre la importancia que radica en ella, sin embargo sí se pide investigar sobre las leyes laborales en la época de Alessandri.

Se nombra el surgimiento del mundo obrero y la clase media, gracias a las salitreras y el mejoramiento de la educación. Como consecuencia de esto se destaca la creación de partidos políticos de izquierda como el comunista y el socialista y cómo los sectores de derecha se aglutinaron en torno al partido Liberal y Conservador. Se destaca la existencia de otros partidos más pequeños y grupos y la participación del voto femenino en una elección. Se destaca en una fotografía a María de la Cruz junto al presidente Ibáñez, quien fundó el Partido Femenino Chileno y luego fue elegida senadora. A lo largo de este texto escolar no es raro que se nombre a alguna mujer destacada, o se presenten fotografías de mujeres comunes o consideradas sobresalientes. No es coincidencia que al terminar la edición de este texto aún gobernaba Michelle Bachelet en Chile.

En la siguiente página se trabaja la crisis económica muy generalmente, para explicar el descontento social, las huelgas hasta que ocurre la recuperación en el gobierno de Alessandri Palma. Esto nos muestra que la historia de Chile es vista tradicionalmente como avances extraordinarios, crisis y gobiernos fuertes que instauran un orden.

Se

nombran a continuación los tres presidentes de una época llamada la “era radical”, en la cual se llevó a cabo un proyecto de industrialización en el país. En una fotografía de muy mala calidad, el mineral de cobre El Teniente. En la siguiente página, sin mayor explicación se nombra el papel que jugó el Estado en esta época, sin embargo la explicación da cosas por sabidas y si se trata de una primera aproximación a la historia de Chile, el objetivo no se logra, así también se trata la urbanización y la explosión demográfica. En la siguiente página se nombra los años cincuenta, la Guerra Fría y la Revolución Cubana y comienzan actividades como contestar preguntas del texto leído, todas de contenido y no de comprensión. Destacamos sin embargo un breve texto de análisis que se refiere a un extracto de la carta de Elena Caffarena en 1949, a propósito de la llamada Ley Maldita en que se dejó fuera de la ley al Partido Comunista. Los alumnos deben escribir sus comentarios y nosotros le agregaríamos compartir con sus compañeros.

Luego de algunos bloques referidos a gobiernos, destacamos el bloque 9 intitulado *Expresiones emblemáticas de la literatura y las artes en el Chile del siglo XX*, en donde se nombran expresiones y artistas de las diversas áreas desde fines del siglo XIX. La exposición es casi un listado de pintores, escultores y premios Nobel que ha tenido Chile, nuevamente como en todo el texto escolar, con un sentido orgullosamente patriótico.

Este texto de 6º grado tiene aspectos positivos como el orden que pretende otorgar a las unidades y los bloques, esto es muy importante para un niño que está partiendo en los temas, sin embargo la estructuración sigue la base de la cronología, las etapas políticas y su derivación económica de la historiografía tradicional y por ende marcadamente intencionado a una formación nacionalista. Esto se puede refrendar en la exposición de

aspectos en su mayoría positivos, ya sea en la geografía o en los logros de las diferentes etapas de las presidencias, dejando de lado, las derrotas, la pobreza que aún existe, las desigualdades sociales, los problemas en general, sin pretender caer en un negativismo extremo pero sí dar un toque de realidad a la visión del texto.

El tema del Estado-Nación que está formulado en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica (específicamente en los Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios según para 6to año básico, en Chile el contenido del Estado-Nación hace referencia a la independencia y la formación del Estado nacional, se relacionan sus antecedentes, hitos y próceres de la Independencia y la organización de la República. Ello evidencia políticamente la construcción de una historia heroica que difunde legítimamente los intereses del Estado a través de una versión oficial de la historia. La enseñanza de la historia, y del Estado-Nación resulta ser en este caso un enclave prioritario para hegemonizar una historia común de grandes relatos nacionales a través de los cuales los estudiantes construyen una versión de historia ideológicamente fundamental en la creación de la nación.

Si se toma el tema de la dictadura se asume que por medio de la enseñanza de la historia se asume la iniciativa de reconstruir el pasado para no olvidar, pero esto dependerá de las políticas educativas y de quienes programan los contenidos, siempre con una tendencia política, sino para esto recordemos el problema del concepto “dictadura” que surgió este año ya comentado anteriormente.

TEXTOS ESCOLARES ELEGIDOS

En cuanto a los textos escolares en general, “¿qué tipo de memoria representan?, ¿se

hacen cargo de que el conocimiento histórico es una construcción y no una verdad revelada? Son algunas de las preguntas que surgen al revisar los textos. Como posible respuesta por ahora se puede afirmar que en su gran mayoría los textos escolares presentan una visión bastante monolítica de la realidad.”⁷⁹ Y también oficial. Los disensos no son algo que se considere al momento de la construcción de la memoria histórica oficial; existe un discurso dominante y este no se pone en duda. Tal vez lo anterior tiene mucho que ver con el cómo entendemos la construcción de una identidad, situación que nos preocupa desde el comienzo de esta tesis. Hasta ahora, tradicionalmente la construcción de la identidad en Chile ha estado plagada de una búsqueda por lograr una supuesta unidad, elemento esencial para todo aquello que pueda ser positivo para la nación. En este sentido, la descripción de la supuesta identidad nacional única, se siente más que correcta cuando se hace recurriendo a lo externo, a aquello que nos diferencia del resto, por ejemplo, los vecinos en Latinoamérica, y, a partir de ello, la existencia de un peligro latente, el riesgo de que la exclusividad se vea afectada por aquellos que están allá afuera. En cuanto a México, la visión que ofrecen los textos es de un pasado glorioso y de un futuro espléndido, pero se olvidan relacionar los temas con el presente. La única ligazón que se aprecia es tomar esta fuerza basada en las luchas armadas y de la riqueza cultural y geográfica, para defenderlas a todo precio.

Así, considerando todo lo anterior, es necesario también plantear cuál es la relación de los docentes con los textos escolares, ¿han sido formados para aprovechar al máximo las potencialidades de los textos?, ¿han sido formados para descubrir y enfrentar visiones

⁷⁹ Garrido González, Carlos, “Mi vecino ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia en Educación Básica en Chile (1981- 2006)”, en *Seminario Internacional de Textos escolares op. cit.*, p. 359.

sesgadas presentes en los mismos?, ¿son capaces de cuestionar los textos escolares o sólo reproducen aquello que estos expresan sin mayor juicio crítico? Son preguntas que hoy surgen y que son urgentes de discutir.⁸⁰ En la formación académica de los maestros, en general, en ambos países, no se advierte un estudio del texto escolar como herramienta pedagógica y no hay en apariencia, un tono crítico frente a su uso. Es más, estudios recientes demuestran que los textos escolares en general son bien evaluados por parte de los estudiantes y profesores, aunque las estrategias para su correcto uso no han cambiado en el último tiempo, usándolos en su mayoría para las ilustraciones y los conceptos.⁸¹

Para analizar y valorar un texto escolar se debe tener presente que siempre debe estar construido para ser trabajado pues de lo contrario expresa la idea de una historiografía sin construcción del conocimiento. Además la enseñanza de la historia debe potenciar las capacidades argumentativas y razonadoras de los alumnos y este espacio debe estar dado en el texto. En resumen las dimensiones que un análisis crítico debe contemplar sobre un texto deben ser, el grado de correspondencia entre las características básicas del conocimiento historiográfico y el conocimiento escolar propuesto (Transposición didáctica), la función asignada a la historia enseñada en relación con el alumno: relación presente- pasado-futuro, capacidad discursivo-razonadora y comprensión no reductora de la realidad. Tener en cuenta el modelo didáctico utilizado y las consecuencias de la opción realizada: que el manual requiera ser trabajado y que por tanto, incluya tematizar y problematizar las cuestiones abordadas, que sea explícito el modelo a través de una guía del profesor que es

⁸⁰ *Ibidem.*

⁸¹ Mineduc, *Estudio sobre el uso de los textos escolares en Primer y Segundo ciclo básico. Resumen ejecutivo*, Santiago, Mineduc, 2006, p. 4.

una de las buenas contribuciones de los textos en la actualidad y tener concordancia entre los objetivos propuestos y las prácticas del texto. Debe poseer una adecuada legibilidad y estructuración y debe tratar de ser coherente entre los contenidos, los valores y todos los elementos del manual.

En cuanto al componente disciplinar, y a partir de nuestro análisis, se observa que los textos cuentan con carencias importantes en términos conceptuales y que esto puede llevar al alumno(a) a grandes confusiones. Las imágenes son de buena calidad, pero no siempre son las más adecuadas, en algunos casos de los textos de la SEP, es claramente evidente el oficialismo pudiendo caer en algunas páginas en una especie de propaganda política y en el texto chileno, algunas páginas parecen folleto de turismo. Por otra parte, en lo que se refiere al tratamiento de los contenidos escolares, vemos que la postura historicista frente a los temas es Tradicionalista en cuanto a los grandes procesos, la incorporación de personajes destacados y en el caso del texto de Chile con una periodificación en períodos presidenciales con un marcado desarrollo de los temas económicos y políticos, con rasgos de la Nueva Historia al incluir a los mineros y otros personajes como los femeninos, que a nuestro juicio aparecen para cumplir con los objetivos de igualdad de género, pero con la característica de que son una especie de paréntesis, un apartado que luego de ser visto debe dejarse a un lado y continuar, en este sentido la incorporación la encontramos superficial y no parte sustancial de los procesos enseñados. En cuanto al trato de los contenidos, en general podemos decir que son abordados desde la perspectiva institucional y desde las élites y en pocos aspectos desde otros sectores como los campesinos o los indígenas. Con respecto a la elaboración de discurso de los textos, la mayoría incorpora muy pocas fuentes para su creación y las

miradas hacia los temas vienen resueltos y no problematizados.

Refiriéndonos al componente curricular creemos que se cumplen los contenidos en su totalidad no así los objetivos del currículo, los cuales a simple vista son presentados, pero su tratamiento no llega a alcanzar la profundidad que tienen como base. En cuanto al componente pedagógico, el texto chileno es básicamente expositivo y los textos mexicanos hacen un intento por incluir aspectos de pedagogía crítica pero muy superficialmente.

CONCLUSIONES

El tema de la identidad nacional y la memoria han sido estudiados principalmente a lo largo del siglo XX y ellas se han desarrollado a través de diferentes perspectivas, sin embargo, en el contexto de la educación y de la escuela particularmente, el trabajo que queda es bastante amplio.

El proceso de identificación con las características de una nación y el recuerdo de procesos- que ha vivido o no- un grupo de ciudadanos, no ocurre al azar. Parte de ellos son producto de las etapas naturales de un grupo y la otra parte son adquiridos mediante la información que reciben desde los medios de comunicación y la escuela. Ésta muchas veces aparece como neutra ante los ojos de los padres o bien ha sido aceptada en esta función debido a la fuerza de la tradición.

Ya vimos algunas controversias sobre los textos de estudio y los currículos de historia expresan las mismas contradicciones resultado de la reestructuración del orden global con la característica de los continuos cambios a nivel mundial. Por ello, se ve una necesidad en muchos países- entre ellos México y Chile- de volver a encontrar una identidad común en la sociedad, tratando de que esta identidad se dé en un marco de nacionalismo que no sea extremo ni excluyente tanto para los integrantes internos de esa sociedad como para los externos. Cada vez más vemos el uso de la memoria como medio para adquirir legitimidad política en muchas sociedades y el surgimiento de historias e identidades alternativas que debilitan la historia oficial en su dimensión centralista para reafirmarla luego en la dimensión autonómica –que es lo que ha sucedido en España– de

modo que la educación nacional es valorativamente resignificada como educación para la ciudadanía.⁸²

A la luz del análisis realizado, ambos países utilizan procedimientos simbólicos como dispositivos culturales, conservadurismo de los textos, llenos de prejuicios, con omisiones y exaltaciones exageradas, situación importante debido a la preponderante utilización del texto de estudio como herramienta pedagógica en ambos países. Las reformas educativas se correlacionan con cambios percibidos en la estructura del Estado, orientadas a valores interculturales y pluralistas en la educación formal y en la escolar ligada a los objetivos de la función patriótica asignada en el siglo XIX, situación bastante contradictoria.

En cuanto a los aspectos comunes en las últimas reformas de México y Chile; podríamos afirmar que estimularían el empleo de las nuevas tecnologías. Además, tomarían como base la queja institucional de los maestros por la falta de tiempo y la extensión de los contenidos y se habría reducido en ambas los temas a tratar, sin embargo se ampliaron los objetivos y valores que se deben alcanzar a través del desarrollo de los contenidos. Tomarían en cuenta las experiencias previas de los alumnos, así tratan de articular toda la enseñanza desde la preescolar. Junto con ello, preconizan el sistema de aprendizaje por competencias. En el caso mexicano explicitadas y determinantes en la actualidad, en Chile fueron la base de la reforma anterior y tomadas más en un segundo plano en ésta. También destacan la necesidad de formar en el acuerdo y la solución a los problemas de forma no violenta. La contradicción es en el despliegue temático que apunta en algunos ciclos a las rupturas violentas y exaltación de héroes. Ambas establecen formar

⁸² Carretero, Mario, *Documentos, op. cit.*, p. 164.

a un ciudadano capaz de participar en grupos bajo la tolerancia y el respeto. Las visiones de la realidad son parceladas en especial en el currículo de México, puesto que la característica de diversidad geográfica, social y de lengua- entre otros- que hay en el país, complejiza la implantación de una visión única de identidad, situación contraria en Chile debido a su menor diversidad y complejidad social y geográfica.

Nosotros creemos que en ambos países el objetivo es lograr el orden y la obediencia ciudadana y se contradicen en el momento de relacionar la globalización y el rescate de la construcción de una identidad nacional. En ambas se intenta rescatar lo que se ha llamado *Educación para la ciudadanía*, sin dejar de lado el aspecto identitario patriótico, en especial el curriculum mexicano al unir explícitamente los valores y el civismo en una sola materia, de este modo se funden los sentimientos de inclusión con la idea de nación. Al parecer los gobiernos que realizan las reformas educativas temen que el ciudadano se transforme en “global” y no “defienda” las fronteras tanto geográficas como culturales.

A nuestro parecer, existen grandes líneas de estilo identitario presentes en la historiografía nacional mexicana y chilena y que se plasma en los textos escolares. La existencia de próceres y héroes, en su mayoría de origen militar, en el caso mexicano un ejemplo principal serían los “niños héroes” y en el caso chileno sería el marino “Arturo Prat Chacón”. La de los grupos desplazados y periféricos: grupos indígenas, otras minorías como homosexuales y mujeres y ciertos sectores políticos acallados. Por un lado se observa en ambos países que los grupos indígenas suelen ser tratados con admiración y constituyentes de identidad y por otro se observa un tratamiento lejano principalmente en los temas de Conquista aún eurocéntricos. Grupos como el Comunismo, los homosexuales y las mujeres son invisibilizados en ciertos contenidos y en otros como *Democracia* y

participación se destacan, principalmente las mujeres como algo emblemático y se observa que es más por cumplir con la igualdad de género que por otra razón. También podemos mencionar que existiría una exaltación de protagonistas externos u “otros constitutivos” de la historia que han ocupado un lugar dominante, en México primero España y la independencia, luego los Estados Unidos y la soberanía. En Chile España y la independencia, luego la defensa de las fronteras frente a sus vecinos.

Los textos en forma general, en el caso mexicano exaltan un pasado glorioso primero con las civilizaciones prehispánicas y luego con la Revolución y la riqueza cultural y geográfica del país, en el caso chileno se destaca la formación temprana de un Estado fuerte, la domesticación de un territorio hostil y un orden institucional destacado.

Queremos precisar que estos y otros temas debieran ser parte de la formación de profesores y en su defecto ser tema de perfeccionamiento docente. El uso del texto escolar como herramienta pedagógica de provecho en Chile, es tema de las editoriales que realizan perfeccionamientos sobre sus propios textos con miras a que los docentes los evalúen bien para que obtengan nuevamente la licitación, un tema netamente comercial. En México, los perfeccionamientos los hace la SEP, por lo que creemos difícil sean talleres muy críticos con respecto a los textos.

La formación de profesores es fundamental para que estén más críticos frente a los materiales pedagógicos que llegan a sus manos y con esto no nos referimos a negarse a trabajar con ellos o prescindir, el tema está en utilizarlo de manera consciente y sacar el máximo provecho que pueda de él si es que no tiene otros recursos.

Se han hecho pocos estudios sobre identidad nacional en educación, la mayoría son trabajos hechos en España: sobre el tema de los nacionalismos internos y la reconstrucción

de la memoria de la época de Franco en la escuela y en Alemania: sobre el pasado Nazi, las dos Alemanias y la recuperación de las nuevas generaciones y el uso de la memoria.⁸³

Esperamos que este pequeño aporte, incentive a seguir con el tema en países latinoamericanos, a contribuir de alguna manera al estudio pedagógico, al trabajo en aula y al perfeccionamiento del profesorado.

⁸³ Sobre éstos y más temas: Boyd, Carolyn, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000; Olmos, Ignacio y Nikky Keilholz-Rühle (eds), *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, España, Iberoamericana-Vervuert, 2009; *Íber*, nº 10, Barcelona, Graó, octubre 1996.

ANEXOS

CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS 6º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA, CHILE.

1. Geografía general y regional de Chile:

Descripción de las principales características físicas del territorio nacional: las macroformas del relieve, las grandes regiones climáticas y los principales recursos hídricos del país.

Caracterización de los principales rasgos demográficos del país: volumen total de la población, distribución etaria y por género y distribución urbano-rural.

Localización de los principales recursos y actividades económicas del país.
Comparación entre distintas formas de adaptación de la sociedad al medio en Chile y caracterización de algunas de sus consecuencias sobre el entorno.

Identificación de las regiones político-administrativas de Chile. Descripción de las principales características físicas, humanas y económicas de su región.

2. Visión panorámica de la historia de Chile republicano:

Periodificación de la historia de Chile republicano: la organización de la República, la época liberal, la era del salitre, la democratización en el siglo XX, la dictadura militar y la recuperación de la democracia. Caracterización general de la historia de Chile republicano: desde la concentración de poder político en el Presidente a las reformas liberales; las transformaciones sociales de fines del siglo XIX; la búsqueda del desarrollo y de la justicia social, la consolidación de la clase media y el crecimiento del Estado, en el siglo XX; dictadura y democracia a fines del siglo. Identificación de expresiones emblemáticas de la literatura y las artes (pintura, escultura, cine y música) en el Chile republicano. Valoración

de la pluralidad de la sociedad chilena considerando los aportes provenientes de los pueblos indígenas, de los españoles y de inmigrantes de distintas naciones.

3. Organización política:

Reconocimiento de que la democracia requiere de una Constitución que organiza al Estado, define las atribuciones de los poderes públicos y consagra los derechos y libertades de las personas. Reconocimiento de que la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones de interés público se realiza a través de representantes elegidos y de organizaciones sociales. Descripción general de la forma en que los ciudadanos eligen a sus representantes. Identificación de mecanismos y espacios donde las personas pueden participar. Identificación de la organización político-administrativa de Chile diferenciando el gobierno regional, provincial y comunal. Descripción de las funciones que cumplen las principales instituciones y servicios públicos en la región y en la comuna.

4. Organización económica:

Identificación de los actores económicos: personas y familias; empresas; Estado. Caracterización básica de las relaciones económicas que se dan entre ellos: compra y venta de bienes y servicios, remuneraciones y pago de impuestos.

Descripción de la relación entre la oferta y la demanda en la determinación del precio de los productos. Ejemplificación de estos conceptos en Chile y en su región.

5. Habilidades de indagación, análisis e interpretación:

Utilización de fuentes dadas, visuales, materiales y escritas, para indagar en contenidos del nivel y formular opiniones sobre temas y problemas de interés, distinguiendo las

dimensiones geográfica, social, económica, política y cultural. Utilización de recursos gráficos para ubicar y secuenciar procesos históricos, considerando décadas y siglos. Utilización de planos, cartas, mapas, fotografías y recursos computacionales para caracterizar rasgos físicos, demográficos y económicos de Chile. Identificación de similitudes y diferencias en distintos relatos históricos referidos a contenidos del nivel.

HIMNO NACIONAL MEXICANO

“CORO”

Mexicanos al grito de guerra
el acero aprestad y el bridón
y retiemble en sus centros la tierra
y el sonoro rugir del cañón
y retiemble Se repite
Ciña! Oh patria! tus sienes de oliva
de la paz el arcángel divino
que en el cielo tu eterno destino
por el dedo de Dios se escribió
Más si osare un extraño enemigo
profanar con sus plantas tu suelo
piensa oh patria querida que el cielo
un soldado en cada hijo te dio
“Coro ” Se repite

JURAMENTO A LA BANDERA

Bandera de México, legado de nuestros héroes.

símbolo de la unidad de nuestros padres

y nuestros hermanos. Te prometemos!

Ser siempre fieles a los principios de la libertad y de justicia, que hacen de

nuestra Patria la nación independiente, humana y generosa,

a la que entregamos nuestra existencia.

HIMNO NACIONAL CHILENO

“CORO”

Dulce patria, recibe los votos,

con que Chile en tus aras juró,

que o la tumba serás de los libres,

o el asilo contra la opresión,

que o la tumba serás de los libres,

o el asilo contra la opresión,

que o la tumba serás de los libres,

o el asilo contra la opresión,

o el asilo contra la opresión,

o el asilo contra la opresión.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Arenal Fenochio, Jaime del, “La otra historia: la historiografía conservadora”, en Hernández, Conrado (coordinador), *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, Zamora, El Colegio de Michoacán-UNAM, 2003.
- Argudin, María Luna, “La historiografía chilena desde la recepción mexicana, una aproximación”, en Pinto Vallejos, Julio y María Luna Argudín (comps.), *Cien años de propuestas y combates. La historiografía chilena del siglo XX*, Biblioteca de Ciencias Sociales y humanidades, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2006.
- Bastide, Roger, “Memoria colectiva y sociología del bricolaje”, en Giménez Gilberto, *La teoría y el análisis de la cultura*, México, SEP-COMECSO, 1987.
- Bejar, Raúl y Héctor Rosales, *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural: nuevas miradas*, Cuernavaca, Morelos, UNAM, 2005.
- Bernáldez, María Edith, “Una mirada desde la Dirección General de Materiales Educativos”, en *AZ Revista de Educación y Cultura*, México D. F., Zenago editores, Febrero 2010, p. 24.
- Bertrand, Pierre, *El olvido, Revolución o muerte de la historia*, España, Siglo XXI editores, 1977.
- Blancarte, Roberto, *Cultura e identidad nacional*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Boyd, Carolyn, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Pomares-Corredor, 2000
- Bravo Pemjean, Liliana, “Textos escolares: su uso en la enseñanza de la historia”, en *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2009.
- Carretero, Mario, *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Cattáneo, Liliana, “Reflexiones sobre la relación historia y memoria en la construcción de identidades”, en *Publicación II Seminario Bienal Enseñanza de la historia y geografía en el contexto del Mercosur*, Montevideo, 30 de Noviembre al 2 de Diciembre de 1999, pp. 13-16

- Chevallard, Ives, *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, España, grupo editor AIQUE, 1998.
- Cuesta Bustillo, Josefina, “Memoria e Historia. Un estado de la cuestión”, en *Ayer* n° 32, Madrid, UAM, 1998, pp. 203-224.
- El Mercurio*, Santiago de Chile, 9 de Diciembre 2011, 4 de Enero 2012, 27 de Enero 2012.
- Fernández Buey, Francisco, “Democracia y memoria histórica”, en *Ayer*, n° 32, Madrid, UAM, 1998, pp. 195-201.
- Gallardo Collins, María Teresa, *La trascendencia del mito en la enseñanza de la Historia de Chile*, tesis para optar al título de Licenciado en Historia, Santiago, Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile, 2005, (inédita).
- Garrido González, Carlos, “Mi vecino ¿mi enemigo? Nacionalismo en los textos escolares de historia en Educación Básica en Chile (1981-2006)”, en *Seminario Internacional de Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2009.
- Hernández, Caridad y Margarita del Olmo, “Identidad y enseñanza”, en *Iber*, n°47, Barcelona, Enero- Marzo 2006, pp. 14-22.
- Hobsbawm, Eric y Ranger Terence, *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.
- Íber*, n° 10, Barcelona, Graó, octubre 1996
- Illanes, María Angélica, *Chile Des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*, Santiago, LOM Ediciones, 2003.
- Jacinto, Agustín y Álvaro Ochoa, *Tradición e identidad en la cultura mexicana*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1995.
- Jocelyn-Holt, Alfredo, “Menos es más, o la historia que falta”, en *Revista de Crítica Cultural*, n° 18, Santiago, Junio de 1999, pp. 31-32.
- Jocelyn-Holt, Alfredo, *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*, Buenos Aires, Planeta/Ariel, 1998.
- Jocelyn Holt, Alfredo, “¿Un proyecto Nacional Exitoso? La supuesta excepcionalidad chilena”, en Colom González Francisco (ed.), *Relatos de Nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico*, 2 Vols., Madrid-Frankfurt, Editorial Iberoamericana, 2005, Tomo I, pp. 417-438.

- Krawczyk, Nora y Vera Lúcia Vieira, “Homogeneidad y heterogeneidad. Un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México”, en *Estudios Pedagógicos XXXIII*, n° 2, Valdivia, Universidad Austral de Chile, 2007, pp. 59-80.
- Krebs, Ricardo, “La identidad histórica chilena” en *VII Jornadas Nacionales de cultura. Identidad Nacional. Ponencias- Actividades- Conclusiones*, Santiago, Universidad de Chile, 1983, pp. 59-80.
- Larraín, Jorge, *Identidad chilena*, Santiago, LOM Ediciones, 2001.
- Larraín, Jorge, “Identidad Chilena y Bicentenario”, en *Estudios Públicos*, Santiago, n° 120, 2010, pp. 5-30.
- Lässig, Simone, Conferencia: “¿Textos escolares de Historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e historias comunes”, en *Seminario internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 2009, pp.12-13.
- Le Goff, Jacques, *El orden de la memoria, el tiempo como imaginario*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Lida, Clara y Jose Matesanz, *El Colegio de México: una hazaña cultural, 1940-1962*, México, El Colegio de México, 1990.
- López Atxurra, Rafael, “La enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas”, en M. Arbaiza y P. Pérez Fuentes, *Historia e identidades nacionales. Hacia un pacto entre la ciudadanía vasca*, Bilbao, Editorial Servicios Redaccionales Bilbainos (SRB), 2007.
- Mardones Nichi, Tricia, *Escuela e Identidad nacional. Una aproximación al currículum escolar de Chile y México*, tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos, Santiago, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Mayo 2006, (inédita).
- Martínez Bonafé, Jaume, *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Editorial Morata, 2002.
- Matute, Álvaro, “La historiografía positivista y su herencia”, en Hernández Conrado (coordinador), *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, Zamora, El Colegio de Michoacán-UNAM, 2003.
- Mellafe, Rolando, “La identidad histórica chilena”, en *VII Jornadas Nacionales de cultura. Identidad Nacional. Ponencias- Actividades- Conclusiones*, Santiago, Universidad de Chile, 1983, pp. 93-101.

- Meyer, Jean, “La historia como identidad nacional”, en *Vuelta*, n° 219, México, febrero 1995, pp. 32-38.
- Mijangos Díaz, Eduardo y Juana Martínez Villa, “Inventando al mexicano. Identidad, sociedad y cultura en el México posrevolucionario”, en Rodríguez Díaz María, Lisette Rivera, et al, *Imágenes y Representaciones de México y los mexicanos*, México, Editorial Porrúa, Instituto de Investigaciones Históricas UMSNH, 2008.
- MINEDUC, “Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, unidad de currículum y evaluación, Santiago, Marzo 2009.
- MINEDUC, *Actualización Curricular 2009*, Chile, 2009.
- MINEDUC, *Bases Curriculares*, Consulta Pública educación Básica, Chile, Abril 2011.
- MINEDUC, *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, unidad de currículum y evaluación, Chile, Marzo 2009.
- MINEDUC, *Informe sobre Estudio Internacional de Educación cívica y ciudadana*, ICCS, Mineduc, Chile, 2010.
- MINEDUC, *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios de la Educación básica y Media*, Actualización 2009, Chile, 2009.
- Morales Moya, Antonio, “La crisis en la enseñanza de la Historia”, en *Ayer* n° 30, Madrid, UAM, 1998, pp. 203-220.
- Olick, Jeffrey K., “Memoria colectiva y diferenciación cronológica: historicidad y ámbito público”, en *Ayer* n° 32, Madrid, UAM, 1998, pp. 119-146.
- Olmos, Ignacio y Nikky Keilholz-Rühle (eds), *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, España, Iberoamericana-Vervuert, 2009.
- Pagés Blanch, Joan, “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado?”, en *Revista Escuela de Historia*, año 6, vol. 1, n° 6, Salta, Universidad Nacional de Salta, 2007.
- Peña González, Carlos, “Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes”, en *Pensamiento Educativo*, vol. 40, Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile 2007, pp. 31-43.
- Pérez Agote, Alfonso, “La Identidad colectiva: una reflexión abierta desde la sociología”, *Revista de Occidente*, n° 56, Madrid, 1986, pp. 76-90.
- Portales, Felipe, *Los mitos de la democracia chilena*, tomo I, Santiago, Catalonia, 2004.

- Prats, Joaquín y Joan Santacana, “Principios para la enseñanza de la Historia”, en *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001, pp. 12-19.
- Ramírez Morales, Fernando y Pilar García Monge, *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, 6° año básico, Santiago, Editorial Mare Nostrum, 2010.
- Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Riquelme Muñoz, Sergio, “Ensayo. Educación y (des)memoria, de una vez por todas... ¡demostremos la espalda al pasado!” en *Pensamiento educativo*, vol. 28, Santiago, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2001, pp. 199-225.
- Roth, Andrew y José Lameiras, *El verbo popular: discurso e identidad en la cultura mexicana*, Zamora, El Colegio de Michoacán e ITESO, 1995.
- Ruiz Torres, Pedro, “La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades”, en *Ayer*, nº 30, Madrid, UAM, 1998, pp. 63-100.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile*, volumen I, Santiago, LOM Ediciones, 1999
- SEP, *Plan de estudios 2009 Educación básica Primaria*, Dirección General de Desarrollo Curricular, México, SEP, 2009.
- SEP, *Plan de estudios 2011 Educación básica Primaria*, Dirección General de Desarrollo Curricular, México, SEP, 2011.
- SEP, *Reglamento de evoluciones de escolta y actos cívicos*, Michoacán, SEP, 2005.
- Stuven, Ana María, *La seducción de un orden*, Santiago, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000.
- Taboada, Eva, “Construcciones imaginarias, ritual cívico e idealidad nacional” en Pérez Siller Javier y Verena Radkau, *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*, Puebla, BUAP, 1998.
- Torres Santomé, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Ediciones Morata, 2005.
- Trejo, Evelia, “La historiografía liberal mexicana en el siglo XX. Reflexiones en torno a un caso”, en Hernández Conrado (coordinador), *Tendencias y corrientes de la historiografía mexicana del siglo XX*, Zamora, El Colegio de Michoacán-UNAM, 2003.

Valensi, Lucette, “Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Cómo perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos.”, en *Ayer*, n° 32, Madrid, UAM, 1998, pp. 57-68.

Valls, Rafael, “Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico”, en *Ayer*, n° 30, Madrid, UAM, 1998, pp. 221-240.

Valls, Rafael, *La enseñanza de la historia y textos escolares*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.

Van Dijk, Teun A., *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel, 2003.

Vidal, Carla, *La Reforma Educacional: Calidad, Equidad e Igualdad en el Proceso educativo*, Documento de Trabajo, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2000.

Recursos electrónicos

www.basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=buscadorlibros

www.mineduc.cl