

¿La experiencia del estudiante como oportunidad u obstáculo didáctico? Análisis de las narrativas orales y escritas de los alumnos en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

por *Andrés Soto Yonhson*

Tesista Universidad Alberto Hurtado, Chile

andres.soto.y@gmail.com

Recibido: 28/08/2019 - Aceptado: 02/11/2019

Resumen

El presente artículo pretende socializar la problemática didáctica surgida en la confección de la tesis de Magíster en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales en la Universidad Alberto Hurtado, Chile. En esta ocasión se analizarán las narrativas orales y escritas que los estudiantes de un tercero medio en un colegio particular pagado de Santiago de Chile confeccionaron en las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Con ello se buscó caracterizar la relación que existe entre el desarrollo del pensamiento histórico y la experiencia individual y social de los estudiantes, todo con el fin de identificar los desafíos y oportunidades didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica. Del análisis anterior se concluyó que existe una distancia entre las experiencias de los educandos y las distintas instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, lo cual tiene como consecuencia que lo experiencial se convierta en un obstáculo didáctico y no en un insumo a partir del cual trabajar en la sala de clases.

Palabras clave

Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, pensamiento histórico, narrativas escritas, narrativas orales, experiencia

The student's experience as an opportunity or didactic obstacle? Analysis of the oral and written narratives of the students in the History, Geography and Social Sciences class.

Abstract

This article aims to socialize the didactic problem that arose in the preparation of the Master's thesis in Didactics of History and Social Sciences at the Alberto Hurtado University, Chile. On this occasion, oral and written narratives that students from middle third in a paid private school in Santiago de Chile made in History, Geography and Social Sciences classes will be analyzed. This sought to characterize the relationship between the development of historical thinking and the individual and social experience of students, all in order to identify the challenges and educational opportunities for teaching and learning historical discipline. From the previous analysis it was concluded that there is a distance between the experiences of the students and the different instances of the teaching-learning process of History, which has as a consequence that the experiential becomes a didactic obstacle and not an element from which to work in the classroom.

Keywords

Didactics of History and Social Sciences, historical thinking, written narratives, oral narratives, experience

Introducción.

Antoni Santisteban (2010) señala que el pensamiento histórico debe “dotar al alumno de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente”. Además, menciona que la historia es una “ciencia social, una construcción social al servicio de las personas y de la democracia”, lo cual conlleva “la aceptación de la pluralidad” y “la necesidad de conocernos a nosotros mismos y adoptar una posición frente al mundo” (Santisteban, 2010:35). En otras palabras, el pensamiento histórico no solo se relaciona con el desarrollo de habilidades para comprender el pasado, sino que también debe considerar la transformación de las personas, todo con el fin de formar ciudadanos realmente democráticos.

Teniendo como base estas ideas, el artículo expondrá el análisis de las narrativas orales y escritas que elaboraron los estudiantes de un tercero medio en un colegio particular pagado ubicado en Santiago de Chile en la clase de Historia y Ciencias Sociales. La finalidad de esto último es caracterizar la relación que existe entre el desarrollo del pensamiento histórico con la experiencia individual y social de los educandos.

1. Metodología.

Las 18 narrativas orales de los estudiantes fueron recolectadas a partir de tres grabaciones de audio, las cuales reflejan las interacciones que se desarrollaron en las clases de Historia y Ciencias Sociales. Junto con ello, las narrativas escritas corresponden a dos evaluaciones realizadas por los mismos 18 alumnos que participaron en las clases. Para analizar los dos tipos de relatos se considerará la propuesta del grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS), la cual plantea herramientas para analizar la competencia narrativa en el aprendizaje de la Historia. Específicamente, fueron considerados tres ámbitos: la temática dominante de la narración, el uso de la temporalidad y, finalmente, los personajes y cuasi personajes utilizados por los estudiantes. A estas se sumó, solo para el caso de los relatos orales, la relación entre la narración desarrollada por el docente y la respuesta del estudiante frente a ella.

La primera categoría que se utilizará para analizar las narrativas orales y escritas de los estudiantes es la temática dominante de la narración. Esta permite analizar el contenido de estas últimas, el cual “aunque puede resultar obvio, una narración histórica debe contener información de tipo histórico” (Sant et al, 2014:170). A partir de esto se reconocerán los contenidos declarativos presentes en los relatos de los estudiantes, todo con el fin de identificar cómo los estudiantes utilizan el contenido histórico, qué tipo de información es la que más se repite, cuándo no utilizan información histórica en sus relatos y, finalmente, qué relación existe entre la información de tipo histórico y las experiencias sociales e individuales de los alumnos.

En segundo lugar, las estructuras de las narraciones serán analizadas a partir del uso del tiempo que estas últimas presentan. Cada relato requiere “de un tiempo narrativo subjetivo más allá del tiempo físico-objetivo. El tiempo narrativo se puede entender como el tiempo humanamente relevante y como la interpretación humana del tiempo físico”, de ahí que sea relevante preguntarse si los alumnos utilizan “un tiempo narrativo más allá del tiempo cronológico” (Ibídem:169-170). Además, identificar el uso de la temporalidad en las narraciones permite reconocer si el educando comprende que el pasado presenta características sociales, culturales, políticas y económicas distintas a las que se encuentran presente en su actualidad. Por último, es un insumo importante para reconocer el tipo de conciencia histórica que más utilizada.

La tercera categoría que se usará para analizar las narrativas de los estudiantes es la denominada: personajes y cuasi personajes. Los personajes y los cuasi personajes van a ser entendidos a partir de lo que plantea Sebastián Plá, quien señala que los personajes son “los individuos que son considerados dentro de las narraciones históricas como los responsables de una determinada acción

o de un acontecimiento histórico”. En cambio, los cuasi personajes son “aquellos que tienen para los autores la responsabilidad mayor de los acontecimientos históricos narrados, pero que no pueden identificarse como individuos, sino como una entidad de carácter más abstracto, como son las instituciones” (Plá, 2005:127-128).

Si bien los relatos orales serán analizados a partir de las tres categorías anteriores, con el fin de rescatar las interacciones presentes en el aula se incorporó la categoría denominada relación entre la narración del profesor y la respuesta del estudiante. Con ella se busca identificar la importancia que el alumno le atribuye al relato elaborado por el docente, además se pretenderá reconocer si los contenidos declarativos que utiliza el estudiante en la elaboración de sus propias narraciones son de este último o fueron comentados por el profesor con anterioridad. Todo ello entregará información importante sobre el rol que cumple el propio estudiante en la elaboración de narraciones orales al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula.

2. Análisis de las narrativas orales de los estudiantes.

En esta sección se analizarán los relatos orales de 18 estudiantes de un total de 32. Estos representan el 56% de los alumnos que se encontraban en la sala de clases. Todas las narrativas orales se encuentran enmarcadas en la unidad número uno del Programa de Tercero Medio, la cual se llama “Transformación del rol del Estado y modernización de la sociedad en la primera mitad del siglo XX” (Mineduc, 2009:40-41).

2.1. Narraciones orales: el sujeto invisibilizado.

Esta primera categoría de las narraciones orales de los estudiantes se caracteriza porque los alumnos no aparecen presentes como sujetos sociales o particulares. Por ello, el “yo” no se encuentra expresado en estos relatos. Esta característica se encuentra presente en 27 narraciones de un total de 113, representando, por lo tanto, solo un 23% del total de intervenciones orales de los alumnos.

En las 27 narraciones orales que corresponden a esta sección predominan las temáticas asociadas con la economía. Cuando los estudiantes utilizan expresiones como “al final, en el momento que Ibáñez comenzó a gobernar comenzó a manejar la economía de forma distinta” (estudiante 5) o “Ibáñez pidió más préstamos a Estados Unidos” (estudiante 1), solo se encuentran enmarcando políticamente quién estaba gobernando en ese momento, pero el eje central del relato oral y lo que tiene mayores consecuencias en Chile son las decisiones económicas que se toman. De hecho, la interrogante que planteó el docente en el aula es “¿Por qué creen ustedes, según lo visto en clases, que Chile es el país más afectado con esto?” (Profesor, 17/4/2017), la cual se encuentra enmarcada en la crisis del capitalismo de 1929, y no necesariamente pretende que el aspecto económico tenga preeminencia sobre los demás. Pero, a pesar de ser una pregunta abierta, la cual puede considerar múltiples temáticas, cuando los estudiantes incorporan información histórica que no es económica, solo la utilizan como un complemento de lo económico. Esto último se evidencia en el siguiente relato oral:

Estudiante 5:

... al final, en el momento que Ibáñez comenzó a gobernar comenzó a manejar la economía de una forma distinta y comenzó a dar créditos, como a ayudar más a las personas. Al final si estaba funcionando y Chile estaba como generando más plata, pero pidió muchos préstamos para lograr esto. Principalmente a EEUU, pero la única forma de seguir teniendo plata es no prestarle plata a Chile. (Clase 17/04/2017)

Una segunda característica presente en este tipo de relatos se relaciona con la temporalidad. Ella se encuentra expresada no por el uso de fechas para realizar las contextualizaciones, sino que los estudiantes se basan en los periodos presidenciales y quién es la persona que gobernó en ese momento histórico. Por ejemplo, en las respuestas sobre el impacto de la crisis de 1929 en Chile utilizan a Carlos Ibáñez del Campo para enmarcar políticamente las causas del gran impacto que

tuvo esta crisis en Chile. Otro aspecto que utilizan los alumnos para ubicarse contextualmente son hechos o procesos históricos, esto se evidencia cuando una estudiante menciona que “hicieron lo mismo que todos los países” (Estudiante 3). En otras palabras, se encuentra diciendo que en el momento histórico que todos estaban llevando a cabo estas políticas económicas, Chile también las implementó y las copió.

Considerando lo anterior, los estudiantes realizan una interpretación propia del tiempo, ya que no utilizan una cronología que va sumando fechas constantemente, sino que usan los personajes y procesos y, en escasas ocasiones, utilizan algunas fechas relevantes como 1929. Por ejemplo, cuando mencionan:

... cuando él se fue, los militares le pidieron que volviera. Por lo tanto, que vuelva Alessandri es el argumento perfecto, considerando el contexto que estamos hablando. Por eso vuelve con un modelo de economía distinta al que había planteado Ibáñez, como una nueva base de economía para volver a surgir y la única forma es haciéndolo con el ejército” (Estudiante 5, 24/4/2017).

La coherencia temporal de este relato no se relaciona con una temporalidad objetiva, incuestionable, más asociada al positivismo, sino que se evidencia una selección de hechos, procesos y contextos para articular lo que se pretendió mencionar, en este caso explicar por qué volvió Arturo Alessandri a la presidencia.

La tercera característica presente en este tipo de relatos se encuentra expresada en el siguiente cuadro, el cual muestra los personajes y cuasi personajes más utilizados.

Cuadro N° 1.

Personajes	Cuasi personajes
Carlos Ibáñez del Campo.	Estados Unidos Chile Mercados internacionales Países Militares Ejército

Claramente los encargados de tomar decisiones y de cambiar el desenvolvimiento de los procesos históricos son los cuasi personajes. Estos últimos predominan en las narraciones orales de los estudiantes. De hecho, solo se encontró un personaje en estas últimas, Carlos Ibáñez del Campo. La consecuencia que tiene esto en el aprendizaje histórico de los estudiantes radica en la invisibilización de los sujetos particulares en la historia, ya que, al parecer, esta última solo considera a un presidente y grandes entidades abstractas, como son Estados Unidos o Chile. De hecho, esto último, también provoca generalizaciones que no son correctas a la hora de, por ejemplo, dimensionar las consecuencias de la crisis de 1929 en Chile. La pregunta que cabe hacerse es: ¿todo Chile se vio afectado de la misma manera por esta crisis? Otro ejemplo de esto se puede relacionar con la responsabilidad asociada a las malas decisiones económicas. Cuando se menciona que Chile pidió préstamos, cabe preguntarse: ¿realmente Chile pidió préstamos o fue una política llevada a cabo por un gobierno específico? Lo mismo sucede cuando mencionan que Chile dependía de los mercados extranjeros, son generalizaciones que no permiten comprender la complejidad de los procesos históricos.

Por último, en las 27 narraciones orales que corresponden a esta sección no se evidencia una completa correspondencia entre lo que narró el docente antes de plantear una pregunta y la respuesta que desarrollan oralmente los estudiantes.

Lo anterior se evidencia cuando el docente, después de contextualizar la temática trabajada en clases a partir de la crisis del capitalismo de 1929 y el impacto que tuvo a nivel mundial, plantea

una pregunta que apunta a reconocer las causas de por qué Chile se ve tan afectado con la crisis de 1929. Difícilmente los alumnos pueden repetir lo mencionado anteriormente por el profesor, ya que la pregunta busca las razones de su impacto en Chile y no solo que se refieran al contexto general mencionado anteriormente por el educador. Por ello, las respuestas que desarrollan los educandos son, por ejemplo, las siguientes:

Estudiante 1: “Ibáñez pidió préstamos a EEUU, entonces cuando EEUU cayó todo el dinero lo pidió de vuelta” (clase 17/04/2017)

Estudiante 2 “El comercio que tenía Chile era mayoritariamente con EEUU. Como EEUU ya no tenía dinero, ya no le podía comprar. Entonces, si no le compran los productos se quedan aquí” (Clase 17/04/2017)

No es extraño que los alumnos incorporen aspectos contextuales factuales para responder la interrogante planteada por el profesor. Por ejemplo, utilizan a Carlos Ibáñez para enmarcar políticamente las causas y las consecuencias, incorporan la influencia de Estados Unidos sobre Chile en materia económica (principalmente por los préstamos), además de mencionar que Chile es un país dependiente del mercado exterior. De ahí que los relatos orales de los alumnos no tengan completa correspondencia con lo narrado anteriormente por el docente. Más bien, muchas veces las respuestas de los alumnos incorporan una serie de elementos factuales que pudieron haber incorporado de otras clases, los cuales les permiten responder de mejor forma las interrogantes planteadas por el profesor. Esto último evidencia que las respuestas de los estudiantes no siempre son una reproducción exacta de lo planteado por el docente en una clase, sino que los alumnos reconfiguran los componentes declarativos según las preguntas propuestas, más cuando son interrogantes relacionadas con la explicación, el análisis o la evaluación histórica.

2.2. Narraciones orales: el sujeto desde una perspectiva social.

En este apartado se analizarán las narrativas orales de los estudiantes en donde se evidencian las características sociales de su presente. Estas últimas prácticamente no consideran los contextos históricos vistos durante las clases y no aparece el sujeto explícitamente como primera persona singular. Este tipo de narraciones son las que más predominan en la muestra, alcanzando un 40% del total.

En este tipo de narraciones orales de los estudiantes predominan tres temáticas. Una de ellas es la relación que existe entre política y económica, siendo la primera la causante de los males y los problemas de la segunda. Esto se evidencia cuando los estudiantes mencionan que “los políticos han manejado mal el país” (Estudiante 6, 17/04/2017), por ello existe una crisis. A esto último se suma cuando una estudiante señala que los políticos “siempre buscan la forma de beneficiarse ellos mismos” (Estudiante 5, 17/04/2017). Una segunda temática que sobresale es la idea de orden, para algunos estudiantes, “los carabineros y el ejército deberían ir, quizás, no sé, en los temas más importantes” (Estudiante 7, 24/4/2017). En otras palabras, cuando existe algún tipo de situación peligrosa es necesario que las fuerzas públicas, como los carabineros, entren en acción para ordenar los problemas que se pueden estar desarrollando en ese momento. Un tercer y último aspecto, es la noción de democracia, la cual se desenvuelve óptimamente cuando no existen intervenciones de otros grupos, como los militares. Las temáticas dominantes mencionadas no es extraño que emerjan rápidamente en el aula, ya que posiblemente los estudiantes explicitan temas conflictivos de su entorno o contexto cercano.

En cuanto a la temporalidad presente en este tipo de relatos orales, los estudiantes no utilizan fechas para contextualizarse históricamente. De hecho, solo dos alumnos incorporan un presidente de la época que se encuentran estudiando para contextualizar lo relatado. Claramente, la consecuencia que tiene esta práctica en el desarrollo del pensamiento histórico se encuentra expresada en la poca división temporal entre las temáticas del contexto histórico estudiado y su propio contexto social. De ahí que constantemente utilicen nociones de su presente para comentar o dar respuestas a las interrogantes planteadas por el docente.

Lo mencionado en el párrafo anterior se evidencia cuando una estudiante señala que “el obrero generalmente no sabe lo que pasa realmente, no entiende todo lo que sucede les dicen algo, entonces el obrero piensa que es verdad y que tiene razón” (Estudiante 5, 8/5/2017). O sea, se evidencia una comprensión de este grupo social y económico a partir de una serie de estereotipos que la estudiante ha desarrollado desde su presente. De hecho, la idea que plantea no ha sido mencionada por el docente y tampoco se encuentra expresa en su libro de estudio.

Esto último se asocia, siguiendo a Rüsen (1992), a un tipo de conciencia histórica ejemplar, en donde el sujeto utiliza reglas atemporales. Lo distinto es que el pasado no se convierte en una lección hacia el presente, sino que es la actualidad de los sujetos la que se convierte en una regla general hacia el pasado. De ahí que la comprensión del pasado de los estudiantes sea a partir de su propia experiencia o concepciones sociales que han desarrollado a partir del desenvolvimiento en la sociedad actual.

En tercer lugar, los personajes y cuasi personajes predominantes en los relatos orales de esta sección se encuentran expresados en el siguiente:

Cuadro N° 2.

Personajes	Cuasi personajes
Arturo Alessandri (dos veces)	La gente Los políticos País Los partidos Empresas privadas Paz ciudadana Carabineros El ejército Militares Obreros

Considerando el cuadro anterior se puede afirmar que muchos de los cuasi personajes son utilizados de forma atemporal. Cuando nombran a los políticos, los partidos, las empresas privadas, los obreros o el ejército, no se encuentran debidamente contextualizados. Por ello, utilizan más cuasi personajes, ya que la comprensión que realizaron los estudiantes es desde su presente y no diferencian las características que puede tener cada uno de los cuasi personajes en un contexto histórico determinado.

Las causas del gran predominio de cuasi personajes en las narraciones de los estudiantes tienen dos explicaciones. Una de ellas radica en las características del conocimiento histórico entregado por el docente, el cual es principalmente factual. Por ende, cuando se plantean preguntas que no pueden ser respondidas leyendo el cuaderno o cuando aparecen temáticas que en el presente son socialmente debatibles, como el rol de los políticos, inmediatamente lo que hacen los estudiantes, es responder o comentar desde su presente social. Ello sin tomar en consideración el contexto histórico trabajado durante la clase. La segunda explicación, la cual se encuentra muy emparentada con la primera, se relaciona con el poco conocimiento factual de los sujetos que se encuentran en esta aula sobre el contenido histórico que se encuentran aprendiendo, de ahí que inmediatamente, al igual que en la primera explicación, mezclen temporalmente los roles sociales de algunos grupos y conceptos.

La última característica de las narraciones orales de los estudiantes es que no existe una correspondencia entre lo mencionado por el docente, antes de plantear una pregunta y la respuesta que, posteriormente, desarrollan los estudiantes. Esto se debe a la incorporación de aspectos contextuales del presente social de cada uno de los sujetos que se encuentran en la sala de clases.

Lo anterior se encuentra expresado cuando el profesor realiza una contextualización de los problemas que tiene Carlos Ibáñez del Campo en materia económica y política, intentando relacionar los dos aspectos. Una vez hecho esto último, les propone a los estudiantes que respondan: “¿Por qué creen ustedes que la inestabilidad económica provoca inestabilidad política?” (17/4/2017). Frente a esta interrogante los alumnos responden incorporando aspectos que no han sido mencionados por el docente pero que se encuentran presentes en su contexto social actual. Por ejemplo, señalan “¿de quién es la culpa de esto? De los políticos porque han manejado mal el país”, “cuando el país está mal, igual los políticos se suben por el chorro por decirlo así, y siempre buscan una forma de beneficiarse ellos mismos” (Estudiante 6, 17/4/2017). Lo relevante de este fragmento es que los estudiantes consideran escasos elementos históricos para intentar responder la interrogante. Pero, más importante aún, es que no logran expresar la respuesta correcta. Los aspectos sociales en que se encuentran inmersos los alumnos son utilizados por los alumnos condicionando la comprensión histórica de los sujetos. En otras palabras, cuando utilizan su presente social, este último excluye el pasado que se encuentran viendo en clases y, su vez, obstaculiza el desarrollo del pensamiento histórico.

En otra oportunidad a los estudiantes se les pregunta si lo que se encuentra haciendo Arturo Alessandri es democrático o no. Frente a esta interrogante los alumnos mencionan que “porque si los militares se meten tanto en la política, siempre van estar buscando el beneficio propio” (Estudiante 9, 24/4/2017). o “que llegué otra milicia que defienda a Alessandri, está bien desde la perspectiva de Alessandri, pero desde la palabra democrático, no está tan bien” (Estudiante 10, 24/4/2017). En estos fragmentos se encuentran dos elementos asociados con el presente social de los estudiantes. Uno es la idea de que si los militares se involucran en política lo van a hacer para su propio beneficio y el segundo es el concepto de democrático. En ambas respuestas, si bien utilizan algunos elementos del contexto histórico que se encuentran estudiando, nuevamente no logran responder la interrogante planteada por el docente.

Por ello, las narrativas orales de los estudiantes cuando incorporan elementos de su presente social obstaculizan la comprensión histórica. Esto no solo porque no logran responder lo que el docente les está preguntando, sino porque las nociones de su presente se encuentran mezcladas, en varias ocasiones, con el pasado que se encuentran aprendiendo en la sala de clases. De ahí que comprendan el pasado a partir de sus nociones actuales de democracia, de economía o del rol de las fuerzas armadas.

2.3. Narraciones orales de los estudiantes, cuando el “yo” se encuentra presente.

Las narraciones orales que se encuentran en esta sección se caracterizan por incorporar explícitamente al sujeto. Esto último, por lo general, se expresa con la incorporación de la primera persona singular. Estas corresponden al 37% del total de relatos orales.

Las temáticas centrales son dos. La primera de ellas es la relación Estado-empresa, la cual alude a la posible expropiación de algunas empresas durante la crisis institucional chilena que desencadenó la caída de la Bolsa de Wall Street en 1929. Si bien este tema se desarrolla en un contexto histórico bastante específico, inmediatamente causa que el sujeto, como “yo individual”, emerja en los relatos de los estudiantes. Esto se evidencia cuando los alumnos señalan “si yo tengo una empresa que solamente me está dando ganancias a mí más que aportando a la población, vendría el Estado a quitarme la empresa” (Estudiante 1, 17/4/2017).

Una segunda temática que causa el surgimiento del “yo” en las narraciones orales de los alumnos es el concepto de democracia y el óptimo desenvolvimiento de esta última. Cuando se propone evaluar alguna situación histórica desde una perspectiva democrática, los estudiantes lo realizan desde su presente individual. Esto se evidencia cuando mencionan “yo no creo que por ningún motivo hay que llegar a la fuerza, sea una forma de respuesta” o cuando señalan “se pide mucho que seamos democráticos, que seamos iguales, pero cuando se da la confianza, pasa lo que ha pasado siempre, que la gente se aprovecha de esas circunstancias” (Estudiante 1, 24/4/2017).

Un tercer tema que se encuentra presente en las narraciones orales de los estudiantes en el “yo” incorporado se relaciona con lo que se denominará calidad de vida de la población. Los alumnos mencionan

... si el trabajador, si la persona, no está recibiendo como una buena salud, estudios, cómo va a trabajar a futuro”, “si la población chilena no tiene buena salud, una buena educación, una buena vivienda, no van estar como óptimos como para ser eficientes” y “yo lo veo así, si el trabajador está contento, mejor va a trabajar. Necesito, que para que no tenga problemas darle una mejor calidad de vida como decían mis compañeros (Estudiante 5, 8/5/2017).

Cada uno de estos fragmentos muestran cómo la temática que denominamos calidad de vida causa el surgimiento del yo, principalmente porque los estudiantes lo comprenden desde una perspectiva empática, pero, también, como una causa del buen funcionamiento del sistema económico.

En cuanto a la temporalidad, el tiempo que se evidencia en las narrativas orales de los estudiantes es el presente. Los estudiantes al enfrentarse a la disyuntiva propuesta por el docente, la cual se refiere a un contexto histórico particular, olvidan este último y los verbos que utilizan para responder muestran que el pasado no es considerado. Es más, las situaciones que relatan son narradas como si les ocurriera a ellos. Por ejemplo, “O sea, viene un señor del Estado y me dice “sobre qué su empresa no está produciendo para la población y el Estado se la va a quitar” Y me deja sin empresa” (Estudiante 1, 17/4/2017). O bien, lo señalado se aprecia en este otro relato, “que el Estado te quite la empresa donde tú pusiste un capital, ya has dedicado tu tiempo y además estás generando empleo a la gente” (Estudiante 11, 17/4/2017). Esto tiene como consecuencia que ciertos acontecimientos históricos, asociados con las temáticas antes propuestas, no son considerados por los estudiantes en un contexto histórico particular, sino que los intentan comprender desde su presente individual, de ahí que no sea raro que los alumnos empaticen con las personas que posiblemente perdieron sus empresas en este periodo de la historia de Chile.

Todo lo anterior, al igual que en las narraciones de la sección denominada “narraciones orales: el sujeto desde una perspectiva social”, se relaciona con la conciencia histórica ejemplar, la cual no es entendida como una proyección del pasado hacia el presente, sino que al revés. Es la actualidad individual del sujeto la que impregna el pasado y se convierten en reglas generales para acercarse a este último.

Los personajes y cuasi personajes predominantes se encuentran representados en el siguiente:

Cuadro N° 3.

Personajes	Cuasi personajes
Carlos Dávila Arturo Alessandri Yo	Estado Empresas Nosotros Población chilena Trabajadores

La particularidad que tienen las narraciones orales en este apartado es la aparición en los relatos del yo y del nosotros como un actor, como un sujeto- individual y plural- que provoca la acción y que mueve el acontecer histórico. Si bien siguen apareciendo en los relatos personajes históricos como son los presidentes, ya que, tal como se mencionó anteriormente, los estudiantes los utilizan para situarse temporalmente, en este caso aparecen mezclados con el presente de los alumnos a partir de las temáticas que fueron mencionadas. Es más, las narraciones evidencian que los acontecimientos que son del pasado les ocurren a los estudiantes. Esto se muestra cuando una estudiante menciona “o sea, para que empecemos a consumir y comencemos a mejorar tiene que

haber una calidad de vida digna para poder funcionar y así consumir” (Estudiante 5, 8/5/2017). Lo anterior evita una comprensión y el desarrollo del pensamiento histórico a partir de lo que se encuentran viendo en clases, ya que su presente invade, condiciona y evita que los estudiantes entiendan que el pasado es diferente en una serie de aspectos al presente en que ellos se desenvuelven.

Un aspecto muy relacionado con lo anterior es cuando aparece el yo, pero no como un actor dentro del relato, sino como un elemento que se relaciona con la duda del estudiante frente a ciertos contenidos declarativos o preguntas que plantea el docente. Sebastián Plá en su investigación llamada “Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el Bachillerato”. En esta publicación menciona “la incertidumbre no está en un contenido declarativo del pasado, sino en la posibilidad de darle significado” (Plá, 2005:111). En otras palabras, el estudiante se pregunta si realmente sabe, comprende e interpreta de manera coherente, según lo planteado por el docente, el contenido del pasado. Lo interesante en esto último es que los relatos orales en donde aparece el “yo creo”, si bien tienen algunos elementos declarativos del pasado, son comprendidos, tal como se mencionó anteriormente, desde el presente, o con las características narrativas mencionadas. O sea, la respuesta presentista de los alumnos frente a la pregunta planteada por el docente es la que causa la duda, no necesariamente los contenidos históricos.

Por último, al igual que en las dos categorías anteriores, no existe una completa relación entre la información entrega por el docente, que por lo general es factual, y las respuestas de los estudiantes frente a la pregunta que plantea el educador. Es relevante mencionar que las interrogantes propuestas por el profesor siempre los interpelan directamente a ellos, principalmente cuando menciona “¿qué les parece?”, “¿por qué creen?” o “¿les parece?”. Por lo tanto, no es extraño que los alumnos tiendan a utilizar aspectos personales e incorporarse dentro de la narración, ya que, por un lado, se sienten aludidos y, por otro, deben utilizar otros elementos, principalmente de su presente individual, para responder lo que plantea el profesor.

Por ejemplo, cuando el docente relata lo siguiente:

... en pocas palabras, él dice que si hay una empresa que no es productiva y no aporta al país, el Estado la pueda expropiar. Lo que hace Allende es tomar un poco esa idea y algunos elementos que estaban ahí. Principalmente porque algunas empresas no aportaban al país y solo estaban preocupados de su ganancia individual. Por ejemplo, algunos terrenos que tiene Chile son improductivos, la mayoría no están siendo bien explotados. De hecho, en la década de los 60 hay escases de alimentos y es necesario comprarlos desde afuera. Entonces, de alguna forma, yo estoy obligando a que Chile se abastezca con esto. (Clase 17/04/2017)

Posteriormente, pregunta “¿qué les parece esta medida como forma de reactivar o manejar la economía?” (Clase 17/04/2017). Frente a esta interrogante los alumnos responden:

Estudiante 1:

... no entiendo bien la idea del segundo punto. Ponte tú, si yo tengo una empresa que solamente me está dando ganancias a mí más que aportando a la población, vendría el Estado a quitarme mi empresa o viene el Estado y me dice cómo manejar la empresa. O sea, viene un señor del Estado y me dice “sabe qué su empresa no está produciendo para la población y el Estado se la va a quitar”. Y me deja sin la empresa.” (Clase 17/04/2017)

Estudiante 11:

O sea, desde mi punto de vista, que el Estado te quite la empresa donde tú pusiste un capital, ya has dedicado tu tiempo y además estás generando empleo a la gente. O sea, si es que el Estado lo ve desde el punto que no ayuda al país, de alimentos o algo, está bien. Pero desde el lado de la economía, principalmente de los empleos y de tener su propia plata. O sea, si me quitan la empresa a mí, también le van a quitar la pega a otros gallos y tendrán que ver cómo se las arreglan. (Clase 17/04/2017)

Estudiante 7: “No me gusta porque qué empresa va a querer venir a Chile a poner sus negocios, si te la pueden quitar con eso. Nadie va a querer venir.” (Clase 17/04/2017)

3. Análisis de las narrativas escritas de los estudiantes.

Las 18 narrativas escritas que serán analizadas en esta sección fueron redactadas en dos evaluaciones. La primera prueba se basaba en la lectura de dos textos asociados con la crisis del centenario en Chile. Estos son, “Ricos y Pobres” de Luis Emilio Recabarren y, el segundo, es un ensayo de Vicente Huidobro llamado “Balance Patriótico”. La otra evaluación se realizó a partir de una guía acumulativa relacionada con la implementación del modelo ISI y el Estado Benefactor en Chile. La primera evaluación antes mencionada se encuentra enmarcada en el Programa de Estudio de Segundo Medio (2015), principalmente está asociada a la última unidad, la cual se llama “Chile en el cambio de siglo: la época parlamentaria en Chile”. En el caso de la segunda se asocia con el Programa de Estudio de Tercero Medio (2015), específicamente en la unidad número uno llamada “Transformación del rol del Estado y modernización de la sociedad en la primera mitad del siglo XX”.

Si bien los relatos orales de los estudiantes fueron analizados a partir de cuatro categorías, en el caso de las narraciones escritas sólo serán consideradas tres: temática dominante, temporalidad y, por último, personajes y cuasi personajes.

Las temáticas dominantes en las narrativas escritas de los estudiantes se encuentran estrechamente relacionadas con las preguntas de las evaluaciones. Ello no es extraño, ya que la relevancia que tienen estas últimas en el ámbito escolar, especialmente por la nota asociada a ellas, condiciona lo que los alumnos pueden narrar y cómo lo van a hacer. Por ejemplo, si la evaluación le solicita a los estudiantes que a partir de “lo visto en clases, señale y caracterice dos causas que justifican la implementación del modelo ISI en América y Chile”, claramente va existir un predominio de lo económico. Esto se ve reflejando cuando los alumnos, por ejemplo, mencionan que el modelo ISI se:

implantó debido a la crisis del 29 cuando especialmente en los países de América que se vieron afectado económicamente debido a la dependencia de Chile en EEUU, ya que el gobierno de Carlos Ibáñez le pide muchos préstamos a EEUU. Chile al ser un país monoexportador se vuelve dependiente de un producto y si falla ese producto se crea una crisis económica. (Estudiante 5)

De los 18 estudiantes, solo uno desarrolló su respuesta relacionando la inestabilidad política en que se encontraba sumergido Chile después de la crisis de 1929 con la instalación del modelo ISI. Esta conexión se explica porque

inestabilidad económica afectó el manejo político de Chile y viceversa; con la fragilizada institución política era inevitable que la economía también se viese afectada. El partido radical tomó la decisión de implementar este modelo con el fin de establecer tanto una economía como una institución política más estable. (Estudiante 13)

En el caso del segundo enunciado, el cual era “Vicente Huidobro establece críticas tanto a los políticos como a una nueva oligarquía. Señale y explique dos características (una para cada uno) y establezca una relación fundamentada entre ambos. Para esto último debes incorporar elementos del contexto histórico correspondiente a la época parlamentaria”. En las 18 respuestas consideradas se asocia la idea de política con las personas que se encuentran en el congreso y con los grandes empresarios o dueños del capital. Por ello, los estudiantes mencionan que “Huidobro criticaba infinitamente a los políticos, los criticaba diciendo que eran mediocres, por su inercia” (Estudiante 4), además “criticaba la oligarquía, de cómo esta tenía tanta desigualdad, como esto nos llevaría a acabar con el país” (Estudiante 4). Tanto la oligarquía como los políticos se relacionaban, ya que “gracias a los políticos se puede establecer esta oligarquía, es por esto que Huidobro criticaba tanto a los políticos como a la nueva oligarquía.” (Estudiante 4). Cuando los relatos escritos incorporan

otros actores sociales, estos son agregados de la siguiente forma: “no toman en cuenta a la clase baja”. Es importante mencionar que la temática predominante en este caso se encuentra estrechamente relacionada con la visión de Vicente Huidobro, por ello los estudiantes se circunscriben a caracterizar lo que este intelectual menciona, ya que es lo que solicita la evaluación.

Por otro lado, en el caso de la temporalidad presente en las narraciones escritas de los estudiantes es bastante difusa, principalmente porque los alumnos relatan considerando aspectos del pasado, pero sin expresar un contexto histórico muy detallado y, en ocasiones, desde una perspectiva presentista. Una de las causas de esto último es el escaso posicionamiento temporal a partir de fechas que permitan diferenciar temporalmente el contexto estudiando con su presente. De hecho, las escasas referencias temporales son a partir de hechos que sucedían en el momento histórico que solicita la pregunta de la evaluación, como por ejemplo cuando señalan los créditos que el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo pidió a Estados Unidos o cuando se refieren a los problemas que vivió el mundo obrero. Lo relevante es que en trece de las respuestas no se evidencia una temporalidad específica (pasado o presente) en toda la narración, ello a pesar que el enunciado de la pregunta solicita explícitamente que se refieran al contexto de producción de los textos que debían leer para esa evaluación.

La consecuencia de lo anterior se expresa en las pocas distinciones temporales entre el presente de los estudiantes y el contexto histórico que se encontraban estudiando los alumnos. Esto se evidencia más claramente en la segunda evaluación, en donde resaltan frases como “Huidobro señala *que no somos nada* y que hay que aceptarlo, en ninguna universidad del mundo se nombran a chilenos”(Estudiante 9), “como Chile podía estar tan lleno de deudas, lleno de pobreza si *todavía no progresamos*” (Estudiante 2) o “también criticaba la oligarquía, de cómo esta tenía tanta desigualdad, como esto nos llevaría a acabar con el país, que el robo nos consume” (Estudiante 3). Lo anterior confirma que la temática trabajada en la evaluación desencadena una escasa diferenciación, por parte del estudiantado, del contexto histórico y los problemas que se desarrolla en su presente.

Por último, los personajes y cuasi personajes presentes en las narraciones de los estudiantes son:

Cuadro N° 4.

Personajes	Cuasi personajes
Carlos Ibáñez del Campo Vicente Huidobro	Estados Unidos Chile América Partido Radical Políticos Pueblo Oligarquía Extranjeros Nosotros Chilenos Clase baja Pueblo Nueva oligarquía

En las narraciones escritas de los estudiantes claramente predominan los cuasi personajes en comparación con los personajes. Los dos personajes presentes son Carlos Ibáñez del Campo y Vicente Huidobro. En el caso del primero, los estudiantes lo sindicalizan como el encargado de realizar reformas políticas o económicas. En el caso del segundo, la pregunta de la evaluación se refiere a su posicionamiento frente a la crisis del centenario chileno, por lo que los estudiantes lo

plantean como un intelectual que opina sobre su contexto histórico. Lo anterior tiene como consecuencia que el alumnado asocie los cambios a un grupo sumamente reducido de la sociedad, en este caso un presidente. Este es el culpable de los problemas económicos, además de ser el encargado de hacer que Chile salga de la crisis en que se encontraba sumido en ese momento. Por lo tanto, otros actores sociales quedan relegados a un segundo plano o supeditados a lo que realice el presidente antes mencionado.

La gran cantidad de cuasi personajes en las narraciones escritas de los estudiantes provoca que los alumnos se incorporen al relato como miembros de una colectividad (nosotros). Esto ocurre principalmente cuando se refieren a los “chilenos”, a los “políticos” o a los “extranjeros”. Estos cuasi personajes tienen como consecuencia que los educandos olviden el contexto histórico en que se encuentran enmarcados y utilicen palabras como “teníamos”, “podríamos”, “no progresamos” o “no somos nada”. De ahí que se pueda afirmar que los alumnos se encuentran presentes en las narraciones escritas como un “nosotros”, el cual se ve afectado por otros actores de la historia, como son los políticos, EEUU, el partido Radical, entre otros.

Conclusiones.

Después de analizar los relatos orales y escritos de los estudiantes del tercer medio se concluyó, en primer lugar, que la diversidad de narraciones presentes en las evaluaciones escritas en comparación con los relatos verbales que los mismos estudiantes desarrollaron durante las clases es significativamente menor. De hecho, ningún estudiante se incorpora como sujeto individual utilizando el “yo” en las evaluaciones y en escasas ocasiones se posiciona como un “nosotros” en sus textos. En cambio, en las clases las narraciones orales de los educandos son sumamente complejas y múltiples. De una pregunta planteada por el docente pueden emerger respuestas de los alumnos que incorporan al sujeto desde una perspectiva individual, social, o bien, utilizan solo información histórica.

Si bien las temáticas dominantes en ambos tipos de narraciones son las políticas y económicas, las diferencias entre los relatos orales y escritos radican en la libertad que tiene el sujeto para incorporar aspectos sociales y personales en sus respuestas. En las clases cuando el docente trabaja temas relacionados con la relación entre la empresa privada y el Estado, el respeto a la democracia o el orden, inmediatamente provocan el surgimiento de la experiencia social e individual de los alumnos. En contraposición, las narraciones escritas que fueron desarrolladas en las evaluaciones se circunscriben a escribir lo solicitado por los enunciados presentes en las pruebas, estos últimos condicionan los temas que emergen y distancian lo evaluado de la experiencia social e individual de los estudiantes, ya que estas últimas no son pertinentes en ese espacio evaluativo.

Por otro lado, la temporalidad presente en ambos tipos de narraciones se relaciona con las escasas referencias temporales asociadas a fechas, lo cual provoca que los estudiantes interpreten el tiempo desde una perspectiva particular, dependiendo de la pregunta o de la situación que le plantea el docente. Por ello, es que los estudiantes opten por organizarse temporalmente a partir de los presidentes o crisis económicas. Una de las consecuencias que tiene esto, es que oralmente los alumnos mezclen constantemente el presente con el pasado, sin considerar que son contextos diferentes. Esto último se encuentra presente en las narraciones escritas, pero con mucho menos complejidad, ya que en escasas ocasiones los estudiantes se incorporan como un “nosotros”.

Además de lo anterior, en las narraciones orales y escritas existe una importante presencia de cuasi personajes, como son el Estado, las empresas privadas, Chile u Estados Unidos, lo cual muchas veces conlleva a simplificaciones y generalizaciones en las causas y las consecuencias en los procesos históricos. Los personajes que aparecen en ambos tipos de relatos se refieren solo a presidentes de la república o ministros. A partir de esto, se puede afirmar que los sujetos populares u otros actores del quehacer histórico se encuentran invisibilizados en las narraciones de los alumnos. La única excepción a esto último se presencia en los relatos orales en donde el “yo estudiante” se encuentra claramente presente, ya que el educando se convierte en un personaje en su

narración, lo cual le permite comprender, desde su actualidad, lo que se encuentra pasando en un contexto determinado, ya que se sitúa como si le pasara a él.

Por último, en el caso de los relatos orales de los estudiantes no existe una gran correspondencia entre los contenidos que el docente comentó antes de plantear una pregunta y la respuesta que los alumnos desarrollan. En ocasiones incorporan elementos de su presente social o individual para intentar responder la interrogante, mientras que en otros solo contenidos factuales, los cuales, la mayoría de las ocasiones, son insuficientes para responder correctamente. Por ello, no es extraño que los educandos recurran a sus conocimientos experienciales. Justamente uno de los desafíos didácticos que emergen fuertemente en la sala de clases, se relaciona con la significativa presencia de narraciones orales donde el sujeto emerge desde una perspectiva social o individual (“yo”). Estas concentran el 77% de las intervenciones orales, mientras que prácticamente se esfuman en las evaluaciones escritas. La interrogante que surge a partir de esta diferencia es cómo crear un diálogo entre el desarrollo del pensamiento histórico con la experiencia social e individual de cada estudiante. Esto adquiere relevancia porque, al parecer, hay dos estudiantes en un mismo sujeto. Uno el que participa en el aula oralmente y, otro, el que responde las evaluaciones escritas desarrolladas durante el semestre.

Lo anterior demuestra que existe una disociación entre la experiencia individual y social de los estudiantes, expresada principalmente a través de la oralidad, y ciertos espacios del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, los cuales se encuentran relacionados con la formalidad evaluativa escrita. Ello tiene como consecuencia que existan dos lugares dentro de la sala de clases. En uno de ellos los contenidos factuales enseñados por los docentes son sobrepasados por la experiencia social e individual de los educandos, lo cual tiene consecuencia que estos últimos interpreten el pasado a partir de su presente social e individual. Por ello, no es extraño que durante las clases las respuestas orales de los estudiantes muestren escasa contextualización temporal, simplificaciones y generalizaciones temáticas, pero, a pesar de ello estos se incorporan como un sujeto agente en sus narraciones. En cambio, en las narraciones escritas prácticamente no tienen agencialidad y los sujetos “comunes y corrientes” quedan relegados de los procesos históricos, a pesar de ello las habilidades del pensamiento histórico, como la explicación histórica, se encuentran presentes en distintos grados de logro.

¿Por qué es un problema didáctico? Tal como plantea Santisteban (2010), el desarrollo del pensamiento histórico no solo se encuentra enfocado en el pasado, sino que busca la transformación social e individual de cada uno de los sujetos que se encuentren expuestos a su aprendizaje. Por ende, debería existir una dialéctica entre la experiencia de los individuos y el desarrollo de este tipo de pensamiento, ya que esta relación no se concreta en todos los espacios de aprendizaje. En otras palabras, las instancias evaluativas del proceso de enseñanza- aprendizaje busca que el estudiante aprenda el contenido y ciertas habilidades del pensamiento histórico, pero no considera las experiencias del alumno. Por ello, cuando el individuo aparece en la sala de clases obstaculiza la enseñanza y el aprendizaje que propone el docente, ya que las comprensiones del pasado se desarrollan principalmente a partir de la experiencia social e individual del estudiante. De ahí que sea importante preguntarse, ¿cómo podría desarrollarse una propuesta de enseñanza-aprendizaje que relacione la experiencia individual y social del sujeto con las habilidades del pensamiento histórico en todo el proceso educativo? Esta pregunta no puede ser respondida completamente hasta el momento por la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, ya que las investigaciones sobre el sujeto y las relaciones que se puedan entablar con el pensamiento histórico no han sido consideradas como un aspecto relevante para ser estudiado con detenimiento (Kitson, Steward y Husbans, 2015; Plá y Pagés, 2014). De hecho, tampoco existen las suficientes investigaciones que nos den luces sobre las consecuencias del desarrollo del pensamiento histórico en la vida cotidiana de los alumnos a lo largo del tiempo. A pesar de ello, estudios como los de Schmidt (2016) sobre la relación de la enseñanza de la historia en la vida práctica de los jóvenes en Brasil dan luces sobre esta relación tan compleja.

Lo anterior también es afirmado por Barton (2010), el cual se enfocó en investigar la relación entre la construcción identitaria de los estudiantes y la historia. Este menciona que se “podría captar

a los estudiantes más directamente reflejándolos en temas de identidad”, ya que a través de ella “podríamos invitarles al proceso de entendimiento de cómo se crean las identidades a través del uso de la historia”. Justamente esto último es algo que no se ha llevado a cabo lo suficiente. Por ello, este investigador es tajante al señalar que “corremos el riesgo de felicitarnos a nosotros mismos por conseguir algo que tiene menos relevancia para los estudiantes de lo que podemos imaginar” (Barton, 2010:26-27). De ahí que sea importante investigar didácticamente e intervenir en el aula prestando atención a la relación entre el pensamiento histórico y las experiencias sociales e individuales de los estudiantes que construyen su identidad en todos los espacios de aprendizaje. Al haber dos sujetos en la sala de clases. Uno que se expresa oralmente considerando sus experiencias sin conectarlas con el pensamiento histórico y otro que elabora narraciones escritas a partir de lo solicitado por el docente en las evaluaciones sin considerar su cotidianeidad, tiene como consecuencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico no se encuentra conectado con la identidad de los alumnos. Por lo tanto, las clases de Historia y Ciencias Sociales no les ayudan a comprender su propio desenvolvimiento como sujetos históricos, además de contribuir escasamente a la formación de su identidad y a posicionarse como ciudadanos democráticos en el mundo actual.

Bibliografía

- Barton, K. (2010).** Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En: Ávila Ruiz, R. M.; Rivero Gracia, M. P. & Domínguez Sanz, P. L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (13-28). Zaragoza: AUPDCS.
- Kitson, A.; Steward, S. & Husbans, C. (2015).** *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación. (2015).** Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Tercer año medio. Actualización 2009.
- Ministerio de Educación. (2015).** Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo año medio. Actualización 2009.
- Plá S. & Pagès, J. (2014).** Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En Plá, S. & Pagès, J. (coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina* (13-38). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. (2005).** *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Rüsen, J. (1992).** El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Sant, E.; Pagés, J.; Santisteban, A.; González-Monfort, N. & Oller F. (2014).** ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 18-19, 166-182.
- Santisteban, A. (2010).** La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 10, 34-56.
- Schmidt, M. (2016).** Jovens brasileiros, consciencia histórica e vida prática. *História Hoje*, 5(9), 31-48.