

El desarrollo del pensamiento social a través del uso de expresiones artísticas como fuente y creación. Reflexiones de una innovación pedagógica para la enseñanza del periodo de transformaciones estructurales en Chile en las décadas de 1960-1970.<sup>1</sup>

Monserrat Salfate Abarca, Valentina Jeria Jofré, Pablo Moraga Madariaga y Lucía Valencia Castañeda

Universidad de Santiago, Chile

monserrat.salfate@usach.cl, valentina.jeria@usach.cl,

pablo.moraga@usach.cl, lucia.valencia@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5801-0656>; <https://orcid.org/0000-0002-6529-6557>;

<https://orcid.org/0000-0001-7005-2322>; <https://orcid.org/0000-0002-5881-1100>

Recibido: 31/08/2020 - Aceptado: 20/10/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9580>

## Resumen

El artículo presenta los resultados de la implementación de una propuesta didáctica cuyo fin fue potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento social en estudiantes de secundaria, a través del uso de expresiones artísticas como fuente histórica y como manifestación de las habilidades de pensamiento del estudiantado, abordando la enseñanza del período de Transformaciones Estructurales en Chile. La experiencia fue analizada en su planificación y resultados de implementación a partir del modelo Investigación Basada en el Diseño, buscando posibilidades de mejora desde la reflexión sobre la práctica. Los resultados dan cuenta de las potencialidades didácticas de las creaciones artísticas para fomentar habilidades como contextualización y empatía histórica, y de los riesgos de trabajar el pasado desde problemas de relevancia social en el presente, para desarrollar habilidades temporales cronológicas o de continuidad y cambio, al no orientarlas con diseños instruccionales pertinentes.

Palabras clave: didáctica de la Historia, pensamiento histórico, pensamiento social, expresiones artísticas

The development of social thought through the use of artistic expressions as a source and creation. Reflections of a pedagogical innovation for teaching the period of structural transformations in Chile in the 1960s-1970s.

## Abstract

The article presents the results of the implementation of a didactic proposal whose purpose was to promote the development of social thinking skills in high school students through the use of artistic expressions as a historical source and as an expression of the study of their thinking skills, addressing The teaching of the period of Structural Transformations in Chile. The experience was analyzed in its planning and implementation results from the Design-Based Research model, looking for possibilities for improvement from reflection on practice. The results show the didactic potential of artistic creations to promote skills such as contextualization and historical empathy, and the risks of working the past from problems of social relevance in the present, to develop chronological temporal or continuity and change skills, do not guide them with relevant instructional designs.

Keywords: History didactics, historical thought, social thought, artistic expressions

## **Introducción.**

Desde el ámbito educativo, diversos han sido los debates en torno a cómo la escuela debe responder a las complejidades que enfrenta el mundo contemporáneo. Varias autorías vinculadas a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (Ocampo & Valencia, 2019; Falaize, 2014; Facal y Santidrián; 2011; Pipkin, 2007; Pipkin & Sofía, 2004; Ross, 2004; Pagès, 1997) han planteado que el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe orientarse a reflexionar, cuestionar y eventualmente otorgar posibilidades de solución a diversas problemáticas del mundo actual.

No obstante, estos y otros estudios, también plantean que existe una distancia entre los propósitos de enseñanza que declara el profesorado de la disciplina, y la práctica que desarrollan para llevar a cabo estos propósitos (Valencia & Villalón, 2018; Pipkin, 2007; Pipkin & Sofía, 2004; Pagès, 1997). Lo anterior tiene relación con lo planteado por Gutiérrez y Pagès al sostener que: “En la formación de docentes de ciencias sociales ha predominado la racionalidad positivista, centrada en contenidos curriculares y en prácticas tradicionales, que no favorecen la formación de un profesorado reflexivo, capaz de innovar para enseñar a pensar socialmente la realidad” (2018:58).

Considerando aquello, el profesorado de Historia y Ciencias Sociales tiene el desafío de avanzar, aun en este tiempo, en innovaciones didácticas que superen concepciones tradicionales y permitan al estudiantado desarrollar habilidades pertinentes y significativas para el análisis de la realidad social. En esa búsqueda se presenta una innovación para la enseñanza de la Historia en el contexto educativo chileno, que tiene por finalidad desarrollar el pensamiento social utilizando el arte como fuente y como posibilidad de expresión del estudiantado de su propio pensamiento histórico.

Esta experiencia tiene lugar en el marco del Seminario de Título de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, actividad académica de investigación integrada al último año de práctica profesional en un establecimiento educacional. En este caso, la práctica se realiza en un tercer año de Enseñanza Media (estudiantes de una edad aproximada de 17 años), y la unidad temática que se implementa corresponde al período de la historia de Chile conocido como Transformaciones Estructurales, que abarca la década de 1960 y la primera parte de 1970, correspondientes, entre otros procesos a los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende Gossens, a la reforma agraria y la nacionalización de recursos productivos estratégicos para la economía chilena.

El desarrollo de este estudio tuvo lugar entre marzo y diciembre del año 2019 y coincide con dos acontecimientos que marcan su desarrollo de principio a fin. En el mes de mayo el Ministerio de Educación de Chile da a conocer una reforma curricular que, entre otros aspectos, define que a partir del año 2020 las asignaturas de Artes Visuales y Musicales y de Historia y Ciencias Sociales serán optativas en los dos últimos años de la educación media. En segundo lugar, el 18 de octubre se inicia una revuelta social sin precedentes en la historia del país, en demanda de cambios estructurales al modelo económico y social, que tuvo como primeros y principales protagonistas a estudiantes secundarias de Santiago, quienes protestaron masivamente ante el alza de la tarifa del Metro, el principal medio de transporte de la Ciudad.

## **2. El desarrollo del Pensamiento Social, finalidad de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.**

El pensamiento social, es una categoría de análisis que en la literatura de la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se plantea como el propósito hacia el cual avanzar en la enseñanza de dichas disciplinas. Según Pipkin & Sofía, la formación del pensamiento social es un objetivo que debe permitir al alumno:

*[...] concebir la realidad social como una síntesis problemática y compleja, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales, comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad [...]* (2004: 87).

Benejam señala que aprender Ciencias Sociales consiste en activar determinadas habilidades de tipo cognitivo lingüísticas que permitan emplear modos de discursos orales, escritos y gráficos propios de estas disciplinas, con el propósito de comprender e interpretar los orígenes de la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro (Benejam, 1997). Pagès en tanto, explica el pensamiento social como la capacidad del estudiantado para contextualizar temporal, espacial y culturalmente el saber social, y para decodificar información procedente de fuentes variadas utilizando las categorías abstractas y a menudo polisémicas de las Ciencias Sociales (Pagès, 1997). En una línea similar, Gutiérrez & Pagès, citando el texto de Casas y compañía, estiman que: “formar el pensamiento social es enseñar al estudiante a analizar críticamente la realidad en que vive” (Gutiérrez & Pagès, 2018:59).

Como se observa, todas estas explicaciones enfatizan que dicho concepto implica un conjunto de habilidades de alta complejidad, que sitúa el aprendizaje del conocimiento específico de las disciplinas de las Ciencias Sociales en orientación a desarrollar un pensamiento que apunte a cuestionar y analizar la realidad social.

La categoría de pensamiento social es especialmente pertinente en el currículum chileno que, por su carácter integrado, debe formar profesoras y profesores con competencias para enseñar Historia, Geografía, Economía, Ciencia Política y otras Ciencias Sociales. Es en el ámbito de la enseñanza de la Historia, sin embargo, donde la investigación didáctica ha desarrollado los avances más influyentes en la definición de las habilidades de esta forma de pensamiento.

Respecto a la empatía histórica, distintos autores (Domínguez, 1986; González, et.al, 2009; Sáiz, 2013; Seixas & Morton, 2013; De leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017) sitúan el concepto dentro del debate sobre la comprensión del pasado, como una habilidad que, en complemento con otras, permite la comprensión histórica. Seixas & Morton al contemplar la “perspectiva histórica” como uno de los seis grandes conceptos del pensamiento histórico, parten de la idea de asumir que: “An ocean of difference can lie between current worldviews (beliefs, values, and motivations) and those of earlier periods of history”<sup>2</sup> (2013: 11), es decir, si queremos comprender el pasado debemos considerar que las cosmovisiones que tenemos para comprenderlo pueden ser distintas a aquellas que tenían las y los actores de ese pasado. Con ello es preciso evitar el presentismo o anacronismo que es entendido por De Leur, Van Boxtel & Wilschut como: “the transfer of context from the present to the past”<sup>3</sup> (2017: 335).

Domínguez considera la empatía como: “la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado” (1986: 2), es decir, tomar en consideración perspectivas distintas a la propia para comprender a las personas de otros tiempos, sin necesariamente justificar las acciones de estas personas. En esa línea, Sáiz establece que la empatía histórica: “es una habilidad cognitiva que va más allá de una mera disposición emocional” (2013: 5) para distinguirla de la empatía en sentido coloquial. Si bien la empatía histórica puede considerar aspectos emocionales de los actores del pasado, como plantean Seixas & Morton (2013), tomar la perspectiva de los actores históricos significa inferir cómo se sintieron y pensaron las personas en el pasado, sin embargo, estas inferencias no se realizan desde lo emocional, sino que requieren basarse en evidencia y realizar inferencias válidas, es decir, requiere de capacidades cognitivas.

La habilidad de contextualización histórica, al igual que la de empatía histórica puede entenderse vinculada al gran concepto de “perspectiva histórica” de acuerdo al planteamiento de Seixas & Morton, que responde a la pregunta de ¿cómo podemos entender mejor a la gente del pasado? Como definen De Leur y compañía, citando a Van Boxtel & Van Drie, la contextualización histórica sería un componente clave del razonamiento histórico:

*[...] is the ability to situate phenomena and actions by people in the context of time, historical location, long-term developments or particular events to give meaning to these phenomena and actions (Van Boxtel & Van Drie, 2012). Without this ability, for example, historical agents' actions cannot be explained, and historical events cannot adequately be interpreted[...]*<sup>4</sup> (De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017:410).

Es decir, permite situar a agentes históricos, eventos históricos o fuentes históricas tanto en el tiempo (de largo, mediano y corto plazo) como en el espacio (ubicación espacial) con el fin de dar significado a esos fenómenos y acciones.

Con respecto a la habilidad de indagación, según Harlen: "es un término que se utiliza (...) para referirse a la búsqueda de explicaciones o información a través de preguntas" (2013:12). De igual forma, la indagación es importante en tanto permite que el estudiantado se enfrente a la información que recibe y a partir de allí pueda analizar su intencionalidad, validez y veracidad, evaluando el peso de la evidencia. En esa línea, Gemma Tribó, hablando desde la enseñanza de la Historia, plantea que, para enseñar a pensar históricamente, resulta crucial que los y las docentes fomenten la investigación en los y las estudiantes, actuando de mediadores entre la información y el conocimiento, planteando problemas propios del conocimiento social al estudiantado, para cooperar en la localización y selección de la información, y su análisis para convertirlo en conocimiento (Tribó, 2005).

### **3. Arte y pensamiento histórico – social.**

Estas tres habilidades mencionadas parecen posibles de ser trabajadas a través del análisis de expresiones artísticas como fuentes de información o expresión creativa del estudiantado, principalmente debido a que las expresiones artísticas han demostrado tener un potente uso didáctico, y resultan ser una manifestación social que ha sido tanto objeto de estudio de la historiografía, como fuente de información del pasado. Como plantean Martínez & Pagès, en el caso de las canciones como expresión artística: "la canción es una narración que retrata un momento de la temporalidad histórica. Por ello permite comprender y analizar las subjetividades de las realidades humanas, los deseos y los conflictos o las experiencias en determinadas situaciones y contextos históricos" (2017:86). Para Latapí (2018) las obras de teatro son otro medio a través del cual se genera conocimiento histórico, no solo dentro, sino que también fuera de las aulas, que incluyen aspectos tanto cognitivos como emocionales. Tanto Martínez & Pagès (2017) como Latapí (2018) plantean que las expresiones artísticas no son fuentes que solo sirven al historiador, sino también al docente como medio didáctico. Lo que estos autores postulan respecto a las canciones y al teatro, son ideas extensivas para otro tipo de expresiones artísticas, que acercan a la definición de arte que plantea Paoli: "[...] actividad humana en la que se expresa una visión personal que representa la realidad vivida o imaginada. Esta expresión y representación puede ser mediante una gran variedad de formas plásticas, dancísticas, sintácticas que presuponen niveles de significación denotados y connotados, escritas o habladas, musicales –ya sea cantadas o instrumentales[...]" (2010: 14).

Cabe mencionar que cuando el o la artista crea lo hace en un contexto histórico determinado, que incide en su creación y cuya creación a su vez incide en el contexto, como un acto dialéctico. Aquello se complementa con lo que plantea Pagès en torno a las complejidades del saber social, considerando que: "el saber social es relativo, es decir, debe contextualizarse tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de la que emerge y en la que se construye". (Pagès, 1997:158)

Al respecto, Cristina Segura en Cao, plantea que "el arte se manifiesta claramente como no neutral ni aséptico, sino que claramente toma una opción y envía un mensaje" (Cao, 2000:10). En la misma línea, Antonia Fernández plantea cinco consideraciones que parecen atingentes para analizar expresiones artísticas: primero, "admitir la existencia de condicionamientos conscientes y/o inconscientes de quienes la crean" (1997:130); segundo, que no hay ojo inocente, lo cual supone admitir nuestros propios condicionantes; en tercer lugar, "la repetición

temática y su tratamiento - permanencia o cambios en las formas- refuerza el valor del documento" (1997:131), por cuanto dichos cambios requieren de explicaciones históricas; cuarto, "toda fuente debe ser contextualizada, es decir, leída e interpretada desde la óptica del tiempo en que se creó" (1997:132); y quinto, la necesaria colaboración de la Historia del Arte, que "aporta el valor de los colores (...), de las formas, de las estructuras, como lenguajes de comunicación; puede aportar también el significado de los símbolos o la simbología de determinados elementos en diferentes contextos" (1997:133).

Es por esto que conocer la complejidad del análisis de las expresiones artísticas, permite que quien las estudia y utiliza como fuente y como modo de expresión creativa, sea consciente de las intencionalidades y oportunidades que posee el arte para emitir un mensaje. En ese sentido, se comprenden las expresiones artísticas como manifestación de aspectos subjetivos, como emociones y sentimientos que pueden ser variados, según el contexto en el que fueron creadas y según la intención del autor al crearlas.

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, el rol del arte también ha sido estudiado en aspectos teóricos y prácticos. Así Carretero & González, investigaron las interpretaciones que estudiantes de 12, 14 y 16 años generaban en la lectura de imágenes históricas, presentándose como problema que los sujetos más jóvenes: "[...] tienen dificultades para realizar una comprensión contextualizada de la imagen, como producto histórico y realizan lecturas simples y literales de la misma [...]" (Carretero & González, 2008:217), por lo que es importante orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades para leer y contextualizar la información de las imágenes históricas, lo cual se puede ampliar e incluso complejizar a creaciones artísticas diversas, como películas, documentales, fotografías, artes plásticas, música, etc.

En su investigación del aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales a través de canciones, Martínez & Pagès las asociaron a diversas problemáticas presentes en los contenidos curriculares de Colombia. Su estudio, concluyó que el trabajo con problemas socialmente relevantes, abordados a través de la reflexión en torno a canciones, potenciaba el logro de las habilidades del pensamiento social en los y las estudiantes (Martínez & Pagés, 2017).

En ese camino, este estudio analiza una innovación donde se utilizaron expresiones artísticas como fuente de indagación y manifestación creativa de los estudiantes, con la intención de desarrollar habilidades del pensamiento social como la empatía, la contextualización y la indagación histórica.

#### **4. Marco metodológico.**

Esta investigación evaluó el diseño e implementación de una propuesta didáctica que tuvo por finalidad desarrollar el pensamiento social en estudiantes secundarios a través del uso de expresiones artísticas como fuente de información y como posibilidad de expresión del estudiantado de su propio pensamiento histórico, a través de un estudio de caso, basado en un enfoque interpretativo curricular desde Problemas Socialmente Relevantes.

Para ello, se utilizó el modelo de "Investigación Basada en el Diseño" (en adelante IBD), que busca desarrollar un análisis del proceso de diseño y los resultados de la implementación, para guiar otros diseños similares (Molina, et. al, 2011). La IBD: "[...] tiene como objetivo analizar el aprendizaje en contexto mediante el diseño y estudio sistemático de formas particulares de aprendizaje, estrategias y herramientas de enseñanza, de una forma sensible a la naturaleza sistémica del aprendizaje, de la enseñanza y de la evaluación. Todo ello la convierte en una metodología potente en la investigación del aprendizaje y la enseñanza" (Molina, et. al, 2011:77).

La IBD de este trabajo se sintetiza en el siguiente esquema:

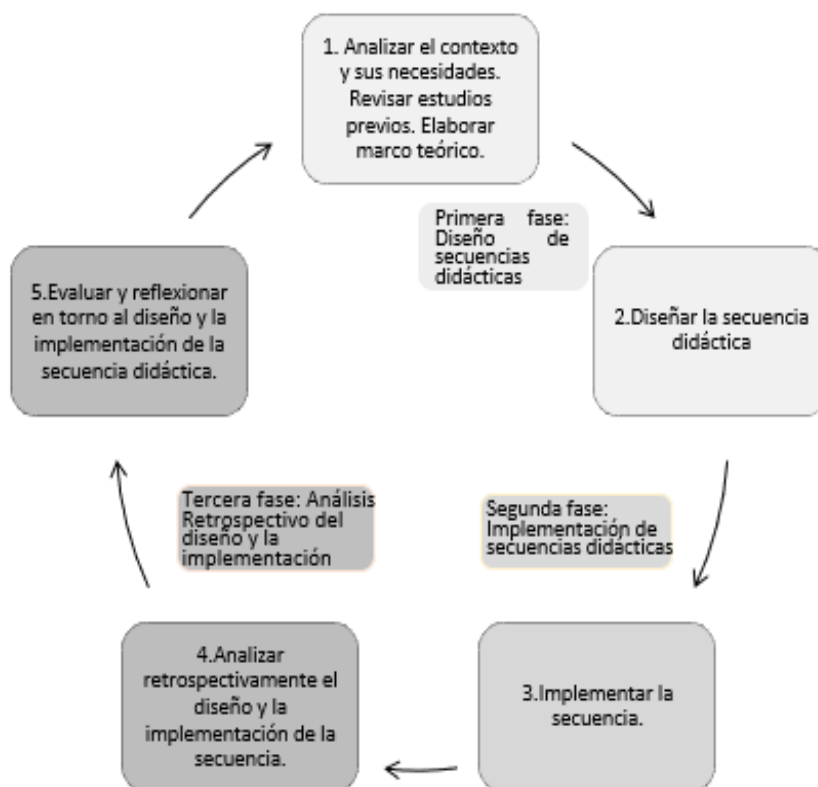


Figura 1: Esquema de ciclo de la IBD para este trabajo.

Fuente: Elaboración Propia

Los instrumentos analizados fueron las planificaciones de cada una de las clases que compusieron la secuencia didáctica, grabaciones de clases, y las respuestas de las guías de aprendizaje y actividades de los y las estudiantes. Se analizaron los datos a partir de la clasificación de información en categorías levantadas a propósito del marco teórico que guía el estudio y del método de la Comparación Constante modificada por Lincoln y Guba (Lincoln & Guba, 1985:205) en base al modelo de Glaser y Strauss (Glaser & Strauss, 1967).

Considerando lo anterior, la experiencia de innovación docente analizada consistió en el diseño e implementación de una secuencia didáctica planificada en cuatro fases, la última de las cuales se llevó a cabo de manera conjunta con las profesoras de artes musicales y visuales. Esta innovación se desarrolló en un colegio particular pagado de la comuna de Maipú perteneciente a la Región Metropolitana. Se trabajó con 22 estudiantes de tercer año medio, con una edad promedio de 17 años.

La secuencia didáctica en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se implementó en tercer año de enseñanza media, en la Unidad Temática 2 del currículum escolar chileno: "Período de transformaciones estructurales: Chile en las décadas de 1960 y 1970" (MINEDUC, 2009). El periodo histórico de la Unidad Temática se enmarca en el escenario mundial de la Guerra Fría, que durante la segunda mitad del siglo XX enfrentó a EEUU y la URSS y a sus zonas de influencia geopolítica, estando América Latina bajo la esfera de influencia norteamericana hasta que comienza a ser tensionada con mayor fuerza a partir de la Revolución Cubana.

En Chile, las décadas de 1960 y 1970 se conocen como periodo de Transformaciones Estructurales, debido a las reformas que fueron impulsadas principalmente por los gobiernos de Eduardo Frei (1964-1967) y Salvador Allende (1970-1973), el primero candidato del Partido Demócrata Cristiano con el programa de "Revolución en libertad", y el segundo del conglomerado de izquierda Unidad Popular con el programa de "Vía chilena al socialismo". Las principales reformas impulsadas por el gobierno demócrata cristiano fueron la Reforma Agraria y sindicación campesina, la Promoción Popular y la chilenización del cobre, buscando con ello la modernización capitalista, con apoyo de la Alianza para el Progreso; mientras que el gobierno del socialista Salvador Allende, profundizó la Reforma Agraria y sindicación campesina, apostó por el Poder Popular y la nacionalización del cobre, buscando con ello la revolución socialista. Todo lo anterior en un proceso de creciente politización y democratización de la sociedad, que se venía desarrollando fuertemente desde la década de 1940 en paralelo al crecimiento del Estado y a la intervención de éste en la economía.

Durante estas décadas, el arte se erigió como expresión de descontento social y catalizador de propuestas políticas y sociales. Se conformaron numerosos grupos de artistas con una ideología política que aspiraba a denunciar y cambiar el estatus quo. Ejemplo de aquello fue la Brigada Ramona Parra, jóvenes muralistas pertenecientes al Partido Comunista de Chile que a través de sus murales plasmaban los anhelos de la Unidad Popular; o el grupo Quilapayún, banda musical de raíz folclórica con un fuerte sentido social plasmado en las letras de sus canciones, y que formó parte de un movimiento conocido como la Nueva Canción chilena.

La secuencia didáctica se organizó a partir de dos preguntas: ¿De qué manera las expresiones artísticas de la década del 60 y 70 permiten comprender el rol del arte en el proyecto de la Unidad Popular y de las demandas sociales de esa época? y ¿Cómo el arte, en la actualidad, es un medio de expresión del descontento social?

La experiencia de innovación se desarrolló a lo largo de cinco clases de 90 minutos, que siguieron el orden lógico de una secuencia didáctica (Moreira, 2012). A saber, en la primera clase se implementó la fase de exploración e introducción de conceptos, en la segunda clase tuvo lugar la fase de estructuración de conocimientos, y en la tercera, cuarta y quinta se llevó a cabo la fase de aplicación.

## 5. Resultados.

El siguiente diagrama da cuenta de cada una de las fases de la secuencia didáctica y sus finalidades a modo de pregunta:

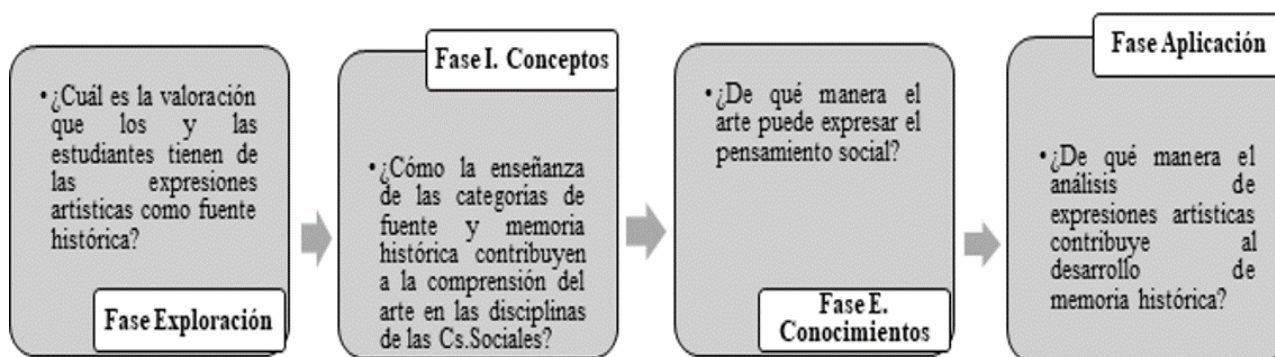


Figura 2: Diagrama de flujo. Finalidades de cada fase de la secuencia didáctica. Fuente: Creación propia

A continuación, se presentan recuadros que resumen la actividad, finalidad, recurso y producción de los y las estudiantes por cada fase de la secuencia didáctica, seguidos por los correspondientes resultados obtenidos tras la implementación de cada fase.

### 5.1. Presentación y Justificación de la fase de exploración.

FASE DE EXPLORACIÓN		
Actividad y Finalidad	Recurso(s)	Producto
Analizar video artístico, con la finalidad de conocer las concepciones que los y las estudiantes tienen de expresiones artísticas que dan cuenta de demandas sociales.	Video "El Grease de la toma", elaborado por el colectivo Fauna, de la Universidad de Chile, en el año 2011 (Año del movimiento estudiantil chileno).	Respuestas de los y las estudiantes en plenario.

Tabla 1: Actividad, finalidad, recurso(s) y producto solicitado en la fase de exploración. Fuente: Elaboración Propia.

En la fase de exploración, la actividad planificada se orientó a identificar los saberes previos de los y las estudiantes respecto al rol de las expresiones artísticas frente a problemáticas sociales y de esa manera posicionar el tema de la secuencia didáctica. El video en el cual se centró el análisis "Aperra por la educación: El Grease de la Toma", fue seleccionado por la profesora en formación debido a que representaba una de las expresiones creativas del movimiento estudiantil del año 2011 en Chile para lograr adhesión a su causa, permitiendo reflexionar en torno al rol que jugó el arte en este movimiento. Dicha creación artística fue desarrollada por el colectivo Fauna, conformado por estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile, el año 2011.

A partir del análisis del video, y de los aspectos contextuales del mismo, las preguntas que guiaron la actividad fueron las siguientes: 1) ¿Qué nos permite inferir del video el año en que éste se produjo?; 2) ¿Es relevante saber quién produjo el video?, ¿Por qué?; 3) ¿Creen que el montaje artístico y audiovisual analizado genera el impacto esperado por sus creadores?, ¿Por qué?; 4) ¿Creen que el arte promueve el pensamiento crítico? ¿Por qué?

### 5.2. Respuestas de los y las estudiantes en la fase de Exploración.

Las respuestas de los y las estudiantes en la fase de exploración, permitieron conocer las concepciones del estudiantado respecto al rol del arte frente a problemáticas sociales, así como vislumbrar algunas habilidades del pensamiento social que movilizaron en el diálogo. En relación con lo anterior, los y las estudiantes, al analizar una expresión artística que representa las demandas del movimiento estudiantil (fin a la segregación en educación, al lucro excesivo y al alto coste de aranceles y créditos universitarios), despliegan la habilidad de empatía histórica, al ser capaces de sostener que comprenden la importancia de la demanda social analizada para diversos actores sociales del pasado y del presente, pese a que ellos y ellas no se sienten representados por dicho movimiento.

Estudiante:

*Nosotros no tenemos casi ningún motivo por el que movilizarnos o armar una revolución, estamos bien económicamente y no tenemos motivos suficientes para entregarnos en causas que afectan a otro. Podríamos hacerlo, sí, pero no va a ser igual que el que la está pasando mal... porque no estás en su posición, no estás viviendo la misma realidad.*

En cuanto a la valoración de las expresiones artísticas, los y las estudiantes, plantean que éstas, permiten situar espacial y temporalmente, indagar, analizar y cuestionar un acontecimiento o proceso histórico. En ese sentido, logran aproximarse a la comprensión de las expresiones artísticas como fuentes de indagación histórica:



Estudiante: “[...] (El arte) es otra forma de entregar información, similar a un texto, con elementos que no se pueden analizar en un texto, pero sí en una imagen, pintura, o dibujo”.

Pese a lo anterior, es preciso destacar que frente a la actividad propuesta en esta fase los y las estudiantes no lograron contextualizar temporalmente la fuente presentada. En ese sentido, son los mismos estudiantes los que al inicio de la actividad, plantean que el contexto temporal de la fuente (año 2011) les era distante debido a que para ese entonces tenían alrededor de 10 años de edad. Considerando aquello, es la docente en formación quien contextualiza temporalmente la fuente.

Finalmente, a través de la respuesta de los y las estudiantes, se pudo evidenciar que tuvieron un primer acercamiento hacia la construcción de la respuesta a la problemática, al plantear su visión respecto al arte como expresión de descontento social.

### 5.3. Presentación y Justificación de la fase de Introducción de Conceptos.

FASE DE INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS		
Actividad y finalidad	Recurso(s)	Producto
Realizar guía de análisis e indagación de una expresión artística (pintura o canción). Con la finalidad de que los y las estudiantes apliquen los conceptos de fuente histórica (primaria y secundaria) y Memoria histórica al analizar el arte. La guía se desarrolla en grupos y pueden utilizar internet. Cada grupo analizó una expresión artística distinta.	Cuadro "Los fusilamientos del tres de mayo" (1814) de Goya/ Canción o Jingle "Chile, la alegría ya viene" (1988) de Sergio Bravo/ La canción "Maldición de Malinche" (1978) de Amparo Ochoa/ Cuadro "Guernica" (1937) de Picasso/ Cuadro "Masacre en Corea" (1951) de Picasso	Respuestas de los estudiantes a la guía.

Tabla 2: Actividad, finalidad, recurso(s) y producto solicitado en la fase de Introducción de conceptos.  
Fuente: Elaboración Propia.

En esta fase se buscó consolidar los conceptos claves para la secuencia didáctica, que ya habían sido abordados mediante exposición plenaria. En ese sentido, se planificó una actividad que consistió en la realización de una guía en donde los y las estudiantes, en grupos de cinco, debieron indagar y analizar una expresión artística.

En base a la expresión artística asignada, los y las estudiantes debieron: indagar en torno al contexto de producción y datos de la obra; clasificar la obra según el tipo de fuente; realizar una descripción de la obra; y finalmente, realizar un análisis crítico de la obra, considerando la relevancia que ésta posee para la construcción de memoria histórica, y su valor histórico. Todo ello con la intención de que los y las estudiantes logran dar cuenta del aprendizaje de los conceptos abordados en la fase de manera cognitiva y procedimental.

Los recursos fueron seleccionados por la docente. Éstos no tuvieron relación directa con el periodo histórico abordado en la secuencia didáctica, pues la actividad no se centró en la comprensión de dicho periodo, sino en la comprensión de los conceptos de “Fuente Histórica” y “Memoria Histórica”.

### 5.4.-Respuestas de los y las estudiantes en la fase de Introducción de Conceptos.

A partir del análisis de las respuestas de los y las estudiantes, se obtuvo que todos los grupos logran indagar en torno a aspectos básicos de contextualización de la fuente, tales como el año de producción de la obra, y sus autores. Sumado a ello, logran clasificar las expresiones artísticas como fuentes históricas primarias o secundarias. Por otra parte, hacen uso de

elementos visuales o textuales de las obras para contextualizar, tales como algunos versos de las canciones, y objetos, sujetos o escenarios presentes en los cuadros. Aquí pudieron diferenciar dimensiones económicas, sociales y culturales de los procesos sociales.

Las respuestas al cómo los y las estudiantes comprenden la memoria histórica son diversas, algunos plantean que las obras analizadas contribuyen a la memoria ya que dan cuenta de un: "recuerdo que no hay que olvidar"; otros sostienen que representan "un pasado que es importante analizar para construir un mejor futuro" y otros, que vislumbran "un pasado que permite comprender el presente".

En tanto, al tratarse de una actividad en la que podían utilizar internet para movilizar la habilidad de indagación, hubo similitudes al momento de presentar las fuentes con las que recolectaron la información, la mayoría consultó páginas web poco pertinentes académicamente, sin utilizar heurísticos de corroboración.

Finalmente, se destaca que cada obra fue analizada desde diversos énfasis. Algunos grupos dieron relevancia a los autores de las obras como actores sociales y otros pusieron el foco en el contexto de producción de la obra. Esto responde al acercamiento de los y las estudiantes en torno a comprender el arte como fuente histórica.

#### 5.5.-Presentación y Justificación de la fase de Estructuración de Conocimientos.

FASE DE ESTRUCTURACIÓN DE CONOCIMIENTOS		
Actividad y finalidad	Recursos	Producto
Realizar un dibujo o canción que sintetice el rol de las expresiones artísticas durante la Unidad Popular, o durante la década del 60' 70. Con la finalidad de expresar habilidades del pensamiento social a través de una expresión artística.		Dibujos o canciones y explicación de dibujos.

Tabla 3: Actividad, finalidad, recurso(s) y producto solicitado en la fase de Estructuración Conocimientos. Fuente: Elaboración Propia.

La presente fase, tuvo como finalidad dirigir la estructuración de los conocimientos adquiridos por los y las estudiantes durante la secuencia didáctica, en particular, se dirigió a conocer cómo los y las estudiantes comprenden el rol del arte en las décadas del 60' y 70', tanto como expresión de descontento social, como manifestación de apoyo al proyecto de la Unidad Popular.

Para ello, se diseñó una actividad en donde los y las estudiantes, debían realizar una creación artística, a través de una canción escrita o un dibujo. La actividad fue a su vez, evaluada a partir de una pauta; considerando dicha pauta, se buscó dirigir el desarrollo de habilidades como la empatía histórica y la contextualización.

En este caso, no se trabajó en base a una expresión artística en concreto, ya que debían ser los y las estudiantes quienes produjeran expresiones artísticas, por tanto, las expresiones artísticas no fueron trabajadas como fuente, sino que como creación.

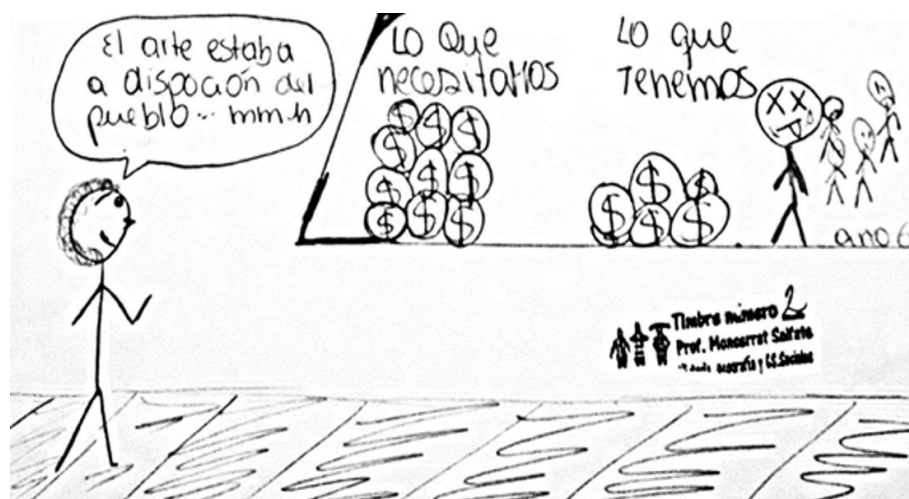
#### 5.6. Respuestas de los y las estudiantes en la fase de Estructuración de Conocimientos.

En esta fase se les solicitó a los y las estudiantes que realizaran una canción o dibujo en donde, por una parte, sintetizaran lo analizado durante las clases anteriores, el rol del arte en la década de 1960-1970, y por otra, que su trabajo reflejara la importancia de expresiones artísticas de la época, como el muralismo o la Nueva Canción chilena.

En línea con lo anterior, un 72% de los y las estudiantes contextualiza el período de estudio cuando hacen alusión a la temporalidad de su desarrollo, a los actores y grupos sociales que actúan y toman decisiones en los procesos, a las causas de las demandas sociales de la época, y

a los cambios y continuidades históricas en relación al pasado de entonces y la realidad del presente. La empatía histórica queda en evidencia cuando en sus producciones se identifican protagonismos consistentes con la ideas y causas de la época.

En cuanto a la apreciación que los y las estudiantes poseen sobre el arte chileno de la década de 1960 y 1970, el 15% muestran apreciar el arte como "huella" que contribuye a la construcción de memoria histórica, expresando en sus creaciones a actores que desde el presente analizan el actuar de personas del pasado. Ejemplo:



Fotografía 1: "La persona está mirando una obra hecha en los años 60' y 70', logrando comprender que el arte podía generar conciencia y cambios, ya que demostraba el descontento que existía en ese entonces, como los bajos sueldos" (Dibujo estudiante, fase de estructuración de conocimientos).

Considerando lo anterior, fue esta fase la que permitió evidenciar la respuesta que los y las estudiantes le otorgan a la primera pregunta problematizadora que guió la secuencia didáctica: ¿De qué manera las expresiones artísticas de la década del 60 y 70 permiten comprender el rol del arte en el proyecto de la Unidad Popular y de las demandas sociales de esa época?, ya que efectivamente, apuntan a dar cuenta del rol del arte en las décadas del 60' y 70' en Chile.

### 5.7.-Presentación y Justificación de la fase de Aplicación.

FASE DE APLICACIÓN		
Actividad y finalidad	Recursos	Producto
Realizar un tríptico en donde se analizan expresiones artísticas. Con la finalidad de intencionar el análisis en torno a la importancia del arte como fuente histórica y como contribución a la memoria, desde un mural con problemáticas sociales actuales, y desde una canción creada en el contexto histórico del periodo a estudiar, pero vigente en la actualidad.	"Mural Colectivo Brigada Ramona Parra" (2012) ubicado en el GAM (Centro cultural Gabriela Mistral), y de la canción "El Pueblo Unido" (1973) del grupo Quilapayún.	Trípticos (Asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales) Mural (Asignatura de Artes Visuales) Canción (Asignatura de Artes Musicales).

Tabla 4: Actividad, finalidad, recurso(s) y producto solicitado en la fase de Aplicación. Fuente: Elaboración Propia.

Esta última fase tuvo como intención que los y las estudiantes demostraran su capacidad para aplicar el conocimiento adquirido a lo largo de la secuencia didáctica, frente a una nueva situación o caso de aprendizaje.

Considerando aquello, se diseñó una actividad consistente en indagar y analizar expresiones artísticas, específicamente el “Mural Colectivo Brigada Ramona Parra” y la canción “El pueblo Unido” del grupo Quilapayún. Cabe destacar que esta fase, tal como se describió al inicio del caso, se desarrolló de manera conjunta con las asignaturas de Arte y Música, por lo que las expresiones artísticas elegidas como fuente a trabajar por los y las estudiantes se escogieron en conjunto con las profesoras de dichas asignaturas apelando a expresiones de arte que pudiesen ser analizadas desde su rol social.

Desde Historia, Geografía y Ciencias Sociales los y las estudiantes debieron realizar trípticos informativos, en los cuales dieran cuenta de indagaciones respecto a los contextos de producción de las obras a analizar y de las contribuciones de dichas obras hacia la memoria histórica.

Un dato importante es que el mural analizado fue dividido en cuatro partes o cuadros, aludiendo a que en el mismo mural se dan a conocer cuatro demandas sociales distintas.

#### *5.8.-Respuestas de los y las estudiantes en la fase de Aplicación.*

A partir de los resultados del análisis de los trípticos, se pudo vislumbrar que la totalidad de los y las estudiantes pudo documentar y contextualizar la fuente desde aspectos básicos como el año de producción, ubicación espacial y autoría; también fueron capaces de analizar la obra respecto de sus autores, y de elementos constitutivos de la misma, pudiendo comprender el mensaje que querían entregar en relación con el contexto de producción; así mismo, en las conclusiones, la totalidad de los grupos plantean que las expresiones artísticas son fuentes históricas, algunos mencionan el rol del arte frente a demandas sociales y como promotor de cambios sociales, y señalan además que el arte no carece de posición política e ideológica.

En tanto, criterios que presentaron resultados diversos fueron los referentes al análisis del contexto de producción, en los cuales dos grupos de cinco sitúan temporalmente las expresiones artísticas de manera errónea, incidiendo de manera importante en los análisis posteriores. La canción el Pueblo Unido del grupo Quilapayún, fue situada en el período de la dictadura cívico militar, correspondiendo en realidad a los últimos meses del gobierno de la Unidad de Popular, cuando se convirtió en símbolo de la resistencia y de la polarización política del periodo. Por otra parte, el “Mural Colectivo Brigada Ramona Parra” (2012) fue situado en la década de 1960, debido a que las demandas sociales plasmadas en el mural respecto a los procesos extractivos de la minería, coinciden con una de las principales demandas económicas de dicho periodo.

De este error se puede inferir que dichos estudiantes no documentaron la expresión artística correctamente ni corroboraron sus fuentes de información. Además, da cuenta de un riesgo a considerar cuando se trabaja un período histórico a partir de problemas de relevancia social en el presente, la posibilidad que las y los estudiantes confundan la temporalidad, que no distingan cronologías y con ello no lleguen a determinar profundidades históricas, cambios y continuidades.

Respecto a las contribuciones de la expresión artística hacia la memoria histórica, se evidenció que gran parte del estudiantado comprende la memoria histórica argumentando que se trata de conocer el pasado para comprender el presente y construir un futuro mejor. También plantean la memoria histórica como antagonista al olvido y a la indiferencia.

Es en esta fase donde los y las estudiantes logran responder de manera más profunda la problemática planteada en la secuencia didáctica, ya que analizan las expresiones artísticas asociadas al contexto histórico estudiado, y como fuentes que contribuyen a la memoria histórica. Sumado a ello, es en esta última etapa donde se desarrolla con éxito el trabajo multidisciplinario entre las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Artes Musicales y Visuales.



Fotografía 2: Trabajo multidisciplinario de los y las estudiantes en fase de aplicación.  
Fuente: Elaboración Propia

## 6.-Análisis y discusión.

Ante el objetivo planteado, los resultados obtenidos en el proceso de análisis del caso dan cuenta, a modo general, de la atingencia entre los resultados de las actividades diseñadas y los propósitos de las fases de la secuencia didáctica. Por su parte, las expresiones artísticas como fuente y posibilidad de creación se constituyeron en un recurso didáctico enriquecedor en tanto otorgaron la oportunidad de llevar a cabo actividades diversas orientadas a desarrollar habilidades del pensamiento social y desarrollar un trabajo conjunto con otras disciplinas enseñadas en la escuela.

Sin embargo, hay diseños instruccionales que pueden ser mejorados en atención a lograr una profundización en las respuestas del estudiantado para movilizar las habilidades del pensamiento social. En ese sentido, los hallazgos reflejan la importancia de buscar mayor coherencia entre el diseño instruccional de las actividades donde se utilizaban las expresiones artísticas y la finalidad perseguida, siendo las preguntas e instrucciones las que permiten fomentar el desarrollo de habilidades del pensamiento histórico y no la expresión artística en sí misma.

Sumado a ello, resulta importante asegurar la pertinencia de los recursos didácticos utilizados, en función del tema a tratar y del desarrollo de las habilidades esperadas. En el caso de la secuencia didáctica analizada, la finalidad fue fomentar el desarrollo de algunas habilidades de pensamiento como la empatía, la indagación y la contextualización histórica.

### 6.1. Las expresiones artísticas y el desarrollo de habilidades de pensamiento social.

A partir de los resultados, se puede plantear que aquellas expresiones artísticas en que los autores se involucran explícitamente con sus contextos, con un posicionamiento claro sobre su realidad social, o en las que visibilizan a otros actores sociales, resultan ser pertinentes para desarrollar la empatía histórica, especialmente si los y las docentes orientan sus diseños instruccionales con la finalidad que el estudiantado logre "la disposición y capacidad para entender (no compartir) las acciones de los hombres en el pasado desde la perspectiva de ese pasado" (Domínguez, 1986:2).

La habilidad de indagación, en tanto, se desarrolla con actividades que promuevan la recolección de datos, la corroboración de los mismos y su uso como evidencia. Investigar quienes fueron las o los autores de las manifestaciones artísticas, cuáles eran las características del contenido y de los estilos de dichas obras, son líneas que van en ese camino, lo mismo que contrastar las distintas reacciones que esas creaciones provocaron entre sus contemporáneos. Finalmente, las expresiones artísticas pueden analizarse a partir de actividades que permitan situarlas temporal y espacialmente y reconocer las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas de la época de su creación. Considerando lo anterior, las expresiones artísticas pueden ser un excelente recurso para orientar el desarrollo de la habilidad de contextualización histórica, cuestión sumamente importante en nuestra disciplina, debido a que "Without this ability (...), historical agents' actions cannot be explained and historical events cannot adequately be interpreted"<sup>5</sup> (De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017:410).

Las habilidades de indagación, empatía y contextualización histórica, fueron desarrolladas en las fases de introducción de conceptos y aplicación, a través de actividades que implican analizar expresiones artísticas como fuentes históricas. De acuerdo a los resultados obtenidos, los y las estudiantes, lograron desarrollar las habilidades, en tanto los diseños instruccionales, así como los recursos utilizados, eran coherentes con las finalidades de la planificación.

En las fases mencionadas, el estudiantado pudo movilizar la habilidad de indagación a través de la recolección de datos por internet y su uso como evidencia; la habilidad de empatía histórica analizando actores sociales y su actuar en contextos específicos; y la habilidad de contextualización al situar expresiones artísticas en el espacio y en el tiempo, identificando dimensiones sociales, económicas y culturales de los procesos a los que aludían dichas expresiones artísticas.

Los resultados del caso de estudio, evidenciaron que las expresiones artísticas utilizadas como fuente de análisis, logran incentivar al estudiantado en el aprendizaje y orientar el desarrollo de habilidades de pensamiento social, en la medida en que las expresiones artísticas tengan un sentido para ellos. Dicho sentido, puede ser ostensivo en la medida en que las expresiones artísticas sean cercanas al estudiantado, lo que implica un desafío para el profesorado de aproximarse a sus códigos culturales y generacionales. Ese acercamiento puede darse también, a partir de las orientaciones didácticas del profesorado, que incluyan el análisis de expresiones artísticas una vez que los y las estudiantes interioricen su importancia cultural o la vigencia que pueda tener su contenido en tanto expresión de una problemática social que permanece en el tiempo. Una posibilidad puede ser, basándose en lo que plantean Seixas y Morton (Seixas & Morton, 2013), focalizarse en la importancia histórica, y preguntar ¿por qué es importante conocer esas expresiones artísticas del pasado?, ¿qué luces revelan de la historia y de la vida contemporánea?

En tanto, en la fase de estructuración de conocimientos, se evidenció que el estudiantado desarrolló con mayor espontaneidad las habilidades de empatía y contextualización histórica, ya que utilizaron símbolos y marcas textuales en sus dibujos o canciones, que permitían situar temporalmente sus creaciones e inferir dimensiones de los procesos, como lo político, lo económico, lo social o lo cultural. Además de aquello, sus creaciones consideraban actores sociales que intervenían en concordancia con su contexto histórico.

Así, considerando la totalidad de la secuencia didáctica, las habilidades que se desarrollaron con un mayor nivel fueron las de contextualización y empatía histórica, principalmente debido a que la mayoría de las actividades planteadas implicaban que el estudiantado situara geográfica y temporalmente las obras artísticas, además de identificar dimensiones sociales, culturales o económicas de los procesos; cuestión que contribuía a comprender las expresiones artísticas en función de los y las artistas que la crearon o en función de las y los actores sociales plasmados en dichas expresiones.

En tanto, la habilidad de indagación, aunque también se desarrolló, no lo hizo al mismo nivel que las anteriores comentadas, debido a que algunos heurísticos, como el de corroboración y documentación de la fuente eran poco manejados por los y las estudiantes, lo que plantea la necesidad de enseñar a buscar y corroborar la información, especialmente cuando se trata de sitios web. Aquello cobra especial sentido, en un mundo globalizado en donde los volúmenes de información sobre un mismo tema o el explosivo aumento de noticias falsas, pueden ser abismantes, instalando confusión y errores, en vez de claridad.

En torno a las producciones de los y las estudiantes, los hallazgos permiten dar cuenta que es posible evidenciar y también desarrollar habilidades de pensamiento social mediante actividades de creación, en donde estos exterioricen su pensamiento de manera no tradicional. Es decir, de una manera distinta a la respuesta escrita u oral. A modo de reflexión, una debilidad de la actividad fue el planteamiento de múltiples instrucciones para que el estudiantado creara sus dibujos o canciones, debido a que esto pudo haber coartado su creatividad e impedido que las habilidades de pensamiento social emergieran de manera más espontánea. Considerando aquello, como orientación didáctica se puede señalar que, si las creaciones se acompañan de instrucciones más generales que fomenten la creatividad, como, por ejemplo, que respondan alguna pregunta a través de una producción artística, se podría evidenciar el desarrollo de habilidades del pensamiento social de manera más libre y creativa.

### *6.2. El contexto escolar y las expresiones artísticas.*

Respecto a la invitación a crear, sorprende que, para los y las estudiantes de este estudio, el crear una canción o un dibujo sea una forma de exteriorizar su conocimiento más compleja que el realizar un escrito. Esto coincide con el diagnóstico que plantea Carretero (Carretero, 2009) respecto a que en los sistemas educativos inspirados en el modelo occidental se tiende a despertar el interés del estudiantado en los primeros años por medio de actividades motivadoras y que fomentan su creatividad, a diferencia de lo que ocurre a partir de los 10 años, cuando "los contenidos se van haciendo cada vez más académicos y formalistas y se produce una clara pérdida de interés por parte de los alumnos" (Carretero, 2009:21).

Considerando lo anterior, y en relación con la literatura que guio este estudio, se plantea que las escasas horas que el currículum escolar chileno contempla para asignaturas como Artes Visuales y Música ha incidido en los niveles de creatividad de los y las estudiantes, a tal punto de serles más fácil escribir que el realizar un dibujo o crear la letra de una canción; aquello a su vez podría explicar por qué, para los y las niñas en edad preescolar, el crear expresiones artísticas se constituye como una fortaleza y no un desafío, en tanto son muchos más los espacios que a esa edad se entregan para dichos fines, pero que con el pasar de los años se reducen en desmedro de asignaturas consideradas racionales.

Es por esta razón que una de las fortalezas de esta investigación es haber propuesto una actividad de creación artística para desarrollar y/o evidenciar habilidades del pensamiento social, debido a que no son los y las estudiantes poco creativos/as, sino que es el sistema escolar el que les ha privado de desarrollar esa habilidad, por tanto impulsar la creación es también plantear principios de inclusión (Graeme, 1996), donde todas y todos tengan la oportunidad de expresarse de múltiples formas. Como plantean Martínez y Pagès "el recurso didáctico más "importante" para que el estudiante acceda al conocimiento es la clase magistral del profesorado o las actividades del texto guía" (2017: 84) por lo que la secuencia didáctica, al proponer la creación artística, sostiene una fortaleza, que no solo permite motivar al estudiantado, sino que también, fomenta el desarrollo de habilidades específicas de las Ciencias Sociales.

Finalmente, la creación artística es una innovadora y necesaria práctica pedagógica, pero que debe acompañarse de instrumentos adecuados, ya que una de las limitantes de la investigación tuvo relación con la dificultosa tarea de evaluar las creaciones de los y las estudiantes, es decir, ¿Cómo poder leer y analizar un dibujo o una pintura y evidenciar a través de ellas habilidades del pensamiento social? Esto tiene relación con la práctica de la docencia de evaluar exclusivamente el conocimiento escrito, pese a que el conocimiento puede expresarse de múltiples maneras, lo que se constituye como un desafío y oportunidad para el profesorado.

### **Conclusiones.**

Considerando los resultados de la secuencia didáctica y su análisis, es posible plantear proyecciones respecto a futuros estudios que podrían fortalecer o complementar estos hallazgos como, por ejemplo, investigaciones respecto al impacto de las escasas horas de Artes Visuales y Música en los y las estudiantes; cómo evaluar expresiones artísticas para evidenciar el desarrollo de habilidades del pensamiento social; indagar en torno a las concepciones de docentes de Historia, Geografía y Cs. Sociales respecto al trabajo con expresiones artísticas como fuente y creación; e indagar en torno a cómo interpretan los y las estudiantes expresiones artísticas en su cotidianidad.

Respecto a posibles acciones futuras que permitieran fortalecer la problemática estudiada a nivel práctico en las comunidades educativas, sería interesante y también necesario, trabajar de manera interdisciplinaria entre las asignaturas de Artes e Historia, Geografía y Cs. Sociales, superando la multidisciplinariedad, ya que aquello permitiría fortalecer el uso de las expresiones artísticas para el desarrollo de habilidades del pensamiento social, sobre todo como creación. También sería interesante fortalecer los hallazgos, a partir de indagar en torno a cómo los y las estudiantes desarrollaron las habilidades del pensamiento social a través del uso del arte como fuente y creación, lo que implicaría focalizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no solo en los resultados de cada fase de las secuencias implementadas.

Finalmente, es importante mencionar que, en Chile, desde la revuelta social iniciada el 18 de octubre de 2019, han sido miles los y las que han expresado en las paredes, canciones, e incluso esculturas, sus posicionamientos sociales frente a la nueva coyuntura histórica. Este nuevo escenario evidencia que los y las estudiantes secundarias son agentes activos en la construcción de un conocimiento que implica un posicionamiento frente a las problemáticas sociales que viven, y que hay que poner en valor sus propios repertorios de acción, ya sea sus formas de organización política en el caso de la formación ciudadana, como las distintas maneras en que se expresan, donde el arte ha resultado ser un medio recurrente al que han acudido.

### **Bibliografía.**

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagés J. (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, 33-52. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cao, M. (2000). *Creación artística y mujeres: recuperar la memoria*. Madrid: Narcea SA Ediciones.
- Caparrós, J. M. (2007). Enseñar la Historia Contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de cine*, (1), 25-35. <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2007.1.04>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. & González, M. (2008). Aquí vemos a Colón llegando a América. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Revista Cultura y Educación*, (20), 217-227. <https://doi.org/10.1174/113564008784490389>.
- De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2017). I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65 (3), 331-352, <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>



- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y "empatía". *Infancia y aprendizaje*, (34), 1-21. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822113>
- Falaize, B. (2014). L'enseignement des sujets controversés dans l'école française : les nouveaux fondements de l'histoire scolaire en France ? *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6 (11), 193-223. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014193>
- Graeme, F. (1996) *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Fernández, A. (1997). Pintura, protagonismo femenino e historia de las mujeres. *Arte, Individuo y Sociedad*, (9), 129-157.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- González, N., Henríquez R., Pagès, J. & Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la Empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En Ávila, R., Borgui, B. & Matozzi, J. (2009). *La educación de la ciudadanía y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*, 145-157. Bologna: Patrón editore.
- Gutiérrez, M. & Pagés J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Harlen, W. (2013) *Evaluación y Educación en Ciencias Basadas en la Indagación. Aspectos de la política y la práctica*. Trieste: Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme.
- Huijgen, T, van de Grift, W, van Boxtel, C & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (3), 410-434. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1435724>.
- Latapi, P. (2018). El teatro como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la Revolución de Querétaro, México. *Historia y Memoria*, (17), 185-217. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7438>
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). Naturalistic observation. *Thousand Oaks, CA*.
- López-Facal, R. & Santidrián. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (69), 8-20.
- Martínez, I. & Pagès, J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones: Resultados de una investigación. *Clio & asociados*, (24), 83-89. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6845>.
- MINEDUC Chile. (2009) Currículum, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media.
- Molina, M., Castro, E., Molina, J., L. & Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(1), 75-88. Acceso el 30 de septiembre de 2019, <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/243824>.
- Moreira, M. (2012). Unidades de enseñanza potencialmente significativas-UEPS. *Instituto de Física da UFRGS*, Porto Alegre. 1-22.
- Ocampo, L. & Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS*, (4), 60-75. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Pagès, J. (1997). "La formación del pensamiento social." En Benejam, P. & Pagès, J. (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e historia en la educación secundaria*, 149-165. Barcelona: Horsori.
- Paoli, A. (2010). Arte y educación en valores. *Argumentos*, 23 (62), 13-37.
- Pineda-Alfonso, J. (2015). Del silencio insostenible en el aula a la voz de los estudiantes. En (2015) Hernández, A., M., García, C., Conchina, J., *Una enseñanza de las Ciencias Sociales del futuro*, 299-305. Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones.

- Pipkin, D. & Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 8, 85-94.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. La Crujía.
- Ross, W. (2004). "Social Studies and Critical Thinking." En Kincheloe, J.L. & Weil, D. (2004). *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers*, 383-388. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, (39), 1-20.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson education.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona, Horsori editorial.
- Valencia, L. & Villalón, G. (2018). El pensamiento social e histórico. En Jara, M. y Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*, 115-124. Río Negro: Universidad Autónoma de Barcelona.

---

#### Notas.

<sup>1</sup> Este artículo se desarrolla en el marco del Seminario de Título de la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Santiago de Chile, y contó con el apoyo del proyecto USA 1756 de la misma casa de estudios.

<sup>2</sup> Puede haber un océano de diferencia entre las cosmovisiones actuales (creencias, valores y motivaciones) y las de períodos anteriores de la historia.

<sup>3</sup> La transferencia de contexto del presente al pasado.

<sup>4</sup> [...] Es la capacidad de ubicar fenómenos y acciones de personas en el contexto del tiempo, ubicación histórica, desarrollos a largo plazo o eventos particulares para dar significado a estos fenómenos y acciones (Van Boxtel y Van Drie, 2012). Sin esta capacidad, por ejemplo, las acciones de los agentes históricos no pueden explicarse, y los eventos históricos no pueden interpretarse adecuadamente [...].

<sup>5</sup> Sin esta capacidad (...), las acciones de los agentes históricos no pueden explicarse y los eventos históricos no pueden interpretarse adecuadamente.