

Las resistencias a la enseñanza de la historia en estudiantes de enseñanza media.

Resistance to the teaching of history in middle school students

Ángela Cañón Moreno*

Recibido el 01 de octubre de 2014, aceptado el 11 de diciembre de 2014

Resumen: El objetivo del siguiente artículo es analizar las resistencias hacia la enseñanza de la historia en estudiantes de enseñanza media. Para ello daremos a conocer las resistencias que manifiestan los estudiantes la enseñanza de la historia, así como también, las percepciones de profesores y apoderados sobre dichas resistencias. Por último analizaremos las construcciones manifestadas por los sujetos participantes acerca de las resistencias a la enseñanza de la historia de los estudiantes de enseñanza media. Es importante considerar que las resistencias a la enseñanza de la historia van más allá de distancias producidas por la disciplina en sí misma, sino que se mueven en aspectos que van desde lo metodológico a lo curricular, lo que permite levantar reflexiones y cuestionamientos en cuanto a las posibilidades de reducir dichas resistencias a favor de una enseñanza más activa y reflexiva.

Conceptos claves: Resistencia; enseñanza historia; jóvenes; aprendizaje.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the resistance to the teaching of history in middle school students. To do this we will present the resistance manifested students the teaching of history, as well as the perceptions of teachers and parents on these resistances. Finally we analyze the constructions expressed by the participating subjects about resistance to the teaching of the history of high school students. It is important to consider that the resistances to the teaching of history in high school go beyond distances produced by the same discipline. Instead they move in aspects that go from the methodological thing to curricular matters, which allows to raise reflections and questions brings over of the possibilities of reducing the above mentioned resistances in favor of a more active and reflexive education.

Keywords: Resistance; teaching of history; young; learning

Introducción

* Profesora de Historia y Ciencias Sociales. Estudiante Magíster en Educación mención Dificultades de Aprendizaje. Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: aacanon@uc.cl

La investigación que realizamos, titulada “Las resistencias a la enseñanza de la historia en estudiantes de enseñanza media”, se originó a partir de nuestro desempeño en aula durante ocho años como profesores de Historia y Ciencias Sociales de enseñanza media. Este desempeño contempló experiencias en establecimientos de dependencia municipal, subvencionada (principalmente) y particular pagada, donde pudimos ser testigos de cómo la clase de historia, no era de gusto o interés de un gran número de estudiantes, así mismo, cómo, esta asignatura, tampoco era prioritaria para algunos estudiantes, al momento de canalizar sus esfuerzos, estando por debajo de las asignaturas científico-matemáticas.

Fueron estas experiencias las que alimentaron nuestro supuesto señalado en el párrafo anterior. Por lo tanto, consideramos que la enseñanza de la historia enfrenta ciertas resistencias de estudiantes de enseñanza media, principalmente en aquellos que se declaran o autodenominan “científicos-matemáticos”.

Estas respuestas estudiantiles podrían clasificarse en

a) *La historia como conocimiento memorístico*: en la cual ven a la historia como un conocimiento memorístico desechable y olvidable, el que luego de ser demostrado en un determinado instrumento de evaluación, por lo general en una prueba donde se les consultan “datos objetivos”, como fechas, nombres de reyes y batallas, ha de ser olvidado (desechado) fácilmente.;

b) *La historia como una disciplina inútil*, consideran que la historia “no sería útil”, debido a que “no resuelve problemas prácticos”, o “no presenta soluciones visibles”. Como sí lo es la biología, tecnología o matemática, por ejemplo;

c) *La historia vinculada a carreras de pregrado poco rentables* en la que también algunos estudiantes aun cuando gusten de la historia, no profundizan en ella al vincularla y proyectarla con carreras humanistas poco útiles y/o poco rentables, por lo que en el

“ranking de preferencias” no es una asignatura prioritaria pues no asegura el “éxito” futuro, como sí lo podrían asegurar las carreras científicas o matemáticas como la ingeniería o carreras ligadas al área de la salud.

Como docentes de historia e investigadores, creemos que la enseñanza de la historia no aborda al “pasado”, como país lejano al cual se visita sólo como un turista, sino que es un lugar inmediato al cual vamos y volvemos en cada una de nuestras experiencias. Por lo tanto, entendemos que la enseñanza de la historia es mucho más que la enseñanza de las “grandes historias”; va más allá de las guerras, los reyes, las actividades económicas y su evolución, las revoluciones, los relatos y los metarrelatos, es más que ese relato lineal “graficable” en una línea de tiempo con fotos de personajes que nadie conoció.

Es en base a lo anterior, que nuestro propósito es investigar las resistencias que se generan en torno a la enseñanza de la historia en los estudiantes de enseñanza media. Si bien sabemos que estas resistencias no son patrimonio sólo de algunos estudiantes de secundaria, es a ellos a quienes les estamos enseñando, a través de herramientas que desde la misma disciplina, “se supone”, lograrían la motivación para que de esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje, se logre exitosamente.

Las preguntas que orientaron este estudio se sitúan en las resistencias a la enseñanza de la historia en los estudiantes de enseñanza media, en base a esto nos preguntamos ¿Cómo se construyen dichas resistencias?, ¿Cómo perciben los estudiantes que se les está enseñando la historia?, ¿Qué tipo de historia sienten los estudiantes que se les está enseñando? Para responder a estas preguntas, los objetivos se enfocaron en conocer las resistencias que manifiestan los estudiantes de enseñanza media hacia la enseñanza de la historia, así como las percepciones de profesores y apoderados sobre dichas las resistencias hacia la enseñanza de la historia, finalmente, analizar las construcciones manifestadas por los sujetos participantes acerca de las resistencias a la enseñanza de la historia de los estudiantes de enseñanza media.

La contribución que como investigadores -y profesores- realizamos a partir de este estudio, consiste en aportar a nuestros compañeros de labor, que son los profesores y profesoras de historia de enseñanza media, diversas miradas que existen acerca de las

resistencias que tienen los estudiantes ante la enseñanza de la historia, otorgándoles sentidos sobre este fenómeno, en términos de los significados que los estudiantes les atribuyen. Nuestra contribución conlleva la invitación a replantearnos qué y cómo estamos enseñando la historia, sembrar cuestionamientos, considerando que el rol del profesor es crucial en la motivación de nuestros estudiantes. Finalmente, traducir estas inquietudes en una nueva reflexión pedagógica, que conlleve un replanteamiento de nuestras prácticas pedagógicas.

Para dar respuestas a las preguntas que orientaron nuestro estudio, presentaremos los antecedentes investigativos acerca de cómo se ha venido abordando la resistencia hacia la enseñanza de historia. Posteriormente, describiremos brevemente la posición interpretativa al igual que el tipo de metodología sobre la cual llevamos la investigación así como las técnicas de producción de datos que nos llevaron a levantar los resultados obtenidos. Por último, daremos las conclusiones de la investigación identificando los hallazgos para la temática estudiada.

I. Antecedentes investigativos sobre la resistencia en la enseñanza en la historia.

Respecto al tema de nuestra investigación, en cuanto a lo que se conoce al respecto, encontramos claridad y consenso respecto a que efectivamente hay distancias y resistencias al momento de enseñar historia (Carretero & Asensio 1997; Vall 2004; Gutiérrez 2005; Henríquez 2011). La enseñanza de la historia reciente -y aun remota- se enfrenta en la actualidad a las imágenes y estereotipos que lanza la televisión, el cine, los medios masivos de comunicación y la sociedad de consumo.

Según Gutiérrez (2005), los profesores de historia deben enseñar a un alumnado indiferente y prejuiciado respecto a la enseñanza de la historia, en el marco de los tiempos actuales, donde están sumamente influidos por estereotipos impuestos por los medios de comunicación y la sociedad de consumo, donde aparentemente no es necesario un pensamiento crítico, pues viene todo ya dado para ser consumido de forma instantánea.

Es en torno a esta realidad, que se discute la incorporación de algunos conceptos o áreas temáticas que le proporcionen a los jóvenes -dentro de la enseñanza de la historia- instrumentos para entender la realidad social que los rodea, que les permitan comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado (Carretero & Asensio 1997; Henríquez 2011).

En palabras de Vall (2004), también han surgido las soluciones- aun cuando sabemos que no hay una receta única para esto-, estas son: formación didáctica del profesorado, superación del modelo de las historias generales que impiden la aproximación a un tipo de historia reflexiva y razonada.

a) Fomento del equilibrio entre la formación historiográfica y formación didáctica del profesorado

Algunas de las explicaciones que hemos encontrado hasta ahora, apuntan a un desequilibrio existente entre la formación historiográfica del profesorado y su preparación didáctica, a favor de la primera. El profesorado se siente mucho más seguro como “historiador” que como docente de historia y es mucho más propenso a incorporar los nuevos enfoques historiográficos que las innovaciones de tipo didáctico (Vall 2004).

Hemos considerado literatura (Carretero & Asensio 1997) que desde el estudio en profundidad de la didáctica de la historia, critica y complementa algunos de sus puntos:

El aprendizaje es un proceso constructivo interno: No basta con la presentación de la información a un individuo para que la aprenda sino que es necesario que la construya mediante una experiencia interna. Carretero considera que si bien esto es cierto, no es menos cierto que determinados semblantes de la realidad externa pueden facilitar el aprendizaje, como son los aspectos perceptivos, la organización del material. Vale decir, no hay que olvidar que ese proceso de construcción no se produce de manera espontánea sino que puede y debe ser favorecido mediante ayudas externas (Carretero & Asensio 1997).

El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo del individuo: Resulta una posición sólida, sin embargo, no debe olvidarse que dicha posición puede complementarse perfectamente con la idea vigotskiana que vendría a decir justamente lo inverso. Es decir, el desarrollo cognitivo depende de las oportunidades del individuo para aprender (Carretero & Asensio 1997).

La estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de contradicciones o conflictos cognitivos: Obviamente el profesor debe tratar de producir dichos conflictos entre lo que el alumno ya sabe y lo que debería saber. No obstante conviene no olvidar que en ciertos casos -sobre todo en la enseñanza secundaria donde situamos nuestro tema de investigación- si el profesor tiene que esperar a que el alumno resuelva el conflicto por sí mismo y descubra la contradicción mencionada, eso supone un importante coste temporal para la enseñanza. Por tanto, no parece insensato que sea el profesor el que teniendo en cuenta los conocimientos previos del alumno, presente la contradicción y al mismo tiempo su resolución (Carretero & Asensio 1997).

El aprendizaje se favorece enormemente por la interacción social: Creemos que a menudo no se tiene en cuenta que en dichos procesos de interacción social también cumplen un papel importante procesos externalistas como son la imitación y el refuerzo que han sido trabajados abundantemente por las investigaciones conductivas en sus diferentes interpretaciones y cuya influencia en el comportamiento está fuera de toda duda. Con frecuencia se suele olvidar que el joven que aprende no es sólo un individuo que piensa sino que también actúa y en el inicio y mantenimiento de su actividad -sin la cual no es posible el aprendizaje- la imitación y el refuerzo cumplen un papel esencial. (Carretero & Asensio 1997)

b) Superación del modelo de las historias generales:

La historia que estamos enseñando: En el transcurso de nuestra investigación, nos encontramos con bibliografía acerca de la pregunta de ¿qué es lo que se busca enseñar cuando se enseña historia? Si bien existe consenso en objetivos de tipo disciplinar, tales

como obtener en la mente de los alumnos una comprensión crítica del mundo; conseguir una mejor comprensión de las relaciones entre pasado, presente y futuro (Carretero 2000), sabemos que las prácticas pedagógicas y el contexto educativo, no necesariamente son acordes a dicho objetivo. Debido a que como lo plantea el mismo Hobsbawm (1996), el problema central es que los jóvenes que llegan a las aulas viven en una especie de presente permanente.

No fue sino hasta el año 2012, cuando en el programa de Tercer Año Medio, todavía enseñábamos desde el Australopithecus y las teorías de la evolución hasta la Primera Guerra Mundial (Ministerio de Educación 2000). Lo anterior no supondría un problema si no fuera porque, sencillamente, no hay tiempo para estudiarlo todo, y mucho menos, para aprenderlo (Suárez 2010).

En este sentido, parece claro que la amplitud de los contenidos que se pretenden abarcar es proporcional a la superficialidad de los resultados que se consiguen. Porque un exceso de contenidos sólo puede ser abarcado mediante una metodología expositiva que, lejos de generar aprendizajes, únicamente propicia la memorización indiscriminada de datos (Suárez 2010).

Si el propósito de enseñar historia es lograr el desarrollo de una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente, es decir, la formación de la conciencia histórica, entendida como la influencia de la configuración que cada persona tiene del pasado en sus actitudes y acciones presentes, entonces, los hechos recientes deberían pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado. (Gutiérrez 2005).

Por lo tanto, es en esos casos (que cada vez dejan de ser menos casos sino más bien una mayoría) donde el currículum debe ser pertinente a dichas necesidades y eso se lograría dándole mayor relevancia a la enseñanza de la historia reciente y para eso, es de crucial importancia la modificación del currículum, lo que ya ha avanzado con el fortalecimiento de la enseñanza de la Historia de Chile en enseñanza media, no en uno,

sino en dos niveles¹, dándole énfasis a la historia del siglo XX (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile 2009).

Aprendizaje memorístico: En palabras de Vall (2004), profesores y profesoras deben reflexionar en torno a la crítica de los alumnos en cuanto a que la historia que se les ofrece, está poco conectada con los problemas e inquietudes de la sociedad en que viven y propicia un conocimiento muy basado en la memorización de unos determinados hechos históricos, más o menos anecdóticos.

Respecto a este aprendizaje memorístico, Suárez (2010) nos dice que muchos alumnos de Secundaria afirman que la Historia no sirve para nada. A diferencia de otras disciplinas, como el Inglés, las Matemáticas o la Química, su pragmatismo puede suscitar, serias dudas. Memorizar fechas, nombres, períodos, fases, únicamente tiene como finalidad aprobar los pertinentes exámenes. Sin embargo, estos problemas no constituyen ninguna novedad. Por el contrario, como tantas otras cuestiones, el estado actual de la Historia en Secundaria es fruto de una determinada trayectoria histórica.

Este autor, sitúa el origen de este aprendizaje memorístico a finales del siglo XIX, donde la educación era un privilegio dado a los encargados de guiar a los países (Suárez 2010). Esta situación facilitó la creación de un discurso plagado de connotaciones religiosas, políticas y patrióticas dirigido exclusivamente a las clases dominantes (Suárez 2010). Asimismo, se formó en las aulas una dinámica basada en la enseñanza transmisiva y el aprendizaje memorístico; un medio eficaz para evitar cualquier vislumbre de pensamiento autónomo y controlar la conciencia de los ciudadanos, proporcionando así estabilidad social a los nuevos Estados liberales. Tendencia que al parecer, se convertirá en un problema de difícil solución.

¹ En base a los ajustes curriculares emanados desde el Ministerio de Educación el año 2009, se suprime del programa de Enseñanza Media, los contenidos vinculados a la Historia Antigua, es decir, origen y desarrollo de las civilizaciones, mundo clásico-Grecia y Roma, Edad Media e inicios de la Edad Moderna, dando prioridad a la historia de Chile, especialmente en Tercer Año medio donde estudian en detalle la Historia de Chile en el Siglo XX.

Aun cuando la educación ha ido ampliando su cobertura principalmente a lo largo del siglo XX, atendiendo a sectores de la sociedad que antes no eran atendidos y a la amplitud en torno al tipo de historia que se ha ido enseñando, existen elementos que persisten como vestigios estructurales en la enseñanza de la historia, lo que ha sido origen y fruto de diversos debates tal como lo plantea Prats: Es que las administraciones tienen una visión ideológica de la Historia como materia educativa, así como una clara intención de ponerla al servicio de sus concepciones identitarias. La segunda, es el poco peso que tuvieron los profesionales de la educación y de la Historia en un debate que, obviamente, les afectaba de lleno (Prats 2001).

II. Metodología, marco interpretativo y técnicas de producción de datos.

Nuestra investigación se enmarca en los supuestos de una investigación cualitativa, considerando que esta nos entrega nociones para comprender y explicar la realidad, en este caso, la realidad del mundo estudiantil donde a diario se viven resistencias a la enseñanza de la historia. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los sujetos participantes (Vasilachis 2006). Está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, por lo tanto, es interpretativa, pragmática y está asentada en la experiencia de las personas. Esto explica que el universo de sujetos participantes sea reducido (cinco personas), debido a que la investigación cualitativa valora e intenta descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, es profunda y acotada, de manera de obtener análisis ricos en visiones de mundo, experimentado y producido por ellos, por sus sentidos, por sus significados, por su conocimiento, sus relatos.

Por lo tanto, las nociones para comprender y explicar la realidad del mundo estudiantil, surgieron del campo (actores partícipes en el mundo de la escuela, tales como estudiantes, profesores y apoderados), en lugar de bajar de la teoría o del investigador (Krause 1995). Esto, en cuanto a que el objetivo de la investigación es más descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que verificar teorías ya conocidas.

El marco interpretativo desde el cual nos posicionamos en la investigación, es el socio-construccionismo. Este considera la realidad como construcciones múltiples. En este caso, trabajamos desde las subjetividades de los estudiantes y sus resistencias a la enseñanza de la historia, como construcciones de los sujetos (Krause 1995). A través de este marco interpretativo, buscamos comprender el mundo en el que vivimos los profesores de historia y los estudiantes secundarios, complejizando perspectivas y significados respecto a las resistencias a la enseñanza de la historia, que puedan derivar de su contexto temporal y espacial, más que reduciéndolas. El núcleo de nuestra investigación recae por lo tanto, en las subjetividades de los estudiantes de secundaria, en este caso en cómo y por qué se resisten a la enseñanza de la historia o de la disciplina histórica. Considerando que el conocimiento nunca será verdadero sino problemático y cambiante (Krause 1995). Buscamos, identificar la variedad de construcciones existentes acerca de las resistencias a la enseñanza de la historia. Este proceso tiene un aspecto hermenéutico y uno dialéctico, es la búsqueda de comprensión y la comparación/confrontación entre lo distinto (incluyendo nuestras construcciones como investigadores) a fin de llegar a nuevas síntesis (Krause 1995).

Esto implica que nuestros hallazgos de investigación no reportan algo que está "allá afuera", sino que fueron creados en el proceso de investigación (Krause 1995). De este modo, el conocimiento, como construcción humana, nunca será verdadero sino problemático y cambiante.

Respecto a la aproximación cualitativa, es que trabajamos con la tradición de la "Teoría Fundamentada", considerando que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que las generalizaciones emergen de los propios datos y no de forma previa a la recolección de los mismos (Sandín 2003). Las teorías se construyen sobre la información, especialmente a partir de las acciones, interacciones y procesos sociales que acontecen entre las personas, se pretende construir significados, por sobre todo, desde las acciones e interacciones de los participantes, construyendo teoría desde un fenómeno presente en una situación y contexto particular.

Nuestro rol como investigadores, nos situó como parte del objeto de estudio, localizado en el mundo de la escuela, como profesores de historia de enseñanza media. Estudiamos y nos acercamos a los significados e interpretaciones que los estudiantes tienen de su experiencia. Reconstruyendo evidencias basadas en las perspectivas de los estudiantes, pero además, dando voces a otros actores participantes en esta realidad, como lo fueron profesores y apoderados. Consideramos a la realidad subjetiva, no solamente porque fue inevitable sino porque fue justamente allí donde se pudieron descubrir las construcciones de los actores (estudiantes, profesores, apoderados). De esta manera, fue la interacción subjetiva la forma para acceder a ella. De este modo, nosotros como investigadores y los investigados, nos fusionamos como entidad y los resultados fueron el producto del proceso de interacción entre nosotros (Krause 1995). Nos sumergimos en el discurso de ellos, para poder luego "co-construir" nuestros resultados de investigación con ellos (Krause 1995).

Respecto a nuestros sujetos participantes, estos fueron dos estudiantes (segundo y tercero medio), dos profesoras de historia y un apoderado de tercero medio, todos, pertenecientes al sistema particular subvencionado, pero de distintos grupos socioeconómicos. Las decisiones de selección de los sujetos participantes dependieron del problema abordado, en este caso, las resistencias a la enseñanza de la historia. En el proceso de acceso al campo, entendido como un proceso por el que el investigador va accediendo a la información fundamental para su estudio, se identificaron informantes claves, que serían los futuros sujetos participantes.

En el caso de los estudiantes, el primer criterio fue que estuviesen cursando un nivel de la enseñanza media, se consideró el rendimiento académico en la asignatura de historia, pero además, la mirada de sus profesores en cuanto a su disposición y motivación respecto a la asignatura, como también, sus preferencias vocacionales. Fuimos cuidadosos en ampliar los criterios de selección, ya que, por ejemplo, el rendimiento académico, no es sinónimo de mayores o menores resistencias a la enseñanza de la historia, encontrándonos en nuestra experiencia con estudiantes de alto rendimiento y con altas resistencias. Por su parte, los profesores, fueron escogidos a partir de la asignatura impartida, años de experiencia y niveles donde se desempeñaban. En el caso de nuestra investigación, fueron dos profesoras de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, con

más de diez años de desempeño en cursos de enseñanza media. Finalmente, en el caso del apoderado, este fue escogido a partir de las percepciones y construcciones obtenidas de la relación que su pupilo tiene con la historia, siendo este un estudiante que abiertamente manifiesta rechazo a esta disciplina.

Es importante señalar que la selección de los sujetos participantes, fue variando durante el proceso de investigación, pues hay procesos, detalles, dimensiones fundamentales para la investigación que solo pueden descubrirse mientras se observa directamente a los sujetos en sus espacios cotidianos, o cuando se entabla un diálogo con ellos.

Por otro lado, la producción y análisis de datos estuvieron indisolublemente imbricados, al punto que las preguntas de investigación se fueron reformulando en el transcurso de la investigación (Creswell 2013). La técnica de producción de datos, fue la entrevista en profundidad. Se realizaron cinco, las dos primeras, a un estudiante de historia y a su profesora. A partir del análisis de las dos primeras entrevistas, nos surgió la inquietud acerca de si la información que nos aportaron los entrevistados acerca de las resistencias a la enseñanza de la historia, se remitió a características del contexto de esa escuela en particular, como por ejemplo, su nivel socioeconómico. Vale decir, si será representativo de una voz en particular o si será igual en casos de jóvenes de otros niveles socioeconómicos.

Lo anterior nos llevó a hacer de esta investigación un estudio multivocal, en cuanto a la diversidad de voces que fueron recogidas y puestas en diálogo, esta, se amplió a profesores, apoderados, considerando que podemos encontrar miradas ricas en torno a nuestro problema de investigación que no son contempladas desde la experiencia directa del estudiante. Respecto al análisis de datos, este se basó en la descripción y codificación de características, relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio. Estos procedimientos, posibilitaron una construcción de conocimientos que ocurre sobre la base de conceptos, los que permitieron la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico.

Estos conceptos se establecieron a partir del trabajo en el programa Atlas Ti, en el cual se crearon códigos, estableciendo categorías a partir de lo manifestado en las entrevistas. Una vez creados los códigos, se construyeron familias según conceptos claves, por ejemplo: Lectura, Curriculum, Relación Profesor-alumno.

III. Hallazgos

Considerando nuestras preguntas de investigación, vinculadas a conocer y describir las distintas resistencias a la enseñanza de la historia en los estudiantes de enseñanza media, ya sea desde lo que se enseña, a cómo se enseña, quién lo enseña y a quién se le enseña, encontramos aspectos diversos, los que están absolutamente imbricados entre sí:

- **LA LECTURA:** Dentro de nuestros hallazgos más novedosos y no contemplados en nuestro marco conceptual ni en nuestros supuestos previos, está la influencia de la lectura en las resistencias entre los estudiantes de enseñanza media y la enseñanza de la historia, tomando en cuenta que los estudiantes están en contacto frecuente con la lectura (a través de una guía, de lo escrito en la pizarra, al leer el cuaderno, etc.). Esto, considerando las voces de todos los sujetos participantes, fue un lugar recurrente en las cinco entrevistas.

A) “A los estudiantes no les gusta leer”

Como primera resistencia, encontramos que a los estudiantes no les gusta leer, que leen poco. “La comprensión lectora, eso es lo peor, lo peor, es una desidia, es que te dicen ‘¡noooooo, no quiero leer!’ “(Profesora H. 1. 2014). Los estudiantes aluden que “Leer documentos es lo más aburrido” (Alumna 2014) y que “Leer, leer, escribir, leer, escribir, los profes hacen todos lo mismo” (Alumna 2014).

En base a esto, las profesoras entrevistadas, aluden a que deben adecuar su metodología considerando este rechazo hacia la lectura. “Lo que hago es que veo un texto y hago un mapa conceptual, o trabajo la imagen, pero que no lean o se aburren, entonces les doy

todo digerido”. (Profesora H. 1. 2014).

B) “Los estudiantes no saben leer”

En consideración con la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión lectora para el manejo de fuentes históricas, al no manifestar esta habilidad, se construye una mayor distancia entre lo que se intenta enseñar de la historia y lo que el estudiante verdaderamente entiende. “Yo diría que pese a que el problema, que para nosotros es fatal, es la comprensión de lectura que no depende totalmente de nosotros, que depende de todos. En el sistema subvencionado, se agudiza mucho más, es peor que en un particular pagado” (Profesora H. 2. 2014).

Al no saber leer, son los profesores de historia de enseñanza media, los que se encargan de esto, “he tenido que enseñarles a leer mapas, textos gráficos, imágenes, fotografías, entonces todo eso significa un trabajo extra. Hay habilidades que ellos deberían de traer, por ejemplo, la comprensión lectora” (Profesora H.1.,2004)

C) Los estudiantes prefieren la historia que no se lee

Los estudiantes manifiestan que la mayor resistencia está en la lectura, esto se evidencia en que “es más interesante cuando son interrogaciones orales, pero no las tablas, llenar cuadros, alternativas ni documentos, no me gusta leer” (Alumna 2014). Por lo que en caso de tener alguna cercanía con la enseñanza de la historia, esta es posible a través de “las salidas a museos, pero leer y esas cosas, no”. Para lograr esta cercanía, esperan algo que “saliera de lo común en la historia” (Alumno 2014) y no sólo leer y escribir la materia (Alumna 2014: Alumno 2014).

Bajo esta misma lógica, los estudiantes manifestaron preferencias, respaldadas por los profesores, por los “trabajos grandes”, tales como: “armar una empresa en Estados Unidos, que tenga que quebrar, de esta manera, armar un proyecto, con campaña publicitaria y entrega de gráficos de producción, gráficos de demanda, pedir préstamos,

con todo lo que implica, cuánto interés, cuanto tiempo, cuáles son las garantías, señalar la venta de acciones, especular, hacer todo lo que hicieron los gringos y después hacer la declaración de quiebra” (Profesora H. 1. 2014) , en el contexto de la crisis de 1929.

Como también, “algo más práctico como maquetas e trabajos, las maquetas en general porque me gusta ocupar mis manos” (Alumno 2014) Las salidas a museos, pero leer y esas cosas, es aburrido, no sé cómo no entienden los profes. O trabajos vinculados a las artes escénicas como la recreación de algún momento histórico (Apoderado 2014).

Finalmente, considerando como preferencia la “historia que no se lee”, encontramos favor hacia el material audiovisual: películas antiguas, como “la Misión”, documentales cortos, power point con animaciones, imágenes, canciones, etc. (Alumna 2014)

- MARCO CURRICULAR: El marco curricular cobró gran importancia para todos nuestros entrevistados, por lo que matizaremos a través de categorías, de qué manera este influye en las resistencias hacia la enseñanza de la historia en los estudiantes de enseñanza media.

A) Distancia de la historia ‘muy antigua’

En nuestro marco conceptual, planteábamos que la enseñanza de la historia reciente, debería pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado. (Gutiérrez 2005).

Plantean que “la historia muy antigua no me gusta” (Alumna 2014), que lo que está lejos, es aburrido, que no tiene sentido. “Yo creo que el origen del distanciamiento con la historia, lo veo en séptimo o en octavo básico. Sobre todo cuando estudiaba la colonia” (Apoderado 2014). Por lo que hay períodos que al ser considerados lejanos, no tiene repercusión en el presente del estudiante, “nunca me interesó la historia, como que siento que no me interesa porque no viví en ese tiempo” (Alumno 2014).

En el caso contrario, lo que “acerca” al estudiante, es la historia reciente, como por ejemplo, derecho laboral, la responsabilidad penal juvenil, participación política, los partidos. (Profesora H. 1. 2014). Como también la globalización, o textos más cercanos temporalmente a la actualidad (Alumna 2014). Y en cuanto a las preferencias de lo que les gustaría aprender, “me gustaría que me enseñaran el Golpe de Estado del 73, debe salir a la luz”.

B) Excesiva red de contenidos

La extensión de los contenidos planteados en el currículum nacional, según nuestro marco conceptual, es proporcional a la superficialidad de los resultados que se consiguen. Debido a que una abundancia de contenidos sólo puede ser comprendida mediante una metodología expositiva que, lejos de generar aprendizajes, únicamente propicia la memorización indiscriminada de datos. (Suárez 2010).

En este aspecto, pudimos ver consenso entre profesores y apoderados, lo que no fue visibilizado por los estudiantes que entrevistamos, respecto a la extensión de la red de contenidos a abarcar anualmente, “también es el Ministerio el que te obliga cubrir los contenidos y son muchos contenidos, nos juega muy en contra es la cantidad de contenido que tenemos” (Profesora H. 2. 2014), considerando que la gran cantidad de contenidos, es un obstáculo (Profesora H. 2. 2014, Profesora H. 1. 2014), y que esta, influye en la construcción de la distancia simbólica del estudiante respecto a la enseñanza de la historia, “la cantidad de contenidos, eso, desincentiva los chicos, los programas son sumamente extensos y se trabaja poca habilidad” (Profesora H. 1. 2014).

Plantean nuestros sujetos participantes que el currículum es “enciclopedista” (Profesora H. 1. 2014) “casi como en el siglo XVIII”, y que por lo tanto, la resistencia es mayor “porque creen que hay mucha memoria, porque creen que es mucha materia, porque hay que leer, que lata, hay que leer. Y otras vez tanto contenido, y son 50 páginas, y hay que aprendérselas todas” (Profesora H. 2. 2014)

- APRENDIZAJE MEMORÍSTICO

Nuestro marco conceptual nos dio luces acerca de cómo la enseñanza de la historia, carga con vestigios considerables de enseñanza memorística (Suárez, 2010), y en nuestras entrevistas pudimos dar cuenta que al parecer, la memorización es un aspecto distintivo de la enseñanza de la historia. Este aspecto no sólo es reconocido por los estudiantes, sino también por los profesores los que al hablar de algunas metodologías aluden a que “se enseña desde el dato duro, desde la memorística, desde el año, desde la fecha, desde quien sabe más, desde quién es más seco en esto y no desde las habilidades” (Profesora H. 2. 2014)

Por lo tanto, este vestigio del ejercicio permanente de la memoria, es considerado-aún- un obstáculo para quienes enseñan historia (Profesora H. 2. 2014), como también para los estudiantes, quienes señalan “se me olvida la materia, es muy detallada” (Alumna 2014). Este detalle, está vinculado a los datos duros, “tanta fecha, me acuerdo de las batallas, una historia muy centrada en el dato” (Apoderado 2014). Apelando a que el recuerdo es crucial en la historia, y dejando de lado, habilidades como el analizar, evaluar, criticar o comprender.

- METODOLOGÍA DEL PROFESOR

Un aspecto considerable e influyente en las resistencias que tienen los estudiantes de enseñanza media, a partir de nuestras entrevistas, es el cómo el profesor hace la clase, donde se evidencia que la enseñanza actual de la historia, está centrada en el profesor. Dentro de nuestros hallazgos encontramos que el dictado, es una práctica frecuente, “la profe, que dicta la materia para que uno la tenga, para poder estudiar y una cosa así” (Alumno 2014), dejando al dictado como un mecanismo que controla la disciplina en la sala de clases, “dictando nos tiene callados y escribiendo la materia” (Alumno 2014).

El dictado, implica la imitación de lo que hace el profesor, escribir lo que él escribe, seguir el ritmo de este “escribiendo todo lo que el profesor escribe en la pizarra y dicte y uno si se pierde, se pierde la materia y el profe no va a volver a dictar” (Alumno 2014). Por lo

que esta transmisión del contenido, es a través de una vía mecánica y poco significativa para el estudiante más que como un método coercitivo.

Otra práctica consiste en el trabajo con el texto del estudiante sin contexto previo, “no me gusta cuando nos hacen leer sin dar una explicación, que nos digan ‘abran el libro en la página tanto y responda las preguntas’”. (Alumna 2014) O cuando él o la profesora, “habla mucho, cuando son tediosos y dejan un documento gigante y el profe se sienta, es mejor cuando se lee entre todo y el profe explica” (Alumno 2014).

Respecto al uso de la pizarra, prefieren que los profesores hagan mapas conceptuales, organizar la información que entrega y no “lanzarla de una” (Alumno 2014). “Uno se pierde si no se ordena.” (Alumna 2014). El exceso de oratoria de un profesor, sin organización de la información, desorienta a los estudiantes y los aleja.

Por su parte, las profesoras, aluden a métodos distintos, como la indagación de conocimientos previos, “entonces yo parto haciendo preguntas de interés nacional e internacional” (Profesora H. 1. 2014), o al trabajo con organizadores de información como mapas conceptuales pequeños, o trabajo con mapas, “que sea más práctico que teórico todo” (Profesora H. 1. 2014), como también trabajo con guías.

Conclusiones:

Los hallazgos de nuestra investigación son de suma relevancia, pues nos dan luces claras acerca de las resistencias que presenta la enseñanza de la historia en los estudiantes de enseñanza media.

En primer lugar, la importancia de la lectura, es sin duda un hallazgo novedoso, considerando que la historia en su mayoría, se enseña leyéndola. La lectura es una herramienta central en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Son conocidos los

problemas que afrontan los alumnos para comprender textos históricos, y por eso –entre otras razones– resulta necesario concebir a la lectura como contenido de enseñanza de la Historia (Benchinol 2010).

Bajo esta lógica, puertas de entrada para el acercamiento simbólico entre estudiante de enseñanza media y enseñanza de la historia, podrían ser el incentivo por el gusto a la lectura, desde niveles de educación inicial, como también, la diversificación de los recursos didácticos utilizados en la clase de historia, acorde a los tiempos actuales, donde la instantaneidad es parte integral del cómo aprenden los estudiantes de enseñanza media en tiempos actuales (Gutiérrez 2005: Suárez 2010), recursos que apunten a otras formas de acceder al conocimiento, como podría ser un material audiovisual, una dramatización o la elaboración de maquetas contextualizadas en un período histórico.

El punto anterior, se hace complejo considerando que un segundo aspecto que contribuye a la resistencia de la enseñanza de la historia, es la gran extensión curricular, visibilizado por las profesoras y apoderado, traducido en una gran red de contenidos a cubrir. Al tener una amplia red de contenidos, y una fiscalización permanente por parte del Ministerio de Educación, respecto a la cobertura curricular (Profesora H. 1. 2014), se hace complejo poder generar instancias de aprendizaje que difieran de la tradicional guía o clase expositiva, que en algunos casos, más que una exposición, es un dictado de ideas. No logrando profundizar en aspectos que podrían generar un pensamiento crítico y reflexivo respecto a la historia que se está enseñando (Gutiérrez 2005)

En la medida que la enseñanza de la historia, apunte a la lectura y escritura de contenidos, ya sea en función del texto escolar, una guía, una explicación del profesor, y esta lectura, no sea una puerta de entrada grata, cómoda y cercana para el estudiante, considerando que no se puede delegar por completo al capital cultural de las familias el inculcar la lectura, esto podría implicar que no se internalicen “los contenidos” sino que más bien, se memorice lo que pareciera relevante, que son los datos duros, la fecha, la batalla, los nombres, etc. (Vall 2004), dejando a la historia como una disciplina insípida , inconsistente y de poca utilidad.

Respecto a la labor del profesor, consideramos que sin duda influye el cómo se hace la clase de historia, asumiendo que es una instancia relevante de acercamiento a esta disciplina. Por lo que en la configuración de resistencias a la enseñanza de la historia, se

podría sin duda incluir métodos como el dictado, el que se explica, según nuestros entrevistados, en la falta de manejo grupal por parte del profesor (Alumna 2014, Alumno 2014, Profesora H. 1. 2014).

Asimismo, colabora en el acercamiento del estudiante, el que el profesor sea capaz de orientar en el transcurso de sus clases, a organizar los extensos contenidos o a fomentar la participación oral de los estudiantes, de manera que ellos logren hacer síntesis permanente acerca de lo que van aprendiendo.

Finalmente, respecto a la historia que se enseña, la historia reciente, al igual como lo señalaba nuestro marco conceptual (Prats 2001: Suárez 2010: Gutiérrez 2005), cobra protagonismo dentro de las preferencias de los estudiantes, distanciándose de viejos relatos de un pasado que parece un país lejano, que nunca habitarán, y que por lo tanto, es carente de impacto, utilidad y relevancia para los desafíos que implica la vida en el mundo actual.

Las resistencias de los estudiantes, se tornó el hilo conductor de esta investigación. Sin embargo, respecto a las motivaciones y a lo que podrían hacer los docentes para hacer de la clase de historia o de la enseñanza de la historia algo, por ejemplo, atractivo, según nuestra investigación, no son acciones relativas y variables según el contexto en el que se desenvuelva el estudiante, sino que más bien son una constante en distintos tipos de escuelas y experiencias.

Con los hallazgos anteriormente mencionados podemos decir que esta distancia entre la enseñanza de la historia y los estudiantes, nos llama la atención, pues nosotros consideramos que esta enseñanza no sólo es entretenida, sino útil, interesante y absolutamente necesaria para poder comprender el mundo actual y poder intervenir en este, en pos de una sociedad “mejor”, entiéndase una sociedad más justa, más sensible, más crítica y transparente. Por lo que esta investigación, sólo es una aproximación preliminar de lo que podríamos continuar, diferenciando y/o matizando, por ejemplo, en estudios de género respecto a la enseñanza de la historia, o según nivel socioeconómico, y sin duda, ampliando la cantidad de voces de los sujetos participantes.

Nos parece de gran relevancia considerar, las intervenciones posibles a partir de este estudio, dedicadas a fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje de la historia, las que nos parecen igual de necesarias que los programas de desarrollo de la inteligencia o cualquier otro tipo de intervención dedicada a paliar el fracaso académico. (Lozano García-Cueto 2000) pero además, considerar que la motivación del estudiante va más allá de una motivación basada en las metas y en las actitudes de los alumnos, sino que además, es posible crear nuevos intereses, nuevas metas, aunque sólo sea a nivel formal, superando así el determinismo que parece imponer este paradigma motivacional (García 2011), donde nos presenta a un estudiante reducido que no quiere aprender.

Bibliografía

Agencia de la Calidad de la Educación. (25 de Junio de 2014). *Simce*. Obtenido de <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=9909>

Benchinol, K. 2010. Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados* , 57-71.

Bloch, M. 1949. *Introducción a la Historia*. DF: Fondo de Cultura Económica.

Carretero, M. 2000. Cambio conceptual y enseñanza de la historia. *Revista de Investigación e innovación educativa*. 77.

Carretero, M., J. P., & Asensio, M. 1997. Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*.

Gutiérrez, C. 2005. Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. (U. d. Internacional., Ed.) *Universidades* , 17-22.

Henríquez, R. 2011. Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clio & Asociados* , 9-26.

Hobsbawm, E. 1996. *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Krause, M. 1995. La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educacion nº 7* , 19-39.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2009). *Plan de Estudio. Actualización Curricular. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. MINEDUC.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2000). *Programa de Estudio. Tercer Año Medio. Historia y Ciencias Sociales*. Santiago: MINEDUC.

Prats, J. 2001. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Sandín. 2003. *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGrawHill.

Suárez, M. 2010. Enseñanza de la Historia: Viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Secundaria. *Proyecto Clio* , 36, 1-11.

Vall, R. 2004. *La enseñanza de la historia: entre polémicas intersadas y problemas reales*.

Entrevistas

Alumna, S. m. (16 de Mayo de 2014). Resistencia a la enseñanza de la historia. (Á. Cañón, Entrevistador)

Alumno, s. m. (23 de Mayo de 2014). La clase de historia . (Á. Cañón, Entrevistador)

Apoderado. (18 de Junio de 2014). Las resistencias de la enseñanza de la historia. (Á. Cañón, Entrevistador)

Profesora, H. 1. (23 de mayo de 2014). Resistencias a la enseñanza de la historia. (Á. Cañón, Entrevistador)

Profesora, H. 2. (6 de Junio de 2014). Las resistencias a la enseñanza de la historia en establecimientos según tipo de dependencia. (Á. Cañón, Entrevistador)