

ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA CHILENA Y ESPAÑOLA

*José Díaz-Serrano*¹

Universidad de Murcia

jose.d.s@um.es

Murcia – España

*Gabriela Vásquez Leyton*²

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

gabriela.vasquez@pucv.cl

Valparaíso – Chile

RESUMEN: Los análisis comparativos curriculares desde las didácticas específicas permiten conocer qué perspectiva pedagógica y epistemológica se está fomentando desde los distintos sistemas educativos. A través de un diseño metodológico cualitativo, en este artículo, se analizan comparativamente los currículos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile y España, a fin de ofrecer una decodificación didáctica y epistemológica de los mismos aprovechando la riqueza interpretativa que surge de la confluencia de especialistas de ambos países. Los resultados más destacados permitirán valorar el peso narrativo, explicativo e interpretativo de los componentes curriculares de programación docente y develarán los intereses que pueden estar mediando en la selección del contenido disciplinar. Las conclusiones ponen en valor la necesidad de consensuar un currículo perdurable, centrado en el proceso más que en el objeto y en la senda de la programación de habilidades de pensamiento social.

PALABRAS CLAVE: Educación comparada, curriculum, Chile, España, Ciencias Sociales.

¹ Universidad de Murcia en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales (Facultad de Educación, Universidad de Murcia). Investigador del Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales (DICSO) de la Universidad de Murcia. Investigador en el área de análisis curricular y métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía e individualización de la enseñanza a través del diagnóstico estilístico de aprendizaje.

² Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), Máster en Cualificación Pedagógica en Ciencias Sociales y Doctora en Investigación en Didáctica de la Historia de la Universidad de Valladolid (España).

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CURRICULUM OF SOCIAL SCIENCES IN CHILENA AND SPANISH COMPULSORY EDUCATION

ABSTRACT: The comparative curricular analysis allows didactics to deepen in the pedagogical and epistemological perspective of different educational systems. Using a qualitative methodology, this paper analyse comparatively the curricula of History, Geography and Social Sciences of Chile and Spain, in order to offer a didactic and epistemological decoding of them taking advantage of the interpretive wealth that arises from the confluence of specialists from both countries. The most outstanding results will allow to assess the narrative, explanatory and interpretative weight of the curricular components of teaching programming; besides, they will reveal the interests may be mediating in the disciplinary content selected. The conclusions put in value the need to reach consensus for a lasting curriculum, focused on the process rather than the object and the path of social thinking skills.

KEYWORDS: Comparative education, curriculum, Chile, Spain, Social Science.

1. Introducción

El análisis comparativo de legislaciones educativas estatales permite ver en perspectiva que el diseño del currículo no persigue únicamente avances en el sentido educativo, sino que está mediado por las tradiciones que determinan la historia intelectual y social de un país. Desde una perspectiva crítica, como señala Silva Bravo (2014) para el contexto iberoamericano, este ha sido utilizado para favorecer la consolidación del Estado y sus políticas, lo que hace necesario “un seguimiento a los cambios suscitados en la educación bajo la incidencia de lo social, con el fin de comprender la doble línea de acción: política-educativa y social-educativa” (p. 163).

Por otra parte, el debate científico en torno al concepto de currículo escolar es amplio y torna desde definiciones que cabría considerar “asépticas” hacia descripciones que vienen a denotar diferentes posicionamientos o perspectivas educativas. El objeto de discusión de este trabajo no es la conceptualización curricular, sino la prescripción curricular que deviene del constructivismo y las metodologías docentes asociadas, al considerar que se ha aceptado, de forma más o menos global, que los saberes científicos no son un objetivo, sino el resultado de una construcción social en el aula. Desde una

perspectiva constructivista del currículo, Driver (1988) lo define como “el conjunto de experiencias mediante las cuales los que aprenden construyen una concepción del mundo más cercana a la concepción de los científicos” (p. 116). A partir de esta definición, Avendaño-Castro y Parada (2013) justifican la idea de un currículo con vocación social, que persiga la comprensión y la transformación del mundo para hacer funcional la educación como proceso de elaboración de una identidad y de reproducción cultural.

Si el currículo educativo, en general, cumple estas funciones de índole social, la didáctica específica permite el desarrollo de competencias que favorezcan a la transversalidad curricular, necesaria en la enseñanza y el aprendizaje explicativo e interpretativo de lo social, buscando el ejercicio de una ciudadanía responsable y la formación de una identidad histórico-cultural propia. Por esta razón, la Didáctica de las Ciencias Sociales debe asumir la responsabilidad de contribuir a la resolución del conflicto definitorio de un currículo constructivista social. “No cabe duda que elaborar el currículum entraña afrontar multitud de situaciones problemáticas, como la concreción de unas finalidades educativas, la delimitación del conocimiento escolar con unos criterios claros y coherentes en relación con su selección, secuenciación y organización” (Estepa y Domínguez, 1999, p. 87).

A partir de la concepción constructivista del currículo, ¿debiera este limitarse a la concreción de procedimientos y dejar la información disciplinar aprendida al criterio docente y discente, emanando así del propio devenir de la práctica científica en el aula? O, conservando posturas intermedias como las vigentes, ¿qué peso deben tener los componentes narrativos de conocimiento histórico-social en el currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, frente a los componentes explicativos e interpretativos?

En el pasado las exigencias básicas del orden social a la educación escolar de las mayorías iban poco más allá de una alfabetización compatible con procesos mecánicos repetitivos en el mundo productivo y una socialización básica en valores de convivencia e identidad nacional en los planos social y cultural. La sociedad del conocimiento, en cambio, demanda al sistema escolar que comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que a su vez le exige una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer. (Cox, 2001, p. 215)

Abanderando el orgullo que produce la pertenencia a una sociedad democrática, que reconoce y defiende el pluralismo como valor supremo, como señala Pagès (1996), lo coherente es que la *enseñanza social* permita que se produzcan interpretaciones diferentes de sus finalidades, siendo necesario un *currículo social* lo suficientemente flexible y abierto. Es más, con las múltiples reformas educativas acometidas desde la década de los años noventa del siglo pasado por las administraciones educativas chilena y española, no se ha logrado ofrecer al profesorado la estabilidad legislativa necesaria para consolidar una implementación curricular constructivista. Apoyándose en sus trabajos y recogiendo los de otros, Pro y Miralles (2009) recuerdan que sería deseable que las autoridades no olvidaran que cualquier reforma termina siendo lo que creen, piensan y hacen los profesores en sus aulas y en sus centros. Sería deseable un consenso curricular, apoyado en evidencias científicas y prescriptivo profesionalmente, guía de una actividad de aula efectiva y consolidada, a la par que abierto a adaptaciones contextuales; por lo conocido, se trata de una tarea difícil, ampliamente debatida y sin resolver por el momento, lo que lleva a la insatisfacción curricular permanente y el desasosiego docente.

Las prescripciones curriculares estatales son de obligada consideración para el profesorado, como profesionales de un sistema educativo público, sin embargo, como señala Jiménez Beltrán (2011), esto no supone incorporarlo a la práctica docente como si de un “manual de instrucciones” se tratase, sino que se entiende como una propuesta básica que precisa ser adaptada a las necesidades de aprendizaje del grupo-aula y al contexto educativo en el cual están insertos. El currículo oficial es guía de la actividad del docente, siendo este último el que debe conocerlo y comprenderlo desde una perspectiva crítica; lo que requiere un conocimiento epistemológico-disciplinar, aparte del dominio pedagógico (Díaz-Serrano y Miralles, 2016). Es comúnmente aceptado que los propósitos de las reformas curriculares no impactan en la práctica y, por tanto, no son efectivos para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros motivos porque la conexión entre investigadores, docentes y legisladores resulta defectuosa en la mayoría de los casos (Pagès, 1996; Díaz-Barriga, 2010; Rodríguez Domenech, 2015); Pagès (1996) expresa:

el abismo entre la teoría curricular y la práctica se hace insalvable a no ser que la formación inicial y permanente del profesorado gire alrededor de la práctica curricular y se conciba el cambio más como un cambio de las prácticas y del papel del profesorado que como un cambio de los documentos o de los materiales curriculares. (Pagès, 1996, p.2)

Por tanto, el trasvase de las leyes al aula yace finalmente en la profesionalización docente y su capacidad para relacionar coherentemente las directrices gubernamentales, en lo que Bolívar (2005) llama capacidades curriculares interpretativas, para utilizar de forma activa y creativa el currículo a través de su conocimiento disciplinar. Como valora Claudino (2015), hay que combatir la Historia y la Geografía ochocentista que pretendía la apología de héroes y territorios patrios, olvidando el debate de los problemas sociales y territoriales, afrontando el desafío de remar contracorriente, resguardados en la autonomía escolar, para llevar al espacio público personas y lugares, obviados por los discursos hegemónicos, y fomentar su consideración como algo más que números o realidades distantes.

Ante estos antecedentes, los análisis curriculares comparativos no solo ayudan a dar luz a los niveles de mediación política, que pueden estar viviéndose en los Estados, sino que, en su confluencia con los informes de pruebas estandarizadas internacionales y los resultados de la investigación, permiten desmembrar diseños concretos e interpretar adecuadamente los resultados en el campo de la educación comparada. Por lo anterior, con la pretensión de iniciar el trabajo en la comparación curricular entre Chile y España, este trabajo establece un modelo de análisis desde la Didáctica de las Ciencias Sociales; estructurado en cuatro fases que, posteriormente, se concretarán en los objetivos de investigación de este trabajo:

1. Descripción de la organización de los Sistemas Educativos comparados y ubicación en el mismo de las materias curriculares en las que la Didáctica de las Ciencias Sociales es protagonista de su concreción docente.
2. Considerando las Ciencias Sociales como una materia escolar de síntesis de diversas disciplinas científicas, resulta pertinente realizar una valoración de la presencia que tiene cada una de estas. Llegados a esta instancia, cabe preguntarse cuáles son las Ciencias Sociales, considerando, de acuerdo con Prats (2011), que son muchas y no

todas se han configurado escolarmente; la Historia, la Geografía y, en menor medida, la Antropología aparecen en el currículo español como “ciencias sociales específicas que deben ser enseñadas por su capacidad formativa y que, por ellas mismas, pueden ofrecer una visión racional del análisis y la comprensión de los social” (p. 25); esta integración disciplinar es asimilable al currículo chileno.

3. El modelo referencial para el análisis del enfoque educativo de los componentes programáticos curriculares se ha construido a partir de dos anclajes teóricos de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por un lado, se asume la idea básica transmitida por Prats (2000, 2011) que otorga a esta didáctica específica el deber de revelar las relaciones entre los contenidos de conocimiento histórico-social y la configuración intelectual y actitudinal del alumnado. Y, por otro, atendiendo a González Gallego (2011) y su explicación del currículo cíclico desde una óptica constructivista, se establecen tres estratos para la decodificación didáctica del currículo: narrativo, explicativo e interpretativo. La Figura 1 muestra las categorías de análisis resultantes.

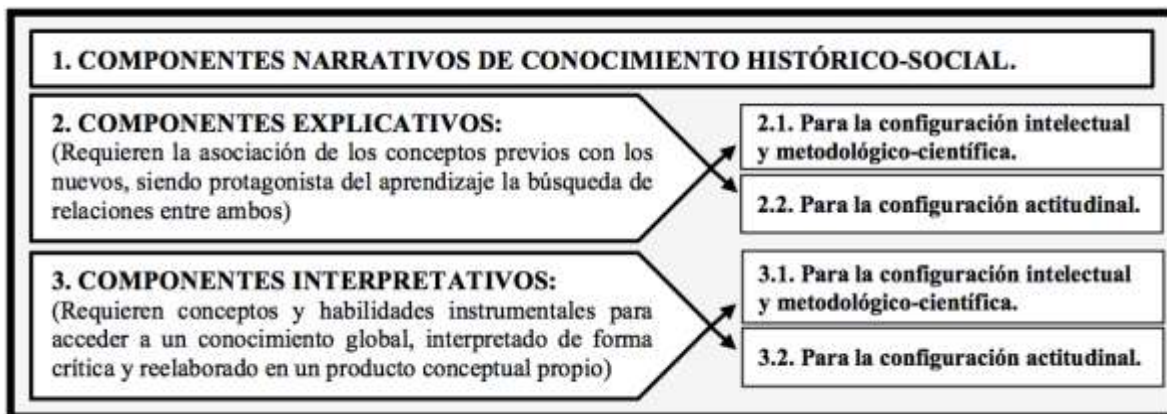


Figura 1. *Modelo de análisis para la decodificación didáctica de componentes curriculares en Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Fuente: elaboración propia.

4. Por último, se aborda la decodificación disciplinar o epistemológica. Para ello, es necesaria la búsqueda de paralelismos y discordancias entre los currículos comparados

sobre la selección y el tratamiento que hacen del contenido histórico, geográfico, antropológico e interdisciplinar.

2. Objetivos de la Investigación

El propósito principal de este trabajo es analizar comparativamente las perspectivas didácticas y epistemológicas que subyacen en los currículos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile y España. Para ello, se tratará de dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la organización de los Sistemas Educativos comparados, identificando las materias destinadas al aprendizaje de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
2. Valorar la representación curricular de cada disciplina que conforma la materia escolar de Ciencias Sociales
3. Decodificar didácticamente el currículo chileno y español, evaluando el peso narrativo, explicativo e interpretativo de los componentes curriculares que establece cada uno para la programación docente.
4. Decodificar epistemológicamente el currículo chileno y español, estableciendo paralelismos y discordancias en la selección y el tratamiento del contenido disciplinar.

3. Metodología de la investigación

Este estudio se aborda desde una perspectiva descriptiva, a través de un diseño de investigación mixto. La respuesta a los objetivos segundo y tercero se aborda mediante el método cuantitativo de análisis de documentos (Gil Pascual, 2011), mientras que el objetivo cuarto se responde mediante un análisis cualitativo apoyado en la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Flick, 2007). Las fuentes de información utilizadas en ambos casos son los currículos educativos gubernamentales chileno y español vigentes en el año 2016, legislados para la educación formal obligatoria en la materia de Ciencias Sociales: Bases

Curriculares y Programas de Estudios (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2009, 2012, 2013; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España, 2014, 2015).

La recogida de información, cuando se pretende un estudio comparativo de la legislación educativa de dos países con tradiciones programáticas distintas, implica identificar qué elementos de la organización curricular son equiparables y van a representar más fielmente la voluntad didáctica de los legisladores de los países implicados. En Chile, la guía de las programaciones docentes viene dada en objetivos de aprendizaje; en España, se planifica a partir de la conexión entre contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Atendiendo a lo anterior, la comparativa de ambos currículos, para que sea equiparable conceptualmente y permita se acerque a lo que se programa en las aulas de Ciencias Sociales, se aborda desde el enfrentamiento de los objetivos de aprendizaje chilenos y los criterios de evaluación españoles.

El análisis cuantitativo de base documental se realiza a partir de la categorización de la información curricular, según la composición disciplinar de las Ciencias Sociales y el modelo de análisis para la decodificación didáctica de componentes curriculares (Figura 1), lo que permitirá hallar respuestas que, como es característico de estos diseños, persiguen ofrecer información de un programa educativo propio del momento en el que fue escrito (Bisquerra Alzina, 2014; Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans, 1995; Gil Pascual, 2011). El procedimiento de recogida de datos a partir de las fuentes de información descritas, según Gil Pascual (2011), responde al análisis de contenido, mientras que las técnicas analíticas empleadas para dar respuesta a los objetivos segundo y tercero se centran en cálculos estadísticos descriptivos de frecuencias y tablas de contingencia multivariadas.

Por otro lado, la vertiente cualitativa, del diseño mixto, de esta investigación trata de dar respuesta al último objetivo, que persigue el establecimiento de paralelismos y discordancias curriculares relacionadas con el contenido disciplinar. El procedimiento de análisis de la información se ha llevado a cabo con la herramienta tecnológica ATLAS.ti (Versión 6.2), utilizando un criterio analítico inductivo basado en la Teoría Fundamentada (Flick, ob.cit.); de manera que las unidades de análisis son identificadas e interpretadas por

el investigador-experto, concretándose en categorías de análisis que emanan del propio texto y se configurarían en forma de redes semánticas; en este caso, una para cada sistema educativo, a fin de contrastarlas posteriormente y establecer elementos compartidos y diferenciadores.

4. Resultados

El abordaje del objetivo inicial de este trabajo conlleva un recorrido por la organización de los sistemas educativos chileno y español. Los resultados de la comparativa se plasman en la Tabla 1, destacándose para cada uno de los niveles educativos aquellas materias (también denominadas asignaturas, áreas u otros conceptos afines en materia legislativa en educación) que se asocian a Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Tabla 1. Las materias escolares de ciencias sociales, geografía e historia a través de los sistemas educativos chileno y español

SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN PARVULARIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde 84 días hasta 5-6 años de edad: Sala Cuna Menor, Sala Cuna Mayor, Nivel Medio Menor, Nivel Medio Mayor, Primer Nivel de Transición (4-5 años) y Segundo Nivel de Transición (5-6). ▪ Voluntaria y gratuita. ▪ Fija Ámbitos (A), Núcleos de Aprendizaje (NA). 	<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN INFANTIL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desde 0 hasta 5-6 años de edad. Se ordena en dos ciclos de tres cursos académicos cada uno. ▪ Voluntaria. ▪ Gratuito el 2.º Ciclo (3-6 años de edad). ▪ 2.º Ciclo organizado en tres Áreas.
<p>A y NA asociados a Ciencias Sociales (CCSS):</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A1. Formación personal y social: ^{NA}Autonomía, ^{NA}Identidad y ^{NA}Convivencia. ▪ A3. Relación con el medio natural y cultural: ^{NA}Seres vivos y su entorno y ^{NA}Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes. 	<p>Área asociada a CCSS: <i>Conocimiento del entorno.</i></p> <p>Incluye los siguientes Bloques de contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Medio físico: elementos, relaciones y medida ▪ 2. Acercamiento a la naturaleza

▪ 3. *Cultura y vida en sociedad.*

EDUCACIÓN BÁSICA

- Ingreso desde los 6 años de edad.
- Duración: ocho cursos, de 1.º a 8.º Básico.
- Obligatoria.
- Organizada en Asignaturas.

Asignatura asociada a CCSS: *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*

EDUCACIÓN MEDIA

- Ingreso a partir de 14 años de edad)
- Duración: cuatro cursos académicos.
- Obligatoria.

1.º y 2.º MEDIO

▪ **Asignatura asociada a CCSS:** *Historia, Geografía y Ciencias Sociales.*

3.º y 4.º MEDIO. Dos módulos: 1. Formación General (FG) y 2. Formación Diferenciada Humanístico-Científica (FD).

▪ **CCSS en FG:** Sector (asignatura) *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*

▪ **CCSS en FD** (Sector elegible): *Historia y Ciencias Sociales*, compuesto por dos Subsectores: *Ciencias Sociales y Realidad Nacional y La Ciudad Contemporánea.*

EDUCACIÓN PRIMARIA

- Ingreso desde los 5-6 años de edad.
- Duración: seis cursos académicos.
- Obligatoria.

Área del bloque de asignaturas troncales asociada a CCSS: *Ciencias Sociales.*

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

- Ingreso a partir de 12-13 años de edad.
- Duración: cuatro cursos académicos.
- Obligatoria.
- Organizada en dos tramos: Primer ciclo (1.º a 3.º de ESO) y Segundo ciclo (4.º de ESO).
- 2.º ciclo propedéutico. 2 opciones: *enseñanzas académicas* (hacia Bachillerato); *enseñanzas aplicadas* (hacia Formación Profesional).

Materia troncal CCSS: *Geografía e Historia.*

BACHILLERATO

- Ingreso a partir de 16-17 años de edad.
- Duración: dos cursos académicos.
- No obligatorio.
- 3 modalidades (Mod.): Ciencias; Humanidades y Ciencias Sociales (H-CCSS); Artes.

1.º DE BACHILLERATO

Materia asociada CCSS (Mod. H-CCSS y Artes): *Historia del Mundo Contemporáneo.*

2.º DE BACHILLERATO

-
- | |
|--|
| ▪ Materia (toda Mod.): <i>Historia de España</i> |
| ▪ Mod. H-CCSS: <i>Geografía; Historia del Arte.</i> |
-

Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2009, 2012, 2013) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2014, 2015). Elaboración propia.

Atendiendo a la tabla anterior, las diferencias entre ambos sistemas educativos son múltiples. En primer lugar, la Educación Parvularia ofrece su gratuidad en edades más tempranas que la Educación Infantil. A su vez, la educación primaria chilena es dos cursos más duradera que la española, estableciéndose el acceso a la educación secundaria obligatoria a los 14 y 12 años edad respectivamente. Esta última, tiene una duración de cuatro cursos académicos en ambos países, lo que supone que la permanencia del alumnado dentro del sistema educativo chileno es dos años superior y hasta los 18 años de edad, cuando terminan la Educación Media. Entonces, ¿qué oferta el Sistema Educativo Español en correspondencia con los dos últimos cursos de Media en Chile? Frente a este interrogante, el Bachillerato es una etapa educativa optativa, con dos años de duración y propedéutica hacia estudios universitarios en España.

Dejando aparte las diferencias estructurales identificadas y situando el punto de mira en la organización de las materias escolares sociales, dentro de ambos sistemas educativos, se aprecia cierto paralelismo. Por un lado, una denominación idéntica, bajo el título de Ciencias Sociales, que, sin entrar todavía en su decodificación didáctica y composición epistemológica-conceptual, lleva a pensar en un tratamiento integrado de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales. Por otro, la consideración troncal y obligatoria de estas materias a lo largo de toda la educación obligatoria.

Este paralelismo parece romperse en el Bachillerato, que otorga un tratamiento en materias diferenciadas para Historia, Geografía e Historia del Arte; en contraposición a España, Chile conserva la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales durante toda la formación preuniversitaria. Si bien resulta oportuno advertir, que este trabajo toma como campo de estudio las temáticas que se estudian durante la educación obligatoria de ambos

sistemas educativos, quedando fuera de consideración las prescripciones docentes de esta etapa en la ley educativa española.

El segundo objetivo de investigación ha permitido interpretar el contenido de los elementos programáticos curriculares prescriptivos para la programación docente, asociándolos a cada una de las disciplinas que conforman la materia escolar de Ciencias Sociales y cuantificándolos de acuerdo con los contenidos estadísticos descriptivos que se presentan en la Tabla 2, para cada uno de los sistemas educativos analizados y para cada etapa educativa.

Tabla 2. Distribución disciplinar de los elementos programáticos curriculares en la educación primaria y secundaria de Chile y España.

		CHILE		ESPAÑA	
		N	%	N	%
EDUCACIÓN PRIMARIA	Historia	38	40	5	10,4
	Geografía	25	26,3	23	47,9
	Antropología	7	7,4	5	10,4
	Interdisciplinar	25	26,3	15	31,3
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Historia	48	64	72	66
	Geografía	12	16	33	30,3
	Antropología	1	1,3	1	0,9
	Interdisciplinar	14	18,7	3	2,8
TOTAL	Historia	86	50,6	77	49
	Geografía	37	21,8	56	35,7
	Antropología	8	4,7	6	3,8
	Interdisciplinar	39	22,9	18	11,5

Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2009, 2012, 2013) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2014, 2015). *Elaboración propia.*

Atendiendo a las frecuencias relativas de la tabla anterior y centrando la atención en los valores totales, casi la mitad (49%) de los elementos curriculares están relacionados con la disciplina histórica en ambos sistemas educativos; esto es, las leyes educativas de Chile y España coinciden en otorgar un mayor peso curricular a los contenidos históricos dentro de las Ciencias Sociales; amén de coincidir en la programación residual de elementos estrictamente antropológicos. Así, la diferenciación entre ambos sistemas viene dada por los elementos programáticos que se vinculan en la Geografía y los que se fijan interdisciplinariamente. La distribución disciplinar de los elementos programáticos curriculares del país ibérico confiere un mayor peso relativo a la ciencia del territorio que la del país sudamericano, lo que supone que el primero establezca menos prescripciones educativas interdisciplinarias que el segundo.

Al considerar los datos segregados para la educación primaria y secundaria, Chile conserva el comportamiento descrito en ambas etapas educativas, aunque la preponderancia de la Historia (64%) se hace mayor en la Educación Media. Por el contrario, la composición disciplinar de las Ciencias Sociales en España invierte su reparto en el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria; mientras que los componentes programáticos geográficos son predominantes en la primera, con un 47,9% de los criterios de evaluación, la mayoría en la etapa secundaria se asocian a la Historia (66%).

A continuación, el tercer objetivo de investigación permite evaluar el peso narrativo, explicativo e interpretativo de los componentes programáticos curriculares de Ciencias Sociales para Chile y España (Tabla 3), a fin de decodificar didácticamente cada una de sus etapas educativas obligatorias.

Tabla 3. Decodificación didáctica de los elementos curriculares en la educación primaria y secundaria chilena y española.

		CHILE		ESPAÑA	
COMPONENTES CURRICULARES		N	%	N	%
EDUCACIÓN	Narrativos ¹	52	50	32	51,6

PRIMARIA	Explicativos para intelecto y ciencia ²	15	14,4	7	11,3
	Explicativos para actitudes ³	6	5,8	3	4,8
	Interpretativos para intelecto y ciencia ⁴	20	19,2	13	21
	Interpretativos para actitudes ⁵	11	10,6	7	11,3
<hr/>					
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Narrativos ¹	52	43,3	93	69,9
	Explicativos para intelecto y ciencia ²	12	10	15	11,3
	Explicativos para actitudes ³	9	7,5	2	1,5
	Interpretativos para intelecto y ciencia ⁴	43	35,8	20	15
	Interpretativos para actitudes ⁵	4	3,3	3	2,3
<hr/>					
TOTAL	Narrativos ¹	104	46,4	125	64,1
	Explicativos para intelecto y ciencia ²	27	12	22	11,3
	Explicativos para actitudes ³	15	6,7	5	2,6
	Interpretativos para intelecto y ciencia ⁴	63	28,1	33	16,9
	Interpretativos para actitudes ⁵	15	6,7	10	5,1

¹Componentes curriculares narrativos de conocimiento histórico-geográfico-social.

²Componentes curriculares explicativos para la configuración intelectual y metodológico-científica.

³Componentes curriculares explicativos para la configuración actitudinal.

⁴Componentes interpretativos para la configuración intelectual y metodológico-científica.

⁵Componentes interpretativos para la configuración actitudinal.

Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2009, 2012, 2013) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2014, 2015). Elaboración propia.

La decodificación didáctica mostrada para ambos sistemas educativos apunta un predominio de los elementos curriculares de programación educativa de tipo narrativo, seguidos por los interpretativos y, finalmente, por los explicativos. Sin embargo, la representatividad de los componentes narrativos es mayor en el currículo español (64,1%) que en el chileno (46,2%), haciendo destacable la diferenciación del país sudamericano por asignar mayor protagonismo a los componentes explicativos para la configuración actitudinal, así como a los interpretativos para la configuración intelectual y metodológico-científica, que el país europeo.

Al respecto del tratamiento que hace cada sistema educativo de los contenidos curriculares orientados a la configuración intelectual y metodológico-científica, así como a la configuración actitudinal, los primeros se plantean desde una óptica de trabajo más interpretativa que explicativa en los dos estados analizados. Sin embargo, cuando pretenden la configuración actitudinal, el currículo español conserva la orientación didáctica interpretativa por encima de la explicativa, pero el chileno propone sus objetivos de aprendizaje actitudinales anclados en propuestas explicativas e interpretativas por igual.

Al profundizar en los cambios que se producen en el perfil didáctico de los elementos curriculares en el paso de la educación primaria a la secundaria, se aprecia un comportamiento dispar de los datos entre ambos sistemas educativos. Mientras que la Educación Primaria española otorga menor preponderancia a los componentes narrativos que la Educación Secundaria Obligatoria (51,6% y 69,9%, respectivamente), en la Educación Básica chilena estos componentes tienen mayor peso que en la Educación Media (50% y 43,3%, respectivamente). Otra diferencia destacada se produce en relación con los componentes interpretativos para la configuración intelectual y metodológico-científica, que en el caso de Chile, su peso relativo se incrementa en el paso de la primaria a la secundaria, mientras que en España se legislan a la inversa. Finalmente, destaca la coincidencia de ambos sistemas educativos en asignar una mayor representación a los componentes interpretativos para la configuración actitudinal en la etapa primaria que en la secundaria.

El último propósito de investigación persigue decodificar epistemológicamente el currículo chileno y español, estableciendo para cada uno de ellos y comparativamente los paralelismos (Tabla 4) y las discordancias (Tabla 5) que presentan en la selección y el tratamiento del contenido disciplinar que promueven desde sus leyes educativas.

Tabla 4. Paralelismos curriculares hallados en la decodificación epistemológica.

HISTORIA

- Historia medieval: conformación y evolución de la civilización europea.
- Historia medieval: bizantinos e islámicos.
- Historia medieval: cristiandad e islam en la Península Ibérica.
- Historia Moderna: conquista de América.
- Historia Moderna: economía mercantilista.
- Historia Moderna: Humanismo y Reforma.
- Historia Moderna: Ilustración y Revolución Francesa.
- Historia Contemporánea: liberalismo, globalización y sus consecuencias.
- Historia Contemporánea: totalitarismos, genocidios, Guerras Mundiales y Guerra Fría.
- Pensamiento histórico: causalidad-multicausalidad.
- Pensamiento histórico: cambio y continuidad.
- Pensamiento histórico: perspectiva histórica.
- Periodización.
- Secuenciación cronológica simple y paralela de acontecimientos (simultaneidad).

GEOGRAFÍA

- Localización de elementos geográficos en mapas.
- Geografía Regional del Mundo.
- Vías de intervención-ordenación ciudadana en el medio.
- Desarrollo sostenible.
- Zonas climáticas del mundo y paisajes asociados.
- Procesos demográficos y urbanización del mundo actual.
- Relación entre medio físico y medio humano.
- Lectura, interpretación y comunicación-representación de información geográfica.
- Descripción y distinción de formas de representación cartográfica.
- Interpretación de imágenes para clasificar, localizar y describir paisajes.
- Orientación (relativa y absoluta) en el espacio.

- La Constitución y los Derechos Humanos como garantes del sistema democrático.
- Derechos y deberes ciudadanos.
- Importancia de la participación ciudadana en la política de las democracias.
- Reconocimiento de las instituciones y los servicios públicos y sus funciones.
- Trabajo con fuentes de información escritas, gráficas y orales.
- Formulación y respuesta de preguntas, buscando en fuentes diversas.
- Interpretación de la intención y la función de fuentes de información.
- Presentación oral, visual y escrita de información elaborada.
- Debate respetando turnos y otros puntos de vista
- Compromiso y búsqueda de soluciones a partir de problemas sociales.
- Ejercicio de valores: respeto a la diversidad, responsabilidad, tolerancia, empatía, honestidad.
- Valoración de la diversidad cultural como riqueza de las sociedades.
- Ejercicio del diálogo y el consenso para la resolución de conflictos.
- Cuidado de la convivencia: seguridad ciudadana, ambiente de trabajo, ...
- Cultura esfuerzo-recompensa.

Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2009, 2012, 2013) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2014, 2015). Elaboración propia.

Los currículos chileno y español coinciden en la conservación definitiva de una Historia escolar tradicional en el currículo, caracterizada por ser universal y eurocéntrica. No obstante, a la vez, abogan por las habilidades de pensamiento histórico, entre las que recogen causalidad, cambio y continuidad, periodización, simultaneidad y perspectiva histórica.

En el tratamiento geográfico, ambos currículos coinciden en la propuesta de una enseñanza tradicional de localización de elementos geográficos en mapas y de descripción de aspectos geográficos regionales; si bien, también comparten una actualización de propósitos educativos relacionados con la ordenación territorial, el desarrollo sostenible, la adquisición de habilidades de pensamiento geográfico relacionadas con la lectura, interpretación y representación cartográfica de información geográfica y la orientación en el espacio.

Por último, las coincidencias curriculares relacionadas con la antropología o que se prescriben interdisciplinariamente para las Ciencias Sociales se concretan en tres grandes

ámbitos. El primero de ellos guarda relación con el ejercicio de la ciudadanía, dando a conocer la democracia, la Constitución y los Derechos Humanos como garantes de la primera, los derechos y deberes de todos los ciudadanos y la importancia de la participación ciudadana en las decisiones políticas y el reconocimiento de las instituciones y servicios públicos. Un segundo ámbito alberga elementos de carácter procedimental, como el trabajo con fuentes de información diversas y su interpretación, la elaboración y presentación de información en distintos formatos o el debate y la búsqueda de soluciones a problemas socialmente relevantes. El tercero y último de los ámbitos es de carácter actitudinal, poniéndose en valor el ejercicio del respeto a la diversidad, el diálogo y el consenso para la resolución de conflictos, la cultura del esfuerzo como vía para alcanzar una recompensa y, finalmente, el cuidado de la convivencia, en cuanto al compromiso de contribuir personalmente a la seguridad ciudadana o a la creación de un ambiente propicio para el trabajo.

Tabla 5. Discordancias curriculares halladas en la decodificación epistemológica.

	CHILE	ESPAÑA
HISTORIA	<ul style="list-style-type: none"> - Prehistoria: teorías sobre poblamiento americano. - Historia Antigua: Grecia y Roma. - Historia de las civilizaciones precolombinas americanas y chilenas. - Historia moderna: conquista de Chile. - Historia colonial de América y Chile. - Historia de la independencia de las colonias americanas. - Historia de Chile: s. XIX y XX. - Personajes importantes de la historia nacional. - Empatía histórica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Historia Antigua: Mesopotamia, Egipto, Grecia y Roma. - Historia de España. - Historia de la descolonización de posguerra en el siglo XX. - Historia contemporánea: el derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias. - Historia contemporánea: movimientos culturales y artísticos en Europa (romanticismo, impresionismo, ...). - Historia reciente: cambios socio-políticos, tecnología y globalización. - Conocimiento historiográfico: autores y obras destacadas, vocabulario histórico, ...

GEOGRAFÍA

- Concepto de región y criterios de definición.
- Uso de tecnología para interpretar y analizar el territorio.
- Geografía Regional: América.
- Geografía Regional: Chile.
- Geografía Regional local.
- Geografía de los riesgos naturales
- Geografía histórica de los acontecimientos naturales catastróficos en Chile.
- Geografía histórica.
- Actividades y Sectores Económicos.
- Relación entre factores atmosféricos, meteorológicos y climáticos
- Conjuntos bioclimáticos de España.
- Conjuntos bioclimáticos de Europa.
- El Universo: formación y componentes.
- El Sistema Solar.
- Planeta Tierra: movimientos y características internas y externas
- Espacios naturales protegidos de España.
- Litosfera: composición y modelado.
- Hidrosfera y Ciclo del Agua.
- Geografía Regional: España.
- Geografía Regional: Europa.

ANTROPOLOGÍA / INTERDISCIPLINAR

- Organización política de Chile y sus actores.
- Identificación y descripción de elementos identitarios nacionales y personales.
- Situación laboral en Chile y su marco legal.
- Investigación completa.
- Atención a la actualidad ciudadana.
- Limitaciones y amenazas para la democracia.
- Organización política de España y sus actores.
- Concepto de crisis y sus consecuencias económicas y sociales.
- Valor del dinero, consumo y ahorro
- Concepto de progreso: sacrificios y consecuencias.
- Interpretación del mundo publicitario.
- Desarrollo de la creatividad, el espíritu emprendedor y el mundo empresarial.
- Unión Europea: estructura, fines y ventajas.
- Normas de circulación y seguridad vial.
- Valoración del patrimonio cultural y su conservación.

Fuente: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2009, 2012, 2013) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2014, 2015). Elaboración propia.

El análisis de las discordancias halladas en el tratamiento disciplinar presente en los currículos chileno y español, permite identificar un primer motivo en la determinación nacional-continental, considerándose a la vez una discordancia y un paralelismo que se programe una Historia de Chile, una Geografía Regional de Chile y de América, en el caso chileno, así como sus equivalentes de España y Europa en el currículum español; la misma motivación subyace en la organización política de cada uno de los Estados.

Entrando en la historia programada legislativamente, el primer diferencial se halla en determinados acontecimientos historiográficos significativos de América que sí recoge el currículo chileno: las teorías sobre el poblamiento continental, la historia de las civilizaciones precolombinas, la historia colonial y la independencia de las colonias americanas. Resulta sorprendente que se programe la conquista y se obvie la vida precolonial y colonial; de igual forma, podría considerarse un sesgo que se programe explícitamente la historia de la descolonización de posguerra en el siglo XX y no se haga en los mismos términos con la descolonización americana un siglo antes, pese a su relevancia curricular en términos historiográficos para España.

Menos relevante historiográficamente resulta que la Historia Antigua programada en Chile centre su atención en Grecia y Roma y olvide Mesopotamia y Egipto respecto al currículo español; la misma circunstancia se repite en Historia Contemporánea, con el derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias, los movimientos culturales y artísticos que nacen durante el siglo XIX en Europa o los cambios introducidos por la sociedad actual de la globalización. Asimismo, indicar la diferenciación chilena en el propósito de reconocer a los personajes importantes de la historia nacional y trabajar la empatía histórica, mientras que no explicita el acceso a conocimientos historiográficos, como sucede en la Ley española.

Atendiendo a la Geografía, como se indicaba anteriormente, ambos currículos comparten la predominancia de una geografía descriptiva regional, si bien, el chileno parece buscar una mayor coherencia integrando el concepto de región y sus criterios definitorios y partiendo desde lo local hasta llegar a la escala mundial; por el contrario, el currículo español excluye el concepto de región y la descripción geográfica se inicia directamente a escala nacional. Además, el currículum español se diferencia por complementar esa Geografía Regional con contenidos geográficos de los sectores económicos, climatología y Geografía Física general; esto es, epistemológicamente se diversifica en las tres áreas geográficas principales (Geografía Regional, Física y Humana), mientras que el chileno parece adoptar una postura más alejada de las ciencias de la tierra y,

por consiguiente, denotaría un acercamiento mayor al humanismo geográfico. La geografía de los riesgos naturales marca otro contraste programático de la geografía entre ambos países; la relevancia social de los acontecimientos naturales catastróficos experimentados por Chile, fruto de la elevada actividad geológica y los riesgos asociados en el país, determina su inclusión en la educación obligatoria. Por último, los propósitos curriculares chilenos manifiestan el énfasis académico de los últimos años sobre la conveniencia del uso didáctico de las Tecnologías de Información Geográfica (TIG), mientras que el currículo español parece deponer al criterio del profesorado la selección de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía.

En el ámbito antropológico de las Ciencias Sociales, se destaca la presencia de elementos socioeconómicos de corte neoliberal que integran el currículo español, al proponer el trabajo en torno a los conceptos de progreso y crisis, el valor del dinero o el papel de la publicidad. En consonancia con esta concepción, se halla la asociación que se establece del desarrollo personal de la creatividad y el espíritu emprendedor con el mundo empresarial. Por su parte, el currículo chileno propone el conocimiento de la situación laboral chilena y su marco normativo, sin denotación política de intenciones; por el contrario, se destila cierto cariz nacionalista al solicitar y guiar la identificación y descripción de elementos identitarios personales y de Chile.

Por último, desde una óptica interdisciplinaria, las propuestas programáticas difieren en cuanto a la determinación chilena por el aprendizaje de procedimientos de investigación, el interés por la actualidad ciudadana y el refuerzo de la democracia a través del conocimiento de sus limitaciones y amenazas; por otro lado y diferenciando el currículo español, la apuesta por valorar el patrimonio cultural y su conservación, la integración de las normas de circulación y seguridad vial en el área de Ciencias Sociales y, finalmente, el refuerzo de la pertinencia de la Unión Europea.

Conclusiones

Los análisis curriculares permiten acercarse a la voluntad política de las administraciones educativas estatales sobre la instrumentalización o función que otorgan a cada disciplina escolar. Asumiendo la importancia legislativa, en cuanto a su influencia a largo plazo sobre lo que piensa y hace el profesorado, es preciso ser cauto en la extrapolación del contenido curricular a lo que se hace en el aula; esto es, existe una cultura escolar, constatada por la comunidad científica, que evidencia el moldeado curricular que se produce por las decisiones docentes del día a día (Sacristán, 1991), a pesar de esto, no es objeto de descripción de este trabajo cómo se traslada lo que programan los gobiernos a la práctica.

Aclarada la salvedad anterior, se sabe por Estepa y Domínguez (1999) que “la práctica de muchos profesores sugiere una definición de la materia que no va más allá de la mera transmisión de información derivada de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales” (p. 89); esta reflexión, realizada a propósito del currículum ideal mirando hacia los primeros años del siglo XXI para España, a falta de constatar su vigencia desde el análisis de lo que se hace en las aulas, nuestro trabajo apoya que curricularmente apenas ha cambiado el enfoque programático. Hemos progresado en la inclusión curricular de las habilidades de pensamiento disciplinar, el ejercicio ciudadano y la educación en valores; si bien, su tratamiento parece concretarse de forma más crítica desde el currículo español, que otorga una orientación didáctica más interpretativa que explicativa en los elementos de configuración actitudinal del alumnado, a diferencia de un currículum chileno que propone sus objetivos de aprendizaje actitudinales anclados en propuestas explicativas e interpretativas por igual.

Al respecto, los programas de Ciencias Sociales en Chile y España todavía adolecen de la predominancia de componentes narrativos, frente a los reflexivos o interpretativos. “Esta circunstancia sigue reproduciendo la perspectiva positivista de la Historia y reduciendo el conocimiento histórico a la memorización de datos, fechas y hechos del

pasado que otros han considerado relevantes” (Martínez-Hita y Gómez, 2016). Si bien, dejando aparte las propuestas actitudinales, los objetivos de aprendizaje chilenos tienen un carácter más explicativo e interpretativo que los criterios de evaluación españoles.

Es posible ser parcialmente optimista, al reconocer la aparición curricular de aspectos de pensamiento social, como solicitaba Pagès (1996) pensando en la Didáctica de las Ciencias Sociales en los albores del nuevo siglo; no obstante, considerando que las normativas educativas analizadas son relativamente jóvenes, cabe entender que su peso específico no guarda relación con las prescripciones científicas y las evidencias fundamentadas en la práctica docente. Así, se alimenta la consideración de cada reforma educativa como una oportunidad perdida (Rodríguez Domenech, 2015), prolongando en el tiempo la conclusión alcanzada por Silva Bravo (2014) al analizar curricularmente los sistemas educativos argentino, mexicano, colombiano y español: “las concepciones de un currículo dado por el Estado, o uno buscado por los académicos, han resultado en unos imaginarios divergentes en cuanto a su aceptación o rechazo en los países considerados en esta reflexión” (p. 190). Los currículos chileno y español no consideran la inclusión de muchos elementos del pensamiento histórico y geográfico que encuentran una amplia fundamentación en su didáctica; esto es, una fundamentación disciplinar en consonancia con la aplicación de modelos cognitivos de aprendizaje basados en capacidades intelectuales superiores (Gómez y Miralles, 2016).

El currículo chileno de Ciencias Sociales se introduce con una fundamentación teórica actualizada que, en palabras Vásquez (2016), pretende que los conocimientos históricos y geográficos se aprendan como “ejes estructurantes de los procesos sociales pasados y recientes estudiados, a los cuales se les reconoce explicaciones multicausales a partir del uso de fuentes variadas y diversas” (p. 151). No cabe dudar de la veracidad de esta intención legislativa, que tiene un origen en la alfabetización científica que persiguen las reformas curriculares en Chile desde los años 90 del siglo XX; si se atiende a los bloques que organizan y estructuran todo el currículo chileno de Ciencias Sociales en Educación Media, se confirma esta pretensión al detectar una organización de los objetivos

de aprendizaje en bloques que se repiten a lo largo del mismo: “habilidades: pensamiento temporal y espacial”, “habilidades: análisis y trabajo con fuentes de información”, “habilidades: pensamiento crítico”, “habilidades: comunicación” y “organizadores temáticos”. Sin embargo, al indagar en el contenido de cada uno de esos bloques, se hace explícito que los legisladores no han sabido concretar las intenciones interpretativo-científicas y de pensamiento social en objetivos de aprendizaje funcionales en dicho sentido. Esta conclusión es coincidente con la de Uribe y Ortiz (2014), quienes diagnostican en Ciencias Naturales “una apropiación débil del enfoque de alfabetización científica en los documentos curriculares estudiados, contrastando con los propósitos declarados en el marco curricular” (p. 47).

En el caso de las Ciencias Sociales, la clave de esta disfuncionalidad respecto a los principios curriculares basales podría encontrarse en los bloques denominados “organizadores temáticos”, que son los más numerosos y los que albergan gran cantidad de contenidos conceptuales de la Historia y la Geografía escolar tradicional, diluyendo la efectividad de los apartados destinados al desarrollo de habilidades. Es deseable un diseño curricular que tome los ejes temáticos y los concrete ejecutivamente para las diferentes habilidades. El Gobierno de Chile parece voluntarioso en este sentido; si bien, adolece todavía de las necesidades de cambio señaladas por Cox (ob.cit.): el paso de un currículum prescrito a uno implementado y, finalmente, aprendido a través de la institucionalidad, las ideas y las prácticas de reclutamiento, formación, evaluación y capacitación docente.

Por otro lado, los planes de estudio de la educación formal son una fuente de información para aportar evidencias empíricas sobre aquello que el Estado piensa que se debe enseñar en las clases (Apple, 2004). Los resultados hallados en la decodificación epistemológica de este trabajo conducen a hablar de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales que se pretende que aprendan todos ciudadanos durante su educación obligatoria. Las administraciones educativas de muchos países insistían (e insisten) en la formación de la ciudadanía como la finalidad básica de la enseñanza de las Ciencias Sociales; con matices según el caso, esta finalidad la concretaban en una formación en torno a la nación,

la patria, su organización política, su pasado, sus leyes, sus mitos, sus hechos y características más relevantes del pasado y del presente; en definitiva, propósitos para arraigar al alumnado en su sociedad, a través de una senda que les lleve a aceptar con orgullo su pertenencia a una identidad única y positiva (Pagès, 1996). Esta interpretación del contenido curricular y sus fines, se destila en este trabajo veinte años más tarde en los países analizados. Si bien, la instrumentalización política de las Ciencias Sociales tiene matices diferenciados; mientras el currículum chileno parece ser más incisivo en la exaltación patriótica y la búsqueda de hechos históricos, geográficos y sociales que permitan generar una identidad compartida por todos los chilenos, el currículo español se muestra preparatorio para la aceptación de una sociedad neoliberal voraz que aspira a consolidarse en los próximos años como mecanismo único y legítimo de supervivencia a los ciclos económicos y las crisis que impone la globalización.

Por otro lado, la decodificación disciplinar de este trabajo, especialmente la histórica, refrenda que el sistema curricular chileno, pero también a nivel internacional, está orientado a la transmisión de contenidos culturales propios de las sociedades occidentales, a fin de asegurar en el tiempo la proyección eurocéntrica hegemónica (Turra Díaz, 2009). Además del eurocentrismo en la Historia que programa el currículo español, este estudio comparativo explicita el agravante del olvido de personas, lugares y culturas que escapan a la tradición historiográfica europea y dibujan una enseñanza de las ciencias sociales sesgada.

Asumiendo un posicionamiento, los currículos deben concretarse en términos eminentemente interpretativos, constituyéndose más como una colección de propuestas ejecutivas que concretan la asociación de un procedimiento y una fuente de información para el aprendizaje de un ámbito conceptual de la disciplina. Esto es, desde una concepción del currículo centrado en el proceso, en la que se especifican conceptos claves y se ejemplifican los procedimientos que son intrínsecamente relevantes desde el campo de conocimiento que se programan (Stenhouse, 2003), a la vez que se posibilita una flexibilización curricular que permita programas educativos desde las necesidades, los

intereses y los problemas que afectan a los aprendices (Lemke, 1986). Solo así el profesorado será capaz de programar la construcción de narrativas propias del alumnado, sin la premura por cumplir con una lista extensa de objetivos conceptuales y permitiendo, como señala Chapman (2011) al hablar de la construcción de narrativas históricas, una argumentación basada en la interpretación de fuentes históricas que aporte evidencias científicas y haga significativos los aprendizajes historiográficos. Todo ello, dejando aparte la necesidad de alcanzar en Chile y España una estabilidad curricular que permita consolidar una formación inicial y permanente del profesorado coherente con el currículo.

Referencias

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- ATLAS.ti (Versión 6.2) [Software de computación]. Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- Avendaño-Castro, W. y Parada Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2006/3045>
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42, 95-106. Recuperado de: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25886/17277>
- Claudino, S. (2015). Construir un curriculum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. En A.M. Hernández et al. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-65). Cáceres: AUPDCS.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de:

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100004&lng=es&tlng=es
- Díaz-Serrano, J. y Miralles Martínez, P. (2016). La geografía en el tercer ciclo de Educación Primaria: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 72, 447-469. Recuperado de: <http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/viewFile/2347/2228>
- Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 109-120. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/51075/92742>
- Estepa Giménez, J. y Domínguez Domínguez, C. (1999). Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En T. García Santa María (coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp. 87-92). Logroño: Diada Editora.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil Pascual, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. Madrid: UNED.
- Gómez, C.J. y Miralles, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130-136. Recuperado de: <https://naerjournal.ua.es/article/view/v5n2-9>
- González Gallego, I. (2011). Análisis crítico de las opciones curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 147-160). Barcelona: Graó.
- Jiménez Beltrán, M. (2011). ¿Qué es el currículum? *Pedagogía Magna*, 10, 98-108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628280.pdf>
- Lemke, D.A. (1981). *Pasos hacia un currículo flexible*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Martínez-Hita, M. y Gómez Carrasco, C.J. (2016). Diferentes enfoques sobre la enseñanza de la historia y del pensamiento histórico en el currículo español y canadiense. En J. Maquilón, C.J. Gómez y M.B. Alfageme (Eds), *De la investigación a la mejora educativa en las aulas* (pp. 23-36). Murcia: Editum.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España (2015). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 169-563. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Decreto

- Supremo de Educación N° 256*. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34380_bases.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2012). *Bases Curriculares para la Educación Básica. Decreto Supremo de Educación N° 439/2012*. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_14.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2013). *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34954_Bases.pdf
- Pagès, J. (1996). Los contenidos de ciencias sociales en currículo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 1-7. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23904/1/Bol1_JoanPages.pdf
- Prats, J. (2000). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 24, 7-17.
- Prats, J. (2011). Qué son las ciencias sociales. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 9-27). Barcelona: Graó.
- Pro Bueno, A. y Miralles Martínez, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 59-96. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/71101/68641>
- Rodríguez Domenech, M.A. (2015). La geografía en la LOMCE ¿una ocasión perdida? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 67, 403-433. Recuperado de: <http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1831/1747>
- Sacristán, J.G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Silva Bravo, D.M. (2014). Aproximación al campo curricular en Argentina, México, Colombia y España. *Rhec*, 17(17), 161-196. Recuperado de: http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/2090/pdf_10
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Turra Díaz, O. (2009). Diversidad cultural en el curriculum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes Educativos*, 14(1), 37-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97912444003.pdf>
- Uribe Rivera, M.E. y Ortiz Cáceres, I. (2014). Programas de estudio y textos escolares para la enseñanza secundaria en Chile: ¿qué oportunidades de alfabetización científica ofrecen? *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 37-52. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/979/97912444003.pdf
- Vásquez Leyton, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educar em Revista*, 60, 147-160. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00147.pdf>