






Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis doctoral

**LAS REPRESENTACIONES DE LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA PERIODIZACIÓN EN CONTEXTOS DE
DIVERSIDAD ÉTNICA: LA COSMOVISION MAPUCHE**

ESTUDIO DE CASOS DE ESCUELAS DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE

Daniela Cartes Pinto

Dr. Joan Llusà
Dr. Antoni Santisteban

Barcelona, 2020





**Universitat Autònoma
de Barcelona**

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis doctoral

**LAS REPRESENTACIONES DE LA ENSEÑANZA Y EL
APRENDIZAJE DE LA PERIODIZACIÓN EN CONTEXTOS DE
DIVERSIDAD ÉTNICA: LA COSMOVISION MAPUCHE**

ESTUDIO DE CASOS DE ESCUELAS DE LA REGIÓN DE LA
ARAUCANÍA, CHILE

Daniela Cartes Pinto

**Directores
Dr. Joan Llusà
Dr. Antoni Santisteban**

Barcelona, 2020



UNIVERSITÀ AUTONOMA DI BARCELLONA

Dipartimento di Didattica della Lingua e Letteratura e Scienze Sociali

Tesi di dottorato

**RAPPRESENTAZIONI DELL'INSEGNAMENTO E
DELL'APPRENDIMENTO DELLA PERIODIZZAZIONE IN
CONTESTI ETNICAMENTE DIVERSI: LA VISIONE DEL MONDO
MAPUCHE**

CASI DI STUDIO NELLE SCUOLE DELLA REGIONE DI ARAUCANIA,
CILE

Daniela Cartes Pinto

**Amministratori
Dr. Joan Llusà
Dr. Antoni Santisteban**

Barcellona, 2020

Esta tesis ha sido financiada por la Agencia Nacional de Investigación y
Desarrollo de Chile (ANID)/ Programa de Becas/ Doctorado en el
Extranjero- Becas Chile/ 2016- 72170152

Dedicado a todos(as) los(as) estudiantes que colaboraron en esta investigación.

¿Piensas que la periodización clásica (Paleolítico, Neolítico, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea) puede aplicarse a todas las culturas del mundo?

Sí, ya que todas las cosas, ya sea objetos personales, medicina, tecnología, cultura, vive una etapa, vive un antes y un después, evoluciona o aprende nuevas cosas y algo los identifica (Andrés CELGA78, 2018).

No, porque no todas las culturas del mundo han evolucionado de la misma manera o al mismo tiempo, sino que es referente a un estándar más elevado de culturas “más desarrolladas” (Gloria CELGG104, 2018).

Sí, porque aquellas es una periodización universal que se ha ido construyendo a base de todos (Carla CELGC103, 2018).

No, teniendo en cuenta eso sería demasiado específico periodizar todo basándose en un solo hecho importante, ya que pueden haber otros hechos significativos que pasaron desapercibidos (Pedro CELGP11, 2018).

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quiero plasmar mis agradecimientos y gratitud de quienes me han acompañado en este proceso. Agradecer en primer lugar a mis directores Dr. Joan Llusà y Dr. Antoni Santisteban, quienes con sus conocimientos y orientación me guiaron en cada etapa de la tesis.

En segundo lugar, agradecer a quienes han hecho posible la investigación: a los directivos, profesores y profesoras y los estudiantes que aceptaron generosamente ser parte de la investigación. Gracias por su tiempo, su colaboración, su disposición y buena voluntad.

Especial mención merece el Dr. Ivo Mattozzi, por gestionar mi pasantía internacional en la Universidad de Bolonia, también por sus sugerencias teóricas y metodologías y sobre todo por su calidez y cordialidad. De manera muy especial mi gratitud al Dr. Joan Pagès (Q.D.P) quien generosamente compartió sus conocimientos sobre la temática de estudio y facilitó el acceso a bibliografía específica. También, agradecer al kimche Juan Ñanculef por su colaboración y revisión de uno de los capítulos de la tesis: “La concepción temporal de la cultura mapuche”.

Mis agradecimientos especiales a Carolina M., Yéssica, Francisca y Miriam, por brindarme todo el apoyo, el cariño y por recibirme en sus hogares durante el trabajo de campo. Agradecer a mis compañeros de doctorado por sus valiosas conversaciones, sus reflexiones, su tiempo y por su amistad, especialmente a Alicia, Carolina, Belén, Evelyn, Carmen, Albert, Jesús, Alexis y Juan Pablo.

Mi gratitud a todos quienes me han acompañado y ayudado en los diferentes momentos. A mis amigos/as de Chile que me han alentado y apoyado pese a la distancia. A los amigos y amigas que he forjado en Barcelona, gracias por el tiempo, por los cafés, por las cenas y celebraciones y por las rutas inolvidables.

Finalmente, agradezco el apoyo incondicional de mi familia, por confiar y creer en mis proyectos. A mi madre por todo su cariño. A mis abuelos por su infinita confianza. ¡Gracias a todos por estar para mí!

TABLA DE CONTENIDO

Sumario.....	17
Sommario	21
INTRODUZIONE	23
PARTE I: FUNDAMENTOS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	27
CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN, PROBLEMA, PREGUNTAS, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
1.- Justificación	29
1.1.- El problema, las preguntas, los supuestos y los objetivos de la investigación	33
PARTE II: BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	35
CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS	37
2.- Introducción: El tiempo histórico en las ciencias sociales.....	37
2.1.- La Investigación sobre la enseñanza de la temporalidad.....	44
2.2.- Los aportes de la psicología en la enseñanza de la temporalidad.....	49
CAPÍTULO III: LA PERIODIZACIÓN.....	59
3.1 - Las investigaciones en el ámbito de la periodización.....	59
3.2.- El Cambio como núcleo central del tiempo y su relación con la Periodización.....	63
3.3.- La periodización	67
3.4.- Preguntas que surgen a la hora de proponer un marco de enseñanza de la periodización	69
CAPÍTULO IV: LA MULTITEMPORALIDAD Y EL TIEMPO EN LA COSMOVISIÓN MAPUCHE	81
4.1- Temporalidad y conciencia histórica temporal.....	81
4.2.- La multitemporalidad: una mirada desde la filosofía, sociología, historia y la didáctica de las ciencias sociales.....	89
4.3.- El tiempo en la cosmovisión de las culturas indígenas	101

4.4.- La concepción temporal de la cultura mapuche	108
CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO.....	123
5.1- La Investigación educativa.	123
5.2- Tipo de estudio y enfoque.....	125
5.3.- Diseño de investigación: Estudio de casos	129
5.4.- Selección y justificación de los instrumentos	133
5.4.1.- <i>El Cuestionario</i>	133
5.5.- Análisis cualitativo del corpus de estudio	140
5.6.- Selección de la muestra	144
5.7.- Categorización y codificación de la muestra	146
5.8.- Criterios de investigación y aspectos éticos.	147
PARTE III: LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	153
CAPÍTULO VI. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO	155
6.1- Introducción al capítulo	155
6.2.- El contexto curricular: programas de historia, geografía y ciencias sociales e interculturalidad.....	158
6.2.1.- <i>La interculturalidad como respuesta a la diversidad</i>	159
6.3.- Las representaciones del estudiantado mapuche y no mapuche sobre la periodización en escuelas secundarias de la región de la Araucanía (Chile)..	165
6.4.- El profesorado ante la enseñanza de la periodización y la multitemporalidad	194
6.5.- La práctica pedagógica del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la periodización.....	215
6.6.- Triangulación de las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad temporal	222
CAPITULO VII. CONCLUSIONI.....	233
7.1.- Conclusioni generali della ricerca	233
7.2.- Conclusioni su domanda, presupposti e obiettivi della ricerca	238
7.3.- Valutazione della metodologia di ricerca	251
7.4.- Suggerimenti.....	254
BIBLIOGRAFÍA	257
ANEXOS	275
1. Pautas recolección de datos.....	275
1.1. Pauta de encuesta	275

1.2.	Pauta de entrevistas.....	275
1.3.	Pauta de observación de aula.....	275
2.	Protocolos éticos de la investigación	275
2.1.	Consentimiento informado del profesorado	275
2.2.	Asentimiento informado del estudiantado	275
3.	Transcripción de instrumentos.....	275
3.1.	Transcripción entrevistas	275
3.2.	Transcripciones notas de observación de aula.....	275
4.	Documentos de análisis.....	275
4.1.	Bases curriculares (2015).....	275
4.2.	Programa educación Intercultural. Lengua y culturas de los pueblos originarios.	275

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Tipos de periodización	77
Tabla 3 Los cuatro tipos de conciencia histórica	91
Tabla 4 Características del estudio de casos	131
Tabla 5 Características y participantes de los cuestionarios	134
Tabla 6 Características de los participantes de las entrevistas	136
Tabla 7 Características de las observaciones de aula	139
Tabla 8 Énfasis curricular sobre el pensamiento histórico y habilidades temporales	158
Tabla 9 Relación entre los contenidos curriculares, diversidad e interculturalidad	162
Tabla 10 Indicadores de análisis sobre percepción, ritmos, atributos y valorización del tiempo	173
Tabla 11 Indicadores de temporalidad	180
Tabla 12 Indicadores de periodización.....	186
Tabla 13 Antecedentes generales de los docentes entrevistados	194
Tabla 14 Resumen de las entrevistas	199
Tabla 15 El profesorado ante la diversidad en el tratamiento del contenido	206
Tabla 16 Los discursos del profesorado ante la enseñanza de la periodización	212
Tabla 17 Características de las observaciones de aula	216
Tabella 18 La domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 1	238
Tabella 19 La domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 2	241
Tabella 20 La domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 3	243
Tabella 21 La domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 4	246

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. EL tiempo histórico.....	48
Figura 2. La psicología e importancia de la percepción temporal.....	54
Figura 3. El cambio como eje central de la periodización	66
Figura 4. Esquema de la Periodización	74
Figura 5. La periodización y la conciencia histórica.....	86
Figura 6. Relaciones territoriales y temporales de la cosmovisión indígena (ciclos)..	106
Figura 7. Concepción vertical del cosmo de la cultura Mapuche..	111
Figura 8. Concepción temporal circular del pueblo mapuche.....	114
Figura 9. Meli Xoy Xipantu (estaciones del año) evoca el ciclo de la naturaleza..	116
Figura 10. Calendario lunar mapuche..	117
Figura 11. Modelo de investigación..	128
Figura 12. Técnicas recolección de Datos.....	149

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Participantes por nivel, segundo ciclo medio.....	165
Gráfico 2. División por sexo, según pertenencia étnica, expresado en porcentajes	166
Gráfico 3. Periodización tribu Amondawa, estudiantado mapuche.	169
Gráfico 4. Periodización tribu Amondawa, estudiantado no mapuche.	169
Gráfico 5. Identificación del ritmo temporal: cambios lentos y/o rápidos, estudiantado mapuche.	171
Gráfico 6. Identificación del ritmo temporal: cambios lentos y/o rápidos, estudiantado no mapuche.	171
Gráfico 7. Percepción del tiempo, estudiantado mapuche.	174
Gráfico 8. Percepción del tiempo, estudiantado no mapuche.	174
Gráfico 9. Ritmo de las duraciones temporales, estudiantado mapuche.	175
Gráfico 10. Ritmo de las duraciones temporales, estudiantado no mapuche.	175
Gráfico 11. Valorización del cambio y las duraciones, estudiantado mapuche.	178
Gráfico 12. Valorización del cambio y las duraciones, estudiantado no mapuche.	178
Gráfico 13. Experiencia del cambio, estudiantado mapuche.	182
Gráfico 14. Experiencia del cambio, estudiantado no mapuche.	182
Gráfico 15. Representaciones del pasado, estudiantado mapuche.	183
Gráfico 16. Representaciones del pasado, estudiantado no mapuche.	183
Gráfico 17. Representaciones del presente, estudiantado mapuche.	184
Gráfico 18. Representaciones del presente, estudiantado no mapuche.	184

Gráfico 19. Representaciones de futuro, estudiantado mapuche.....	185
Gráfico 20. Representaciones de futuro, estudiantado no mapuche.....	185
Gráfico 21. Periodización por medio de la historia personal, estudiantado mapuche. Gráfico 22. Periodización por medio de la historia personal, estudiantado no mapuche.	187
Gráfico 23. Percepción periodización cuadripartita, estudiantado mapuche.	191
Gráfico 24. Percepción periodización cuadripartita, estudiantado no mapuche.	191
Gráfico 25. Porcentajes de sesiones observadas	217
Gráfico 26. Tipos de periodización	217
Gráfico 27. Frecuencia de operadores cronológicos, según sesiones observadas.	219
Gráfico 28. Frecuencia de operadores históricos, según sesiones observadas...	219
Gráfico 29. Diversidad en el tratamiento temporal del contenido.	220

SUMARIO

La investigación versa sobre las representaciones del estudiantado de segundo ciclo medio (secundaria) y del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje sobre la periodización en contextos de diversidad étnica (pueblo mapuche). El tiempo histórico y la periodización son artefactos significativos para entender la temporalidad humana y con ello comprender los acelerados cambios, contradicciones y las diferencias que conviven en las diferentes sociedades. Es una preocupación indagar cómo se plantea la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica porque las distintas representaciones impactan directamente en la adquisición de un aprendizaje temporal complejo del estudiantado.

La periodización es un concepto fundamental en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico porque determina mayores posibilidades de comprensión y expansión de los aprendizajes en relación a la temporalidad y la construcción de una conciencia histórica para entender las relaciones pasadas, presentes y futuro. Así, se pretende comprender el concepto de temporalidad, multitemporalidad y periodización vinculada a la formación de una conciencia historia y el *tayiñ chegenmu* (conciencia ancestral: sabiduría). Para ello, se analizan las representaciones del estudiantado mapuche y no mapuches y del profesorado.

La metodología de estudio es de carácter cualitativa basado en un estudio de casos con un diseño mixto, donde los instrumentos utilizados corresponden a documentos curriculares, cuestionarios, entrevistas y observaciones de aula. La técnica para procesar los datos se basó en el análisis de contenido que favoreció leer, organizar e interpretar los datos cuantitativos y cualitativos de los diferentes tipos de documentos que componen el corpus de estudio.

La investigación responde a la necesidad de lograr que el aprendizaje de la temporalidad y periodización sea significativo en contextos multitemporales. En este sentido, la investigación contribuye a una formación del pensamiento temporal complejo y mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales.

Entre los aportes de la investigación, en primer lugar, se puede mencionar la construcción de un marco conceptual de la temporalidad considerando aspectos como el tiempo, el cambio/ la continuidad, la temporalidad, la conciencia histórica, la multitemporalidad y la periodización. En segundo lugar, la metodología ha proporcionado la información sobre las representaciones de la periodización y temporalidad considerando la complejidad de diversidad étnica que se da en contexto. En tercer lugar, los hallazgos permiten organizar las diferentes categorías para analizar las relaciones que se dan entre lo que se sabe y lo que se debería saber sobre tiempo, multitemporalidad y periodización. Por último, se busca la transformación de la práctica educativa dando cuenta de las contradicciones que se dan en la enseñanza y aprendizaje de la temporalidad en contextos de gran diversidad.

Podemos mencionar la importancia que sigue teniendo la representación lineal e irreversible del tiempo como consecuencia de un currículo que enfatiza los aspectos cronológicos del tiempo histórico. No obstante, un 95,6% del estudiando reconoce el cambio y lo asocia fácilmente aquellas transformaciones de rápida duración a nivel personal. En el ámbito de la historia global, el currículo considera las diferentes escalas a tratar los contenidos (local, regional y global), sin embargo, las interrelaciones temporales quedan limitadas a una sola comprensión: la eurocéntrica.

La enseñanza de la temporalidad debe asentar una conciencia histórica que se relacione directamente con las habilidades del pensamiento temporal crítico de los estudiantes. Este tipo de pensamiento debe estar dirigido a tomar decisiones, comprometerse e intervenir en los problemas socialmente relevantes (Tosar, Santisteban, Izquierdo, Llusà, González, Canals y Pagès, 2016).

Finalmente, la estructura de la tesis doctoral se divide en tres partes, la primera que da cuenta de los fundamentos y la estructura de la investigación, la segunda que expone las bases teóricas y metodológicas de la investigación y la última parte que expone los resultados obtenidos y las principales conclusiones de la investigación.

SOMMARIO

La ricerca si occupa delle rappresentazioni degli studenti e degli insegnanti della scuola secondaria superiore sull'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione in contesti etnicamente diversi (popolo mapuche). Il tempo storico e la periodizzazione sono artefatti significativi per comprendere la temporalità umana e quindi i cambiamenti accelerati, le contraddizioni e le differenze che coesistono nelle diverse società. Si tratta di indagare come l'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione vengono affrontati in contesti di diversità etnica dato che le diverse rappresentazioni hanno un impatto diretto nell'acquisizione di un apprendimento temporale complesso sugli studenti.

La periodizzazione è un concetto fondamentale nell'insegnamento e nell'apprendimento del tempo storico, poiché determina maggiori possibilità di comprensione e di ampliamento dell'apprendimento in relazione alla temporalità e alla costruzione di una coscienza storica al fine di capire le relazioni passate, presenti e future. Si vuole così comprendere il concetto di temporalità, multitemporalità e periodizzazione legato alla formazione di una coscienza storica e *tayñ chegemu* (coscienza ancestrale: saggezza). A tal fine vengono analizzate le rappresentazioni di studenti e insegnanti mapuche e non mapuche.

La metodologia di studio è di natura qualitativa, basata su un caso di studio a disegno misto, dove gli strumenti utilizzati corrispondono a curriculum, questionari, interviste e osservazioni in aula. La tecnica di elaborazione dei dati si è basata sull'analisi dei contenuti che ha favorito lettura, organizzazione e interpretazione quantitativa e qualificativa dei diversi tipi di documenti che compongono il corpus di studio.

La ricerca risponde all'esigenza di rendere significativo l'apprendimento della temporalità e della periodizzazione in contesti multitemporali. In questo senso, la ricerca contribuisce alla formazione di un pensiero temporale complesso e al

miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia e delle scienze sociali.

Tra i contributi della ricerca, in primo luogo, possiamo citare la costruzione di un quadro concettuale della temporalità che tenga conto di aspetti quali il tempo, il cambiamento/ continuità, la temporalità, la coscienza storica, la multitemporalità e la periodizzazione. In secondo luogo, la metodologia ha fornito informazioni sulle rappresentazioni della periodizzazione e della temporalità tenendo conto della complessità della diversità etnica del contesto. In terzo luogo, i risultati consentono di organizzare le diverse categorie in modo da analizzare le relazioni tra ciò che è noto e ciò che dovrebbe essere noto sul tempo, sulla multitemporalità e sulla periodizzazione. Infine, cerca di trasformare la pratica educativa evidenziando le contraddizioni che si verificano nell'insegnamento e nell'apprendimento della temporalità in contesti di grande diversità.

Possiamo citare l'importanza che continua ad avere la rappresentazione lineare e irreversibile del tempo come conseguenza di un curriculum che enfatizza gli aspetti cronologici del tempo storico. Tuttavia, il 95,6% degli studenti riconosce il cambiamento e lo associa facilmente a quelle trasformazioni di rapida durata a livello personale. Nell'ambito della storia globale, il curriculum considera le diverse scale in cui vengono trattati i contenuti (locale, regionale e globale).

L'insegnamento della temporalità deve stabilire una coscienza storica che sia in relazione diretta con le capacità di pensiero critico temporale degli studenti. Questo tipo di pensiero dovrebbe essere diretto verso il processo decisionale, l'impegno e l'intervento in problemi socialmente rilevanti (Santisteban et al., 2016).

Infine, la struttura della tesi di dottorato è suddivisa in tre parti: la prima fornisce un resoconto dei fondamenti e della struttura della ricerca, la seconda espone le basi teoriche e metodologiche della ricerca, e l'ultima espone i risultati ottenuti e le principali conclusioni della ricerca.

INTRODUZIONE

La vita è una questione di tempo, anche se possiamo misurarla attraverso l'orologio, il calendario o un altro strumento, questo non significa conoscerne gli aspetti più profondi. Nelle parole di Umberto Eco "Possiamo misurare il tempo, ma questo non garantisce che possiamo capirlo" (Lippincott, 2000, p. 11). Il tempo è quindi l'asse centrale della vita delle persone ed è un concetto astratto di grande complessità che, per comprenderlo e per misurarne il valore, richiede uno sguardo ampio e multidisciplinare (Bauman, 2007).

Il problema della ricerca si concentra sull'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione in contesti di diversità. Il tradizionale trattamento temporale della periodizzazione ha generato difficoltà nello sviluppo di una coscienza storica temporale negli studenti, che si acuisce in un contesto di diversità etnica, come nel caso della cultura mapuche, con la creazione di una conoscenza verticale basata sull'arbitrarietà dell'insegnamento temporale occidentale. Questo causa un impatto negativo sulla conoscenza della temporalità della cultura mapuche, svalutandola ed escludendola.

Il tempo storico e la periodizzazione sono strumenti che aiutano a comprendere la temporalità umana e, a loro volta, a capire i cambiamenti o le continuità, le contraddizioni e le diverse concezioni del tempo che coesistono nelle società. In questa ricerca, si è voluto analizzare come l'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione vengono affrontati in contesti di diversità.

Questo studio rientra in una ricerca educativa nell'area didattica delle scienze sociali ed è di natura qualitativa. Si basa su uno studio di casi che cercano di spiegare una situazione particolare: l'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione in contesti di diversità. Comprendere il mondo in cui viviamo oggi è un processo complesso perché in costante trasformazione.

La struttura della ricerca si basa sulle seguenti domande:

1. Come si insegna la periodizzazione nella scuola secondaria superiore?
2. Come imparano gli studenti della scuola media superiore a periodizzare in un contesto di diversità?
3. Come periodizzano gli studenti mapuche e non mapuche nella scuola secondaria superiore?
4. Come può l'insegnamento di una periodizzazione alternativa, basata su principi multitemporali e interculturali, rafforzare la consapevolezza temporale degli studenti della scuola secondaria superiore?

In termini di possibili risposte al problema della ricerca, sono stati presi in considerazione i seguenti presupposti.

1. Gli insegnanti, all'interno della loro struttura temporale, tendono a strutturare l'insegnamento della periodizzazione a partire dai principi classici neopositivisti ed eurocentrici.
2. Gli insegnanti nell'applicazione pratica dell'insegnamento di periodizzazione si basano generalmente su un unico disegno di datazione e cronologia (occidentale).
3. Gli studenti mapuche e non mapuche, per la maggior parte, imparano la temporalità in modo cronologico e tendono a gestire solo quella dell'Europa occidentale.
4. Le rappresentazioni della temporalità da parte di studenti mapuche e non mapuche possono essere multitemporali e multiculturali se accedono a modelli diversi e alternativi, compreso il modello di temporalità mapuche.

Infine, gli obiettivi della ricerca sono rivolti a:

1. Analizzare le rappresentazioni della periodizzazione che possiede il corpo docente e le linee guida curriculari per affrontare la temporalità.
2. Evidenziare le differenze nei discorsi degli insegnanti e degli studenti in relazione alla periodizzazione.
3. Identificare e analizzare le rappresentazioni degli studenti mapuche e non mapuche in relazione al tempo e alla periodizzazione.

4. Proporre un modello alternativo di periodizzazione che ne faciliti l'insegnamento in contesti di diversità etnica (America Latina e Cile).

Le informazioni sono ottenute attraverso una metodologia qualitativa, basata su uno studio di casi, con disegno misto e adottando le seguenti tecniche di raccolta delle informazioni: questionari, interviste, osservazioni in aula e programmi curriculari.

La presente indagine si articola in tre sezioni.

La prima illustra le basi e la struttura della ricerca e comprende il seguente capitolo:

- Capitolo I. Tratta delle motivazioni e dei problemi della ricerca includendo domande, presupposti e obiettivi.

La seconda sezione si occupa delle basi teoriche e metodologiche della ricerca e si compone dei seguenti capitoli:

- Capitolo II. Spiega le basi teoriche della ricerca e contempla i fondamenti teorici legati al tempo storico nelle scienze sociali; la ricerca sull'insegnamento della temporalità; i contributi della psicologia nell'insegnamento della temporalità.
- Capitolo III. Si occupa di periodizzazione e ne contempla la ricerca in questo ambito; il cambiamento come nucleo centrale del tempo e il suo rapporto con la periodizzazione, le domande che sorgono quando si propone un quadro di riferimento per l'insegnamento della periodizzazione.
- Capitolo IV. Si tratta della multitemporalità e del tempo nella visione del mondo del popolo Mapuche integrando temporalità e coscienza storica temporale; multi temporalità: una visione filosofica, sociologica, storica e didattica delle scienze sociali e la concezione temporale della cultura Mapuche.

- Capitolo V. Spiega il quadro metodologico della ricerca, secondo il paradigma, la metodologia, il disegno, le tecniche, il campione, le procedure di analisi delle informazioni e i criteri etici della ricerca.

La terza sezione spiega i risultati e le conclusioni della ricerca e si compone dei capitoli seguenti:

- Capitolo VI. Spiega il contesto e la descrizione del campo di studio, e include il contesto curricolare: il programma di storia, geografia, scienze sociali e interculturalità; le rappresentazioni degli studenti mapuche e non mapuche sulla periodizzazione nelle scuole secondarie nella regione dell'Araucanía (Cile); l'insegnamento della periodizzazione e della multi-temporalità; la pratica pedagogica dei docenti sull'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione e la triangolazione delle rappresentazioni sull'insegnamento, l'apprendimento della periodizzazione in contesti di diversità temporale.
- Capitolo VII. Espone sia le conclusioni generali che quelle specifiche (domande, presupposti e obiettivi della ricerca); la valutazione della metodologia di ricerca e infine, alcuni suggerimenti.

PARTE I: FUNDAMENTOS Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN, PROBLEMA, PREGUNTAS, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- Justificación

Las ciencias sociales proporcionan conocimientos valiosos para deconstruir y reconstruir el pasado y la memoria de una sociedad. El tiempo es un testigo clave en dicha reconstrucción. Según Velasco (2012), el estudio histórico requiere una reconstitución y una reinterpretación del pasado, ya que nos acerca a otros lenguajes que nos permiten comprender la inexistencia de verdades absolutas. Esto nos impulsa a encontrar y comprender los significados que albergan el pasado, el presente y el futuro.

Dentro de las motivaciones que llevan a realizar la investigación podemos mencionar, en primer lugar, la escasez de investigaciones sobre los conceptos temporales dentro del área de estudio. En este sentido, Blanco (2007) plantea que la línea de la práctica de enseñanza de la historia debe ser una preocupación, tanto por lo que concierne a lo que se enseña como también por cómo se enseña.

Para De Castro (2004), el tiempo encierra un sentido polisémico, primero hay un tiempo de los relojes, del calendario, el tiempo astronómico; un segundo tiempo es psicológico (subjetivo, individual y colectivo), y un tercer tiempo histórico. Para comprender la temporalidad humana es necesario aclarar las relaciones que se dan entre los múltiples tiempos. No podemos olvidar el(los) sentido(s) del tiempo y que sus manifestaciones y construcciones intelectuales han variado según las distintas sociedades.

Pagès (1997), Torres (2001), Santisteban (2005), Ferro (1991) y De Castro (2004), coinciden en que el tiempo es una de las dimensiones centrales de la vida humana, estructura su pensamiento y su acción, por ello, pensar la temporalidad en las acciones individuales y colectivas constituye un gran desafío para los historiadores y para el profesorado de historia y ciencias sociales.

En relación al eje central de esta investigación, la periodización, Ferro (1991) afirma que periodizar ha sido una de las labores más importantes del historiador. En nuestro caso enseñar al alumnado las diferentes variables que configuran la temporalidad y el uso de la periodización favorece la reflexión crítica y la comprensión del tiempo y sus perspectivas conceptuales.

Para la realización de esta investigación también existen motivaciones personales, por mi propia experiencia como profesora de secundaria y luego en formación del profesorado del área de historia, geografía y educación cívica. Los aspectos observados dan cuenta de lo complejo que resulta organizar la enseñanza-aprendizaje de la periodización, como herramienta explicativa de los procesos históricos.

Por otra parte, también he vivido como docente cómo el tratamiento cronológico tradicional de la periodización dificulta el desarrollo de una conciencia temporal en los estudiantes. Pagés (1997) afirma: explica “una de las primeras, y principales, dificultades de la enseñanza y del aprendizaje del tiempo histórico reside en su propia definición y en la determinación de las variables que incluye” (p. 198). En este sentido, la reflexión de mi práctica pedagógica insta a buscar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la periodización, desde una perspectiva que no sea la noción clásica positivista.

Una tercera motivación se da en el contexto investigativo. La realidad social, política y cultural de la región de la Araucanía, se presenta como una de las regiones con mayores conflictos sociales y culturales, que han sido transversales en la historia local. Históricamente han cohabitado población mapuche y no mapuche, siendo una de las zonas con mayores conflictos sociales e históricos (Goicovic, Pinto, Lozoya, y Pérez, 2013; Góngora, 1966; Mellafe, 2004; Pinto, 2003; Salazar, G., Pinto y Durán, 2014; Undurraga, 2013).

En el ámbito educativo, es una de las regiones con uno de los niveles más bajos de instrucción, bajo rendimiento y una alta población escolar mapuche (Educarchile, 2017). En la relación disciplina histórica y didáctica, la enseñanza y aprendizaje de la periodización ha sido unidireccional, eurocentrista y ha instalado un conocimiento vertical dentro de la cultura mapuche, que impacta con una arbitrariedad que impone el modelo de una enseñanza occidental, y excluye y desvaloriza el conocimiento de esta cultura (Marimán, 2015).

Por otro lado, es una de las regiones más pobres del país, según la encuesta del Ministerio de Desarrollo Social Casen (2017), la pobreza afecta al 17,2% de la población, lo cual va asociado a una exclusión multidimensional que trasciende a otros sectores: educación, salud, trabajo, seguridad social, vivienda y la calidad de vida de la población. Una situación preocupante, ya que hay estudios que asocian una estrecha relación entre pobreza y discriminación. Williamson (2012) en su investigación revela el sentir discriminatorio que viven las niñas y niños en las escuelas rurales y urbanas de la región de la Araucanía: “viven la segregación por la pobreza y por esa vía llegan a (...) la discriminación racial: como todas las mapuches se notan más pobres en su vestuario, o por falta de materiales, perciben que son miradas en menos. (...) ser pobre es sinónimo de ser mapuche” (p. 531).

Estos prejuicios están instalados en nuestra sociedad y condicionan las relaciones sociales entre el mundo mapuche y no mapuche, los niños y niñas perciben “humillación” no solo por su identidad cultural, también por sus rasgos físicos. Un gran desafío de la sociedad y de la escuela es la inclusión del otro, donde la enseñanza se enfoque a preparar a los niños y niñas, y jóvenes para comprender y reconocer al “otro” y luchar contra los prejuicios, los estereotipos, la xenofobia, el etnocentrismo y el racismo (Hassani, 2005a).

Hemos avanzado en términos de reconocimiento jurídico-político de los pueblos originarios, asumiendo nuestra realidad como un país multicultural (Ley Indígena n° 19.253, 1993; Educación intercultural bilingüe (EIB), 1993; Ley General de

Educación-LGE, 2006 que dictó el Decreto Supremo del Ministerio de Educación N°280, 2009). En esta última ley se busca instalar progresivamente la Lengua Indígena en el currículo impartido por educadores tradicionales de las propias comunidades (Williamson, 2012). La revalorización de la cultura mapuche no pasa por la esfera legal y administrativa, más bien por un trabajo mayor de justicia y conciencia social.

Cubillos (2015) deja establecido en su investigación doctoral la necesidad de una escuela con un proyecto curricular y cultural que busque preservar, fortalecer y proyectar el saber ancestral mapuche. No obstante, la importancia curricular que se le otorga a la temática pasa por una problematización, en función de las relaciones de dominación cultural (conocimiento occidental), bajo la subordinación de la sabiduría de los pueblos originarios.

Salgado (como se citó en Cubillos, 2015) expone:

El sistema educativo formal ha buscado en forma implícita o abierta la homogenización cultural de las minorías. Así los Estados de América Latina han pretendido alcanzar la uniformidad y la unidad nacional, negando el carácter pluriétnico y multicultural de los territorios nacionales. (Cubillos, 2015, p. 25)

En síntesis, los diversos esfuerzos para avanzar en materia de diversidad cultural y, en especial, la que ha impulsado el Estado chileno (Proyecto Intercultural Bilingüe) coloca el énfasis principalmente en la conservación de la lengua (Mapuzungun), como mera transmisora de los conocimientos occidentales, dejando de lado una inclusión real de su cosmovisión, territorio y religión (Cubillos, 2015).

1.1.- El problema, las preguntas, los supuestos y los objetivos de la investigación

La presente investigación se enmarca en la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad. El tratamiento temporal tradicional de la periodización ha generado dificultades en el desarrollo de una conciencia histórica temporal en los y las estudiantes, y esto se agudiza, en el contexto de diversidad étnica, como es el caso de la cultura mapuche, con la instalación de un conocimiento vertical basado en la arbitrariedad de la enseñanza temporal occidental, lo cual impacta negativamente en el conocimiento de la temporalidad de la cultura mapuche, desvalorizándola y excluyéndola.

1.1.1.- Las Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se enseña la periodización en segundo ciclo medio?
2. ¿Cómo aprende a periodizar el estudiantado de segundo ciclo medio en un contexto de diversidad?
3. ¿Cómo periodiza el estudiantado mapuche y no mapuche de segundo ciclo medio?
4. ¿Cómo la enseñanza de una periodización alternativa basada en los principios multitemporales e interculturales puede fortalecer la conciencia temporal de los estudiantes de segundo ciclo medio?

1.1.2.- Los Supuestos

1. Los profesores dentro de su estructura temporal tienden a diseñar la enseñanza de la periodización desde los principios clásicos neopositivistas y eurocentristas
2. Los profesores en la aplicación práctica de la enseñanza de la periodización se basan en general en un solo diseño de datación y de cronología (occidental).

3. Los estudiantes mapuches y no mapuches, en su mayoría, aprenden la temporalidad de forma cronológica y tienden a manejar únicamente la temporalidad occidental europea.
4. Las representaciones de la temporalidad de los estudiantes mapuches y no mapuches pueden ser multitemporal y multicultural si acceden a modelos diversos y alternativos, incluido el modelo mapuche de temporalidad.

1.1.3.- Los Objetivos de la Investigación

1. Analizar las representaciones de la periodización que posee el profesorado y los lineamientos curriculares para abordar la temporalidad.
2. Contrastar los discursos del profesorado y del estudiantado en relación a la periodización.
3. Identificar y analizar las representaciones de los/las estudiantes mapuches y no mapuches en relación al tiempo y la periodización.
4. Proponer un modelo de periodización alternativo que facilite la enseñanza de la periodización en contextos de diversidad étnica (en Latinoamérica y Chile).

PARTE II: BASES TEÒRICAS Y METODOLÒGICAS

CAPÍTULO II: BASES TEÓRICAS

*“Podemos medir el tiempo,
pero eso no nos garantiza que
podemos comprenderlo” (Umberto Eco).
(Lippincott, 2000, 11).*

2.- Introducción: El tiempo histórico en las ciencias sociales

El tiempo es el eje central de la vida social y las sociedades construyen su temporalidad en un sentido multitemporal, donde cada persona porta su propia carta del tiempo que les permite estructurar su pensamiento y la secuencia de su acción social.

Las investigaciones de Pagès (1997), Torres (2001), Santisteban (2005), Ferro (1991), De Castro (2004), Noronha (2003) y Domínguez (2015), dan cuenta de la importancia de la temporalidad en la enseñanza y en la vida cotidiana de las personas. Manifiestan los vertiginosos cambios en el mundo (sociales, económicos, políticos, naturales) y, ante ellos, se demanda una educación temporal que prepare a los y las estudiantes para enfrentarse al cambio y la continuidad o a la incertidumbre en el futuro (Santisteban, 2005).

Habitualmente se piensa que el tiempo existe independiente de los fenómenos reales y lo reducimos a un sistema de medidas cronológicas de los fenómenos. Sin embargo, la enseñanza temporal requiere relacionar el tiempo con las actividades humanas y con los cambios sociales. Dar sentido al tiempo que vivimos conlleva según Le Goff (2015) “dividing time and history into different periods is amongst the most crucial activities in this sense making effort” (p. 121).

Chesneaux (1984) reflexiona sobre los problemas fundamentales del saber histórico y en particular sobre las dimensiones temporales, subraya que el tiempo histórico es una unidad dialéctica compleja, donde conviven una pluralidad de

tiempos (corta, mediana y larga duración), tiempos heterogéneos, continuos y discontinuos. Comprender la(s) historia(s) de la humanidad implica un esfuerzo para describirla, pensarla e interpretarla en su(s) tiempo(s).

Según Le Goff (como se citó en Sepúlveda, 2004) uno de los aspectos fundamentales de la historia es el tiempo y será la cronología la que cumple una función esencial, como hilo conductor y ciencia auxiliar de la historia. No obstante, una de las preocupaciones que plantea Le Goff (2005), es la relación estrecha de la historia y el tiempo, e insiste en una ciencia del cambio con diferentes niveles de estructura, con relaciones dinámicas entre estos niveles. Así, el historiador tiene que usar el tiempo que bajo diversas formas es la tela de la historia, y que la duración de lo vivido tiene que hacer corresponder los distintos cuadros de explicación cronológica.

Las diversas contribuciones de la historia cultural según Almeyda, Bravo y Valledor (2013) han posibilitado la comprensión del tiempo histórico en:

(...) dinamismo en la aproximación al pasado y (...) las distintas dimensiones temporales. (...) se interesan por los análisis complejos, que consideran múltiples perspectivas y simultaneidad de los procesos, así como la observación de la tensión cambio-continuidad. (...) de modo que nunca se desperfile el propósito de dar cuenta del pasado de personas de carne y hueso. (pp. 157-158)

En la enseñanza de la historia la formación de la temporalidad significa conformar la estructura o estructuras del concepto de tiempo histórico. En esta dirección Santisteban (2005) afirma: “Les persones organitzen les seves representacions sobre el temps històric en forma d’estructures interrelacionades. Cada vegada s’integren més conceptes temporals i s’estableixen noves relacions o nous subsistemes” (p. 187).

La enseñanza del tiempo histórico requiere comprender su complejidad, analizando las experiencias que viven los jóvenes en su(s) tiempo(s), no solo desde la sucesión cronológica de los hechos históricos, también demanda una relación entre los conjunto y subconjunto de operadores temporales para comprender el tiempo presente y su relación con el pasado y el futuro (Di Paola, 2016).

El tiempo histórico se transforma en una poderosa herramienta para comprender los fenómenos de la realidad social, la cual involucra una serie de conceptos (datación, cronología, periodización, cambio, continuidad, simultaneidad y duración), que explican el metaconcepto. Estas categorías nos permiten adquirir el sistema complejo de relaciones como instrumentos para acceder a la información significativa de la historiografía.

Enseñar y aprender las relaciones temporales es fundamental para los jóvenes de hoy porque está en juego la comprensión de su contexto presente. El proceso abarca diversas dimensiones desde la propia historia. Marc Bloch (1974) plantea que la temporalidad describe el papel que juega el presente en la historia, no se puede pasar por alto que el pasado se comprende a partir de nuestra idea del futuro. Dicho fenómeno también debe ser trabajado desde la escuela, así Chesneaux (1984) define que “(...) es preciso afirmar en principio la primacía del presente sobre el pasado es (...) tomar en cuenta de que la reflexión histórica es regresiva, de que funciona normalmente a partir del presente (...)” (pp. 64-65).

El tiempo es un elemento clave en la reconstrucción histórica. Según Velasco (2012), el estudio histórico requiere una reconstitución y una reinterpretación del pasado, desde un diálogo entre el pasado, el presente y el futuro. Actualmente los jóvenes viven en un mundo cambiante y acelerado que se refleja en su vida cotidiana (tecnología, economía, conocimiento, entre otros). La enseñanza tradicional de la historia y del tiempo histórico (positivista-cronológico), no facilita las competencias para descodificar la realidad, lo que demanda una enseñanza temporal que permita la comprensión de la simultaneidad de los

procesos históricos, los movimientos y los cambios que viven las sociedades a lo largo de su historia (Trepát, 1998).

Pensar la temporalidad en las acciones individuales y colectivas constituye un gran desafío para los historiadores y los profesores de historia. Las herramientas que nos ofrecen las ciencias sociales para comprendernos en la sociedad y en nuestras relaciones son fundamentales, según la historiadora MacMillan (2014):

la historia es algo que hacemos todos, (...) muchas veces nos preguntamos cuál es nuestro lugar en la sociedad y cómo hemos llegado hasta aquí. De modo que nos contamos historias, no siempre ciertas, y nos hacemos preguntas sobre nosotros mismos (...). Usamos la historia para comprendernos a nosotros mismos, y debemos usarla para comprender a los demás. (pp. 11-12).

Pese a los diversos estudios sobre el tiempo y su enseñanza, sigue predominando la periodización occidental cuatripartita, una invención rígida y que acaba por cumplir funciones del aparato ideológico del Estado (Chesneaux, 1984), que apuesta por una historia nacionalista, mientras que el nuevo reto es una historia global, que venga a innovar en el ámbito de la enseñanza y permita al alumnado situarse en el mundo y ser consciente de lo que significa ser ciudadano o ciudadana en el “mundo de hoy” (Pagès, 2016).

Christian (2005) y Stearns (2012) ofrecen nuevas miradas en la comprensión de la historia. El enfoque apunta a una historia comprensible desde los orígenes de la humanidad, con escalas temporales diversas que ofrezcan una mirada global por medio de una óptica histórica que nos ayude a entender los cambios y continuidades de la vida de las personas en el mundo y a explorar las conexiones entre diferentes sociedades.

El desarrollo de la conciencia temporal permite comprender por qué los aspectos básicos de las culturas están ligados a la temporalidad de la vida de las personas. El historiador francés Jacques Le Goff (2015) ejemplifica una idea alternativa para comprender las etapas históricas, por ejemplo, la denominada “Edad Media”. Cada sociedad ha dado sentido al flujo de su tiempo, para acercarnos a esos significados tenemos que interpretar los cambios y continuidades en cada momento.

La periodización dentro del tiempo histórico juega un papel fundamental para comprender los cambios y permanencias en los procesos sociales e históricos, así Guarracino y Ragazzini (1991) exponen “(...) vuol dire individuare i punti alti e i punti bassi di un processo continuo-discontinuo in relazione a dinamiche interne, alle eventuali relazioni esterne e al tempo cronologico che permette di cogliere la contemporaneità tra processi interni ed esterni” (p.30). Así periodizar implica identificar los puntos más altos y los puntos más bajos de un proceso continuo/discontinuo, externo/interno y captar la contemporaneidad de fenómenos sociohistóricos.

Gordon Leff (como se citó en Le Goff, 2005) expuso la idea que:

‘la periodización es indispensable para toda forma de comprensión histórica’ (...), agregando con bastante pertinencia: ‘la periodización, como la historia misma, es un proceso empírico que delinea el historiador’ (...). Cabe añadir que no hay historia inmóvil y que la historia no es tampoco el cambio puro, sino el estudio de los cambios significativos. La periodización es el instrumento principal de la inteligibilidad de los cambios significativos. (pp. 48-49)

Periodizar nos permite “recrear un mapa temporal del mundo”, teniendo en cuenta que las sociedades guardan múltiples diferencias entre ellas en sus procesos históricos y que debemos considerar diversas escalas temporales para superar la descripción fragmentaria de la realidad, que ha dominado la investigación historiográfica durante décadas.

Dumoulin (1991), Ferro (1991), Groult (2004), Hassani (2005a) y Gilbert (2014) coinciden que periodizar ha sido una de las labores más importantes del historiador y es una herramienta interpretativa que se usa en la investigación historiográfica y que se transmite en la enseñanza. La periodización simplifica la lectura de los períodos trazados por el historiador, organiza el tiempo utilizando una diversidad de ritmos temporales, lo que lo lleva a una elaboración de un artefacto complejo. También permite entender que las operaciones temporales que elabora el historiador del pasado son inteligibles y, por ello, se debe enseñar a los estudiantes.

En nuestro caso enseñar a los estudiantes las diferentes variables que configuran la temporalidad y el uso de la periodización favorece la reflexión crítica y la comprensión que posee cada comunidad sobre el tiempo y sus interrelaciones. Reflexionar sobre periodización es pensar en el pasado y en los cambios sociales, en los tiempos que vivimos y en los cambios acelerados que experimentamos. La periodización forma parte de la complejidad del metaconcepto tiempo y su comprensión facilita el desarrollo de una conciencia temporal que permite a los estudiantes situarse en su contexto (Groult, 2004)

En tiempos “tan acelerados” se deben propiciar las herramientas que permitan comprender el aceleramiento/ des-aceleramiento del tiempo, sus cambios/continuidades en los fenómenos, tanto personales, sociales e históricos. Lautier y Allieu-Mary (2008) defienden que la problemática de la enseñanza – aprendizaje de la periodización se confunde con la memorización de cronologías preestablecidas. En su opinión la periodización es un proceso de racionalidad que no debe olvidar la existencia de una multiplicidad de tiempos y de sucesión de ritmos.

Maestro (2000) propone un acercamiento entre la didáctica, la historiografía y la enseñanza, donde el pensamiento histórico temporal debe ayudar a avanzar en una comprensión de las operaciones cognitivas que se producen al organizar la

información según un orden temporal. Así, “un punto de partida en la investigación es pensar la historia de manera que pueda inspirar buenas prácticas didácticas” (Mattozzi, 2010, p. 97), que defina las particularidades de la periodización y la multiplicidad de tiempos y ritmos que puede contener.

Comprender los dispositivos que intervienen en la narración de las etapas históricas, requiere la construcción de una periodización con criterios diferentes a los tradicionales, además de la incorporación de todos los actores que fueron y son parte de una historia multivectorial. Para Mattozzi (2010) “la investigación ha debido elaborar un modo de transposición didáctica de los textos expertos, la didáctica específica relativa a las tres formas de saber y las prácticas de mediación didáctica más adecuadas” (p. 103). Según Almeyda et al. (2013) se debe romper la tradición positivista de la enseñanza temporal, se requiere complejizar el relato histórico y su contextualización.

La configuración del pensamiento histórico temporal es un aspecto esencial en la enseñanza y aprendizaje de la historia, pero también para la vida de las personas. Iglesias y Aceituno (2016), analizan el sentido urgente que tiene volver a pensar la enseñanza de la temporalidad como eje articulador de la historia. Los autores apuestan por enseñar la larga duración en la escuela, porque la “temporalidad en las escuelas debe contribuir a que los estudiantes adquieran estructuras temporales más ricas, profundas y funcionales” (p. 46).

Una perspectiva epistemológica sobre la comprensión de la temporalidad histórica incorpora la multiplicidad del tiempo y, entre sus múltiples conceptos y significados, la periodización forma parte de esta multiplicidad, asociada a la diversidad cultural, histórica y geográfica.

2.1.- La Investigación sobre la enseñanza de la temporalidad.

La investigación sobre el tiempo y el tiempo histórico nos ofrece un cuerpo conceptual importante, ahora bien, qué hace que dentro de la enseñanza sea un tema significativo. Por una parte, el tiempo es la base para comprender la configuración de una sociedad, es un entramado complejo arraigado en las estructuras mentales de las personas. Para Galindo (1997a) el tiempo histórico constituye el “concepto clave, nuclear, vertebrador (...)” (p. 329).

Para Velasco (2012) la historia y el tiempo histórico no sólo son el instrumento que sirve para comprender el pasado, sino más bien una herramienta para pensar el futuro y mejorar la realidad y nuestra calidad de vida:

Es importante asumir desde el presente la construcción del mundo y sus posibilidades porque, como forjadores del mañana, el futuro nos mostrará aciertos y desencuentros que marcarán la vida de generaciones venideras con las cuales tenemos desde ya un compromiso vital en la configuración de su propia historia y de la que seremos materia y objeto de estudio. (Velasco, 2012, p. 66)

A pesar de los numerosos estudios aún hoy en día la tradición de una enseñanza positivista reduce el concepto de tiempo histórico a situaciones de datación y cronología. Torres (1999) deja en evidencia la precariedad de las nociones temporales en estudiantes de la ESO y bachillerato en España. Así un 84% de los profesores reconocen la carencia de aprendizaje temporal en los alumnos. El profesorado acaba enseñando la historia con una baja relevancia de los conceptos temporales y utilizando con frecuencia únicamente la cronología, reduciendo así la noción de tiempo histórico a la medida del tiempo o al calendario.

Por consiguiente, reducir la enseñanza temporal a la datación y a la cronología impacta directamente en la comprensión de los procesos históricos que vivieron, viven y vivirán las personas. Velasco (2012) apuesta por una enseñanza de la

historia comprensiva y reflexiva de su tiempo, que permita “recrear mundos contruidos conjuntamente, pero de tintes muy distintos y que, creada a partir de esos discursos, nos hace ser quienes somos hoy” (p. 67).

En esta línea Torres (1999) afirma que el tiempo histórico es una reconstrucción sistémica, interpretativa y dialéctica con unos determinados presentes y pasados; donde se combinan procesos diacrónicos y sincrónicos múltiples y con ritmos de tiempo diferenciados (disrítmicos y polidurativos), por tal motivo se debe avanzar a una enseñanza temporal dinámica y que considere las diferentes variables de la temporalidad humana.

En el ámbito de la investigación de didáctica quisiera destacar especialmente las siguientes pesquisas vinculadas a los conceptos temporales.

A.- Galindo (1997a) explica que se identifica “tiempo histórico” con “tiempo cronológico”, se piensa la cronología como un elemento interno central en la explicación del conocimiento histórico, lo cual es una visión limitada del tiempo histórico, es decir:

(...) el tiempo histórico va más allá de la dimensión meramente cronológica.
(...) a partir de la fractura producida en el siglo XX, en la temporalidad histórica podemos integrar diferentes categorías; (...) además de la cronología, hemos de hablar de duración, de periodización, de sucesión causal, o de cambio. (...) a su vez, señalar otras que también ayudan a comprender la complejidad del conocimiento histórico: ritmos, permanencias, coyunturas, estructuras, acontecimientos, progreso o simultaneidad. (p. 332)

B.- Trepát (1998) elabora un recorrido histórico del concepto de tiempo y espacio, ofreciendo recursos y criterios didácticos con actividades adecuadas para el tratamiento temporal en la enseñanza obligatoria y bachillerato. El autor parte de la base que las nociones de tiempo y de espacio son esenciales en el proceso de desarrollo personal de los estudiantes, especialmente de primaria.

C.- Torres (2001) plantea que la temporalidad es un aspecto relevante del pensamiento humano y refleja un alto nivel cognitivo:

El tratamiento conceptual de diversos niveles temporales se hace necesario por ser el tiempo un metaconcepto de gran complejidad, que requiere de objetivación y tematización para ser comprendido y aprehendido por los alumnos; el profesor es el elemento esencial del proceso de transposición de los estratos de la estructura temporal para su enseñanza, y por eso se requiere de una profundización en las distintas formas de entenderlo y de su clarificación conceptual, con el fin de que se puedan secuenciar (...) los planos temporales más adecuados para el aprendizaje de la temporalidad social e histórica en cada etapa educativa (...). (p. 12)

D.- Blanco (2007) investigó las representaciones sobre el tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de enseñanza secundaria, para dar respuesta a las dificultades que presentaban los estudiantes ante la comprensión de la temporalidad. El objetivo era la observación de las formas y los mecanismos de transmisión utilizados por los manuales para representar el tiempo histórico. Los principales resultados señalan:

Ausencia de modelos de representación del tiempo histórico en los textos escolares (...); existencia de serios desequilibrios temáticos entre las diversas unidades didácticas que organizan (...); la extensión de las unidades no se ajusta a ningún criterio didáctico (...); potencian la memorización entre las preguntas destinadas a trabajar los contenidos (...). (pp. 85-86)

E.- La investigación de Blasco, Escandell, González y Mitjanset (2009) enfocada a la enseñanza y aprendizaje de la simultaneidad en estudiantes de segundo ciclo de educación primaria, formula tres aspectos relevantes: en primer lugar, enseñar a aprender la simultaneidad ayuda a los estudiantes a “pensar históricamente”, fomentar el pensamiento global, entender la complejidad del pasado y también del

presente. En segundo lugar, ayuda a darse cuenta de las múltiples interacciones que se dan entre los diferentes hechos y fenómenos históricos; y en tercer lugar, favorece que los estudiantes aprendan que hay diversos lugares donde existen culturas y civilizaciones que van a vivir en un “tiempo común”, pero no todos compartirán la misma concepción temporal.

F.- La investigación de Miralles, Molina y Ortuño (2011), destaca la enseñanza de la temporalidad y las representaciones de ésta, y como conlleva el aprendizaje de conceptos claves que canalizan la explicación histórica, la argumentación y/o la sostenibilidad ambiental bajo un análisis de cambio y continuidad.

G.- La tesis doctoral de Llusà (2015) hace una reflexión sobre su práctica pedagógica abordando la temática del tiempo. El autor pone en relieve la enseñanza de la contemporaneidad, identificando eventos, sociedades o culturas sucedidos en una misma unidad temporal, lo cual permite explicar de manera integrada y mejorar la comprensión del pasado y del presente. También identifica las dificultades en la formación de la temporalidad y de la conciencia histórica del alumnado, aludiendo a las siguientes variables:

(...) una estructura escolar decimonónica, un currículum inabordable, les cadenes invisibles de la tradició, que fomenten la reproducció memorística de continguts factuais i l’aplicació de metodologies obsoletes i que, en conseqüència, només aporten coneixements poc funcionals i efímers que, en definitiva, esbiaixen el sentit de la historia. (Llusà, 2015, p.406)

Como consecuencia de lo anterior la enseñanza de la temporalidad se diluye en las aulas y su formación se produce fuera de la enseñanza escolar. Según Llusà (2015) necesitamos “una història, que fonamentada en el temps històric, permeti un ensenyament realment comprensiu i competencial de la mateixa, (...) a partir de l’estructuració d’un concepte temporal, que he anomenat contemporaneïtat” (p.408).

H.- Las investigaciones del grupo GREDICS en la Universidad Autónoma de Barcelona se han focalizado por más de cinco años en el ámbito del pensamiento histórico, generando un modelo explicativo y reflexivo sobre la importancia del pensamiento histórico y los conceptos centrales de su investigación. Resultado de ello es el siguiente modelo para comprender los componentes del tiempo histórico.

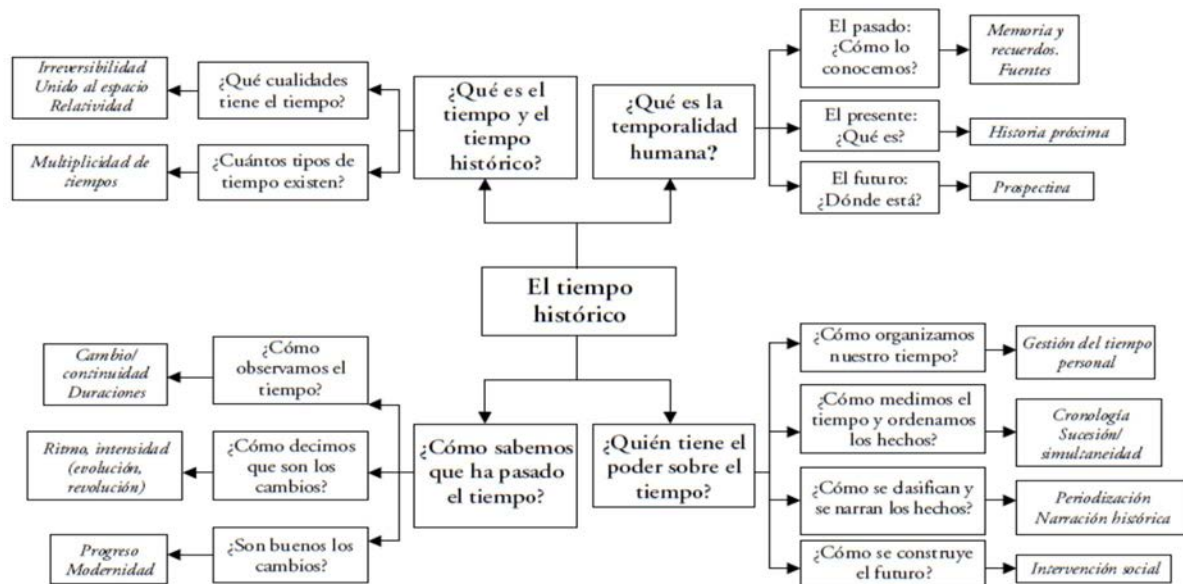


Figura 1. EL tiempo histórico. Extraído de Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010), pp.115-128.

La figura 1 muestra la complejidad de la adquisición progresiva de la temporalidad social e histórica, desempeñando un rol decisivo en el aprendizaje del medio social y que constituye uno de los ámbitos prioritarios de la didáctica de las ciencias sociales. Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010) demuestran la relevancia de la temporalidad y los diversos operadores temporales que la constituyen, entre ellos la periodización, para el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórico-temporal.

Así la formación de la temporalidad, la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del cambio y de la continuidad, resultan aspectos fundamentales en la formación de una persona para ubicarse en el mundo (Santisteban, 2011a). Los resultados de los estudios ponen de relevancia que la enseñanza del tiempo histórico es un elemento significativo de la conciencia histórica, que a su vez es conciencia temporal, donde la conciencia temporal se configura a partir de:

(...) las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro (...). No es tan sólo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro. (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010, p. 118)

En síntesis, las aportaciones de la investigación en didáctica de las ciencias sociales nos han llevado en estos últimos 30 años a reflexionar sobre nuestra sociedad desde una mirada contextualizada y atingente a la realidad temporal de los/las estudiantes. Dichas investigaciones han buscado fortalecer la enseñanza temporal para propiciar un aprendizaje de las capacidades críticas, orientadas a una educación democrática para actuar de manera autónoma y responsable (Santisteban, 2011b).

Debemos tener presente que el concepto de tiempo es un aspecto básico del individuo y requiere que sea tratado como un conocimiento específico, que surge del contexto social e histórico de los y las estudiantes (Torres, 2001). Las aportaciones de la historiografía, psicología y de la propia didáctica de las ciencias sociales han brindado la posibilidad de enseñar y aprender historia desde una perspectiva integrada.

2.2.- Los aportes de la psicología en la enseñanza de la temporalidad

El desarrollo de la psicología educativa a partir de 1981 incorpora nuevos debates para que exista una comunicación bidireccional entre la psicología y la educación; por otra parte, revela la importancia de la investigación en la práctica educativa. Desde un ámbito más amplio la psicología ha contribuido en desarrollo de: Teorías cognitivas del aprendizaje; Recursos efectivos del educando; Psicología Educativa: El profesor; Familia y Escuela; Psicopedagogía y Teoría Curricular (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008).

La investigación considera los aportes de la psicología cognitiva porque es una de las disciplinas que proporciona mayores herramientas para comprender las percepciones, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas, es decir, cómo aprenden las personas (Pagès, 1993; Arancibia, Herrera y Strasser, 2008). Ello conllevó, en los años 90, que las investigaciones de la psicología (cognitiva) favorecieran el trabajo de la didáctica en ciencias sociales, en especial en las concepciones temporales que han dado forma a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La psicología nos brinda herramientas para comprender las sensaciones temporales que nos permiten conocer el mundo. Así, las percepciones del tiempo dependerán de cómo nuestros sentidos perciban los escenarios temporales; estos pueden ir desde los aspectos lineales y cíclicos que están íntimamente ligados a los procesos de coordinación temporal. Para comprendernos en el tiempo también disponemos de diferentes disciplinas que nos facilitan la comprensión de la información temporal del mundo social, situar nuestras experiencias culturales temporales y nuestra percepción del tiempo, para llegar a desarrollar una conciencia histórica temporal.

Dentro de las teorías del aprendizaje las investigaciones de Jean Piaget (1978) plantean que los niños crean su conocimiento cuando sus predisposiciones biológicas interactúan con su experiencia. Desarrollando un modelo de estadios del desarrollo intelectual donde “(...) cada etapa está marcada por la posesión de estructuras lógicas de diferente y creciente complejidad. (...) cada una de ellas permite la adquisición de habilidades para hacer ciertas cosas y no otras” (Arancibia et al., 2008, p. 87). La importancia de Piaget radica en que “organizó por primera vez una teoría global de desarrollo del concepto de tiempo en el aprendizaje humano, a partir de tres estadios, que corresponden al tiempo vivido, al tiempo percibido y al tiempo concebido, que también se han interpretado como

tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico” (Pagès y Santisteban, 2010, p. 284).

Uno de los puntos que se critica de la teoría piagetiana es la rigidez de los estadios propuestos para acceder a las nociones temporales en los niños(as), no dejando cabida a otros aspectos como el contexto y las experiencias personales que viven los niños y niñas en su interacción diaria con otras personas y con el medio. Cuestionando a Piaget, Barton (2010) expone:

Los estudiantes empiezan a acumular conocimiento histórico a una edad temprana. Desde los cinco primeros años de escolarización, pueden identificar algunos de los modos en los que la vida en el pasado era diferente, (...) los cambios de la tecnología, de la moda, de la arquitectura y de otros aspectos de la vida cotidiana, incluso sin haber estudiado estos, (...) también están familiarizados con el tiempo histórico (...). Usan el lenguaje haciendo referencia al pasado; pueden secuenciar muchas imágenes y acontecimientos en orden cronológico; saben que las distancias temporales entre los momentos pasados varían; y saben que los momentos del pasado pueden identificarse con fechas o refiriendo el número de años pasados desde entonces. (p.98)

En relación con lo anterior, Montangero (1984) y Wearden (2016) señalan la importancia de los aspectos cognitivos del aprendizaje del tiempo, ya que estamos ante un concepto muy complejo. La psicología facilita las herramientas de análisis sobre la naturaleza subjetiva del tiempo, que permite reconocer la importancia de éste en la vida de las personas y su dialogo interno.

La investigación sobre la percepción del tiempo y la construcción de las nociones temporales ha permitido establecer que el tiempo es una construcción mental, un instrumento de análisis y de organización de los fenómenos que tiene una base en la “precisión y delimitación temporal”, que los niños y niñas pueden adquirir con

una metodología apropiada, favoreciendo el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia temporal.

Por lo anterior es significativo considerar lo planteado por Fraisse (como se citó en Pagès y Santisteban, 2010), que propone que en las percepciones temporales hay una subjetividad que se ve reflejada, por ejemplo, “(...) en el simple deseo de que el tiempo pase, en el aburrimiento, la espera o la prisa como factores decisivos en nuestra percepción del tiempo (...)” (p. 284). Cada niño o niña tendrá su interpretación y sentir del tiempo en su contexto, lo cual provocará un sentimiento estrechamente relacionado con la experiencia diaria (actividades cotidianas, estados de ánimos y comprensión de los cambios).

Para Montangero (1984) la aportación de Fraisse sobre la división del tiempo en tres categorías (actuar en el tiempo, percepción temporal y representación del tiempo), facilita la elaboración de instrumentos de análisis que pueden estructurar los fenómenos temporales como, por ejemplo, la periodización. Montangero (1984) expone las tres categorías temporales de Fraisse como se resumen a continuación. La primera, actuar en el tiempo consiste en establecer los parámetros de acondicionamiento que tienen las actividades temporales por sus ritmos (ciclos), con la intención de organizar el tiempo y sincronizar con otras actividades. En segundo lugar, la percepción del tiempo permite comprender el legado, la simultaneidad, la longitud de las duraciones y la calidad del tiempo (presente /pasado). Por último, la representación del tiempo ya sea por evocaciones verbales o pictóricas, conceptualizaciones mentales y el razonamiento temporal.

No obstante, entre los autores se presentan diferencias, Paul Fraisse (como se citó en Guarracino y Ragazzini, 1991):

in parziale disaccordo con Piaget, ha arguito che i bambini giudichino il tempo, più che in base alla velocità, in base ai cambiamenti soggettivamente esperiti (fatica, sforzo, difficoltà del compito ecc). In tal caso le stesse prove

sperimentali proposte ai bambini passeranno da esperienze osservate a compiti da eseguire. (p. 21)

Considerando lo anterior, se debe desarrollar un razonamiento temporal que necesita ciertos conceptos centrales: a) orden temporal (sucesión: antes/después o juntos); b) la duración o intervalo; c) la irreversibilidad del tiempo; d) la noción de ciclo; y e) el horizonte temporal que se define en relación a un punto de referencia que experimenta una persona o comunidad (Montangero, 1984).

Los aportes de Carretero, Pozo y Asensio (1989) han sido destacados en el área de la psicología, porque han propuesto un modelo de aprendizaje conceptual que ha permitido a la enseñanza de la historia considerar las ideas previas del estudiantado. Desde esta perspectiva, se ha demostrado que para enseñar no basta con el conocimiento disciplinar, también se deben incorporar áreas como la psicología, pedagogía o didáctica que posibiliten comprender los problemas de enseñanza y aprendizaje tal y como se produce en las aulas.

Desde la mirada de Carretero y Limón (1993) las aportaciones de la psicología cognitiva a la enseñanza de las ciencias sociales fijan su atención en los trabajos de Piaget, aunque también Dewey es un referente para ellos. Discutir sobre la comprensión y aprendizaje de los conceptos de tiempo, causalidad histórica y relativismo cognitivo son parte de una necesidad que comparte la didáctica y la psicología para analizar la enseñanza y aprendizaje de una disciplina. La primera requiere principios que le permitan conocer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento social en un determinado contexto, mientras que la psicología aporta conocimientos esenciales en los procesos de aprendizaje del alumnado (Piaget, 1978; Dewey, 1989).

En la década de los '80 y '90 la psicología fijó su atención en la investigación sobre la comprensión del tiempo histórico, considerado uno de los elementos esenciales en la comprensión histórica. Entre estos investigadores destacan Carretero, Pozo y

Asensio (1989). El principal aporte de Carretero, Pozo y Asensio (1989) fue el de exponer cuatro diseños cronológicos en el aula, a saber: a) diseño cronológico; b) diseño cronológico- temático; c) diseño retrospectivo; y d) diseño temático. Según estos autores la problemática temporal puede ser subsanada con la elaboración de artefactos de aprendizaje adecuados a la medición y representación del tiempo.

Los estudios de Wearden (2016) sobre la percepción subjetiva de la duración temporal, enfatizan en los aspectos perceptivos del cambio y la duración, que configuran la memoria de largo y corto plazo de las personas, lo que permite marcar las duraciones temporales que experimentamos por medio de nuestras sensaciones internas. Así la psicología nos entrega algunas herramientas para comprender la percepción temporal. En la figura 2 se presentan los aspectos relevantes de la psicología en relación a la percepción temporal.

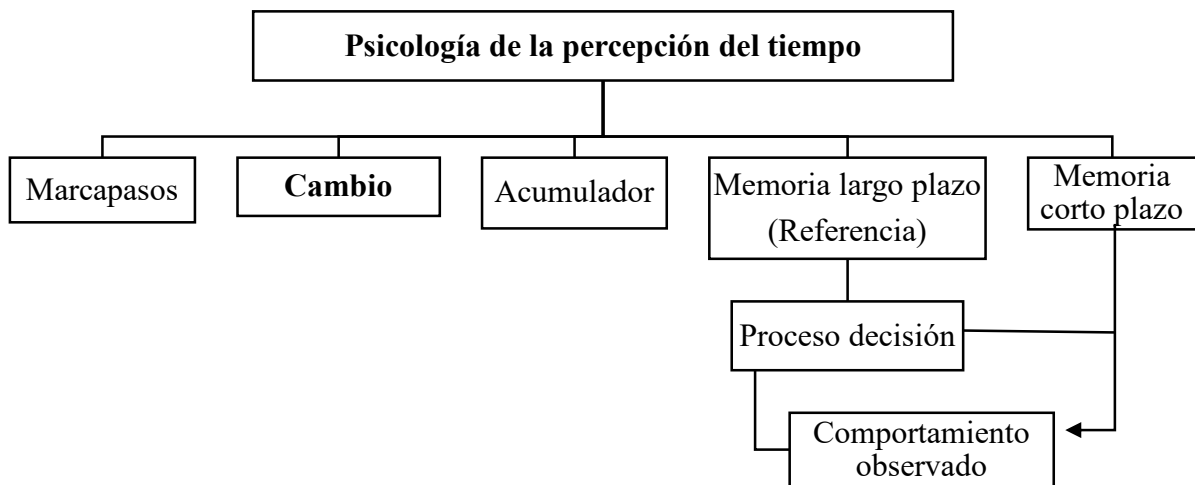


Figura 2. La psicología e importancia de la percepción temporal. Extraído de Wearden, J., 2016, p. 28.

Para poder responder a las necesidades temporales de hoy en día se requiere un esfuerzo mayor de las disciplinas. La didáctica de las ciencias sociales busca nutrirse de aportaciones de la psicología, porque ayuda a comprender los procesos temporales y cómo ellos interactúan en el aprendizaje de la temporalidad. La investigación de Llusà (2105), por ejemplo, enfatiza en que los “(...) alumnes tenien grans dificultats per comprendre la durada dels grans períodes històrics i per

utilitzar la periodització convencional (dificultats vinculades al temps físic i a l'ús de les mesures del temps i del temps històric)" (p.54).

Desde la psicología social Levine (2006) aborda la problemática del tiempo, cómo se mide y las representaciones que poseen distintos habitantes en el mundo. También analiza las experiencias temporales diarias que habitualmente damos por sentadas, es decir nuestra percepción del tiempo. Las preguntas se enfocan a: ¿qué es el tiempo? ¿Cómo se mide y se percibe? ¿Es el mismo para los habitantes de distintas ciudades? Las creencias sobre el tiempo las damos por sentadas o "naturales" y pocas veces se reflexiona sobre las diferencias culturales de éstas.

La psicología social permite conocer la importancia del tiempo en la vida de las personas y con ello comprender las construcciones temporales de los pueblos y abrir una ventana a la psiquis de la cultura (Levine, 2006). Ahondar en la comprensión de la temporalidad implica contrastar las percepciones culturales, por ejemplo, las reglas de puntualidad entre una cultura y otra, los ritmos temporales y las percepciones.

Desde la neurociencia Berti (1999) expone la relevancia de las dimensiones del tiempo que poseen los niños y cómo la evolución de las actividades humanas requirió incorporar formas de organizar el tiempo, por ejemplo, las sociedades primitivas utilizaron las actividades diarias, movimiento de rotación, estaciones del año, la caza, la recolección, fenómenos climáticos, entre otros. En las sociedades agrícolas se hizo necesaria la medición del tiempo con el calendario, lo que marcó una medida del tiempo. Las dimensiones del tiempo fueron construidas culturalmente y son diferentes para cada sociedad.

Por esta razón "las creencias culturales son como el aire que respiramos, tan naturales que rara vez se discuten o siquiera se mencionan. No obstante, suele aparecer una reacción explosiva cuando se violan esas reglas no escritas" (Levine,

2006, p. 23). Así las percepciones temporales están profundamente arraigadas en las estructuras mentales de los individuos.

Siguiendo la idea anterior, Wearden (2016) se pregunta cómo perciben el tiempo las personas. El autor en su análisis toma en consideración el papel que juega la cognición y la emoción en la percepción del tiempo (Duración). Éste aparece como extraño y paradójico, pero todo dependerá de la perspectiva, el momento y los recuerdos que queden de dicho “momento”, ya que son mecanismos que operan de manera diferente en nuestro cerebro. Wearden (como se citó en Sanchis, 2012), plantea cómo en la vida cotidiana el tiempo parece pasar más rápidamente en una situación que en otra. Explica que más allá del tiempo medido por el reloj, encontramos nuestro reloj interno, subjetivo, que nos otorga diferentes percepciones y perspectivas del tiempo, así que cuando se tiene la sensación de que el tiempo se detiene o se ralentiza, tu percepción, tu memoria y tus capacidades se agudizan, es decir que en menos tiempo percibes más. Otro ejemplo, cuando estás en un momento de bienestar la sensación que se tiene es que el tiempo vuela, pero será una conclusión a posteriori, ya que no hemos sido conscientes del paso del tiempo (duración).

Las percepciones del tiempo, según Wearden (como se citó en Sanchis, 2012), estarán vinculadas con la memoria y con la vista, si subjetivamente tenemos la sensación de que el tiempo está pasando despacio ves más cosas y las recuerdas mejor. Así el tiempo histórico y la periodización nos ayudan a ser conscientes de estas memorias y subjetividades.

La psicología de la educación y la didáctica de la historia han construido esquemas de conocimiento sobre el tiempo, desde lo cognitivo y desde lo cognoscitivo, como realidad afectiva y como trama de relaciones con el exterior. Los esquemas de conocimiento sobre la temporalidad facilitan la comprensión de los aspectos más complejos de las disciplinas y permiten analizar el desarrollo del pensamiento (Mattozzi, 1996). La enseñanza del tiempo histórico y de la

periodización debe orientarse a diversos planos de la percepción sobre el mundo, del tiempo personal, social e histórico.

La psicología cognitiva y social ha permitido que aflore la importancia sobre las concepciones y percepciones que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo, lo que ha permitido a la didáctica de la historia renovar el currículum sobre el tiempo. En palabras de Pagès (1993) muchas de las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales “(...) se originan en buena medida a partir de problemas derivados de investigaciones psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje” (pp.124-125).

La relación entre didáctica y psicología ha permitido conocer la complejidad del proceso de enseñar y aprender. Enseñar historia no es solo orientar un área disciplinar, sino que significa atender a las intersecciones entre la psicología, la pedagogía y las ciencias referentes, interpretadas desde la didáctica de las ciencias sociales. Según Mattozzi (1996) la investigación en didáctica de la historia no puede enfrentar los retos sola, sino que debe ponerse en relación con otros saberes de las ciencias de la educación.

Finalmente, la interpretación del tiempo requiere la formación de una conciencia temporal donde operan procesos y operaciones mentales como la datación, simultaneidad, cambio, permanencias, periodización, entre otros. Por lo tanto, no solo se trata de en una operación cronológica, sino de la intersección del tiempo cualitativo y cuantitativo, los cuales se ven reflejados en la periodización.

CAPÍTULO III: LA PERIODIZACIÓN

3.1 - Las investigaciones en el ámbito de la periodización.

Las investigaciones sobre didáctica de la historia y, en particular, sobre la enseñanza de la periodización han tenido un lugar significativo en Francia. Desde la década de los 80 y 90 se han presentado diversas investigaciones y propuestas de aula, para avanzar de un conocimiento factual a una perspectiva crítica que permita delimitar mejor el significado de “pensar la historia”, así como los procesos cognoscitivos específicos que requiere la comprensión del tiempo histórico (Lautier y Allieu-Mary, 2008).

Repensar el conocimiento histórico y la enseñanza del tiempo ha sido una preocupación de muchos investigadores desde los años noventa hasta ahora, entre ellos Moniot (1993), Lautier (1997), Martineau (2010), Carizzo (2003), Hassani (2005a), Cariou (2006) y Lautier y Allieu-Mary (2008), para criticar, razonar, comparar y construir con diversas alternativas el tiempo subjetivo que implica la periodización. La reconstrucción de la “topografía del tiempo” implica revisar el estudio de la historia desde el presente, lo cual compromete al historiador a rehacer los instrumentos que dan cuenta del tiempo, como la periodización (Dumoulin, 1991).

Wirth (2014) se pregunta sobre cuáles son las referencias que necesitan los estudiantes para entender la periodización. Manifiesta que el proceso debe ser gradual considerando la edad y madurez de los estudiantes. Por otra parte, el profesor debe tener claros los núcleos de conocimiento y las habilidades temporales a trabajar, para especificar los diferentes periodos de la historia de la humanidad y las rupturas, periodos y fechas claves y conocer las principales características y relaciones entre la historia local y del mundo.

Investigar sobre la enseñanza de la periodización permite ampliar las múltiples interpretaciones de los periodos históricos, para que se transforme en una

herramienta de síntesis que organice los marcos temporales (multiplicidad de tiempos), tanto a nivel cronológico como espacial (Gibert, 2014). Para Galindo (1997b) la periodización en sí misma no es un contenido, más bien se integra dentro del conocimiento histórico. Para el autor hay dos aspectos que manifiestan la acción de periodizar: el currículo y la epistemología que guarda el concepto.

- a) La mayoría de los currículos no explicitan el tratamiento directo de la periodización, aunque se ha hecho evidente la necesidad de su presencia en la educación histórica, ya que es una competencia clave para la enseñanza de la historia (Galindo, 1997b). La primera cuestión es que el currículo posee un peso significativo de la temporalidad, por ejemplo: ordenar y representar gráficamente la evolución de la humanidad; identificar los cambios dentro de la evolución; identificar las grandes transformaciones de las sociedades; caracterizar y situar temporal y espacialmente los conflictos mundiales, entre otras.
- b) El segundo punto se relaciona con la reflexión epistemológica para plantear un tratamiento didáctico y describir las dificultades de periodizar. Establecer periodos es una necesidad de la investigación histórica, ahora bien, lo que sí es cuestionable es considerar los períodos como procesos cerrados, delimitando solo al ámbito cronológico y difícilmente aplicable a sociedades distintas (Galindo, 1997b).

El abordaje de la periodización implica construir una ruta temporal que le permita al estudiante comprender los operadores temporales implicados y reconocer la subjetividad de la herramienta. Galindo (1997b) plantea que “(...) es necesario desarrollar en el alumnado el propio concepto de período, de etapa, entendiendo por ello una duración cuyos límites no siempre resultan fáciles de establecer, pero que, una vez establecidos, permiten diferenciar un período de otro” (p. 116).

La investigación sobre la enseñanza de la periodización no ha sido un tema muy recurrente en el aula, no obstante, dentro de la enseñanza de la historia las investigaciones más sobresalientes vienen desde el mundo francófono, donde se

enfatisa en una periodización simultánea o contemporánea, para incorporar otras culturas dentro de la europea. Por ejemplo, la editorial *Durch Geschichte zur Gegenwart 1* (1991) propone una periodización que contempla el “Absolutismo en Europa en el siglo XVII con respecto a su opuesto, una sociedad tribal contemporánea...”. En el caso suizo la propuesta de Fribourg et Berne (1992), proponen observar el cambio en las ciudades europeas utilizando el reloj para demarcar el ritmo laboral de la sociedad pre y post industrial.

En el mundo anglosajón encontramos aportes significativos sobre la enseñanza del tiempo. Diferentes investigaciones y propuestas nos ayudan a comprender las relaciones temporales que configuran la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Entre las investigaciones destacan:

1. Las investigaciones de Cooper (2002) constituyen una guía para ayudar a los niños y niñas de primaria a comprender el pasado a través de los recursos de su entorno, la historia familiar y los relatos. Fija su atención en comprender el cambio en el tiempo, iniciando por secuencias cronológicas para avanzar a relaciones más complejas y subjetivas del tiempo.
2. La colección de *Handbook* en el área de ciencias sociales, psicología y educación han facilitado el abordaje de la temporalidad y con ello la configuración de la periodización. Entre los textos que destacan: *Historical Culture and Education* (Carretero, Berger y Grever, 2017). Desde la psicología el texto de Lorenz (2017): “The Times They Are a-Changin’. On Time, Space and Periodization in History”.

Dentro del proyecto CLÍO se han trabajado algunas propuestas de enseñanza temporal y periodización:

1. Daniel Bosko (2002) “Périodisation rigide et périodisations éclairantes”.
2. Pierre-Philippe Bugnard (2002) “Périodisation et pratiques historiennes”.
3. Pierre-Philippe Bugnard (2003). “Périodiser l’histoire de l’enseignement pour situer sa propre pratique”.

4. Philippe Rygiel (2003). “Le temps des migrations. Introduire temporalités et phénomènes migratoires dans la classe”. Dicha propuesta resulta muy interesante por la cartografía de la migración que propone el autor, es decir cómo se "bloquean" ciertos espacios-tiempos, donde los individuos en migración y / o en camino al exilio no solo se cruzan entre sí, sino que también hacen "pausas" (más o menos largas), se asientan temporalmente en un país, en un lugar, permanecen allí unos días, unas semanas o algunos años y, a veces, se van de nuevo.
5. Luigi Cajani (2002). “Combat pour l’histoire mondiale”.
6. Antonio Brusa (2004). “Un recueil de stéréotype autour du Moyen Age”.
7. Tayeb Chenntouf (2005). *La World History et son enseignement*.

Dichos estudios buscan incorporar periodos que consideren otras variables en el desarrollo histórico: la ciencia y tecnología, política y migración, la mujer. Las diversas propuestas se enmarcan en determinar diversos elementos que permitan observar procesos de simultaneidad y contemporaneidad dentro de la sociedad occidental.

En el caso de España los trabajos sobre tiempo histórico de Pagès (1989) y Santisteban (2006, 2008, 2010), proponen trabajar el tiempo histórico incorporando uno de los operadores temporales más complejos: la periodización. A continuación, se describen los aspectos más relevantes:

1. Pagés (1989) en un artículo pionero en España desde la didáctica de la historia, “Aproximaciones a un currículum sobre el tiempo histórico”, aborda el conocimiento de la temporalidad. El autor propone algunos ejemplos para trabajar la temporalidad con estudiantes de 12 a 16 años, en un formato de unidades temáticas. La primera unidad– *El hombre y la historia* - donde se agruparon hechos, actividades humanas que suceden en el tiempo: hay un inicio, una evolución y un final que se transforman, cambian y evolucionan en el tiempo. También identifican ritmos del cambio por medio de lecturas (fragmentos de novelas, relatos y narraciones cortas).

La segunda unidad – *Las etapas de la historia y el pasado que tenemos presente* –, se centra en las duraciones que detectan los cambios de corta, mediana y larga duración, para ello trabajan periodizaciones personales y diapositivas con la evolución de una ciudad y los diferentes períodos históricos.

2. Santisteban y Pagès (2006, 2009, 2010) proponen seleccionar una serie de contenidos centrales en la enseñanza de la historia, en base a conceptos claves o ideas estructurantes que permitan elegir hechos o temas, situaciones y períodos que sean ilustrativos de la humanidad, como, por ejemplo: diversidad/ desigualdad; interdependencia/ interrelación; conflicto; cambio y continuidad; valores. Por medio de ellos organizar secuencias didácticas según el ciclo educativo. Los materiales didácticos presentado a los estudiantes son narrativas, cuadros comparativos (cambio y continuidad, futuros posibles), dibujos de actividades diarias, fuentes audiovisuales: asociación de imágenes con conceptos históricos. También proponen un gran mural donde reflejar la evolución histórica, en el cual el alumnado debe interpretar las diferentes etapas históricas a partir de los tópicos citados anteriormente.

3.2.- El Cambio como núcleo central del tiempo y su relación con la Periodización

Como vimos en el apartado anterior la idea de cambio es central para comprendernos en el tiempo. Así la historia está hecha de continuidad y de cambio, y los historiadores trabajan para descubrir y definir esos “cambios” clasificándolos en edades o períodos. En este sentido periodizar no solo se comprende por el corte de un hecho cronológico, también opera la idea de transición, viraje y contradicción dentro de los períodos (Le Goff, 2015).

Frente a ello surgen algunas preguntas: ¿Cuál es el rol del cambio dentro la comprensión del tiempo histórico y la periodización? El eje central que guía la comprensión del tiempo y la periodización es el cambio, según Torres (2001):

El cambio es un concepto inherente a la historia, significa modificación, transformación. ‘La realidad del tiempo se funda en la del cambio, el cual, por otra parte, contribuye a conferir al tiempo su diversidad... sin cambio, no hay tiempo (...)’. (p. 194)

Bajo esta perspectiva tiempo y cambio podrían interpretarse como lo mismo, pero debe tenerse en cuenta que “el tiempo emerge del cambio, es preciso que haya varios cambios y que no estén muy alejados unos de otros” (Pomian, 1990, p. 385). Según Santisteban (2005) el concepto de cambio es parte importante del estudio de la historia, implica construir una racionalidad del pasado para diferenciar a las sociedades en el tiempo, “el canvi social marca la periodització històrica i al seu voltant giren la interpretació, l’explicació històrica, la causalitat i la intencionalitat dels arguments” (p. 210).

El concepto de cambio es inseparable del de continuidad o permanencia, incorporando nuevos elementos conceptuales en su comprensión, Santisteban (2005) expone:

El binomi canvi- continuïtat inclou a la vegada altres conceptes, que de vegades s’utilitzen com a sinònims de canvi, però que en realitat el matisen o el complementen, com són evolució i revolució, creixement i desenvolupament, transició i transformació, progrés, modernitat i decadència (p. 209).

Para Domínguez (2015) el concepto de tiempo y cambio son los conceptos esenciales del conocimiento histórico, por tal motivo propone dedicar una especial atención en la enseñanza para comprender la evolución histórica. No obstante, el cambio y la continuidad son diferentes en su desarrollo y se pueden abordar desde:

- a) Su contenido: qué cambia y qué permanece.

- b) Su explicación: qué causas y acciones humanas los impulsaron o no.
- c) Sus procesos: cómo cambian (ritmos temporales: rápido, lento).
- d) Su valoración y orientación: ¿trajo o no progreso el cambio?, ¿en qué sentido?, ¿qué relevancia ha podido tener el presente? ¿y de cara al futuro? (p. 173).

El cambio y la continuidad requieren de otros operadores temporales que ayuden a trazar y definir el cambio(s) dándole una organización e interrelación, y es ahí donde emerge la periodización que permitirá al historiador constituir una concepción del tiempo y brindará una imagen continua de la historia (Le Goff, 2015).

La interrelación, interpretación y organización de los conceptos de cambio y continuidad nos permiten entender cómo ha transcurrido el tiempo y qué aspectos marcan el desarrollo y evolución de las sociedades. La reflexión sobre los elementos que conforman el cambio y la continuidad es fundamental en la enseñanza de la historia, ya que es parte de la construcción del pensamiento temporal e histórico en los y las estudiantes.

El cambio histórico permite explicar los procesos sociohistóricos y los cambios sociales, interpretarlos y ofrecer explicaciones causales e intencionales de los mismos, porque “sin cambio no habría tiempo” (Santisteban, 2017, p. 91). Las valoraciones sobre el cambio histórico dependen de cada sociedad y de sus valores y representaciones sociales (Santisteban, 2005).

La periodización se basa en los criterios que definen el cambio y la continuidad, aunque hemos de tener en cuenta que el concepto de cambio, como concepto fundamental de la historia y su enseñanza, se estructura a partir de una serie de nociones que se complementan y se interrelacionan, por ejemplo: revolución-evolución, crecimiento-decrecimiento, transición-transformación o progreso-decadencia (Santisteban, 2009). Para mayor detalle ver figura 3.

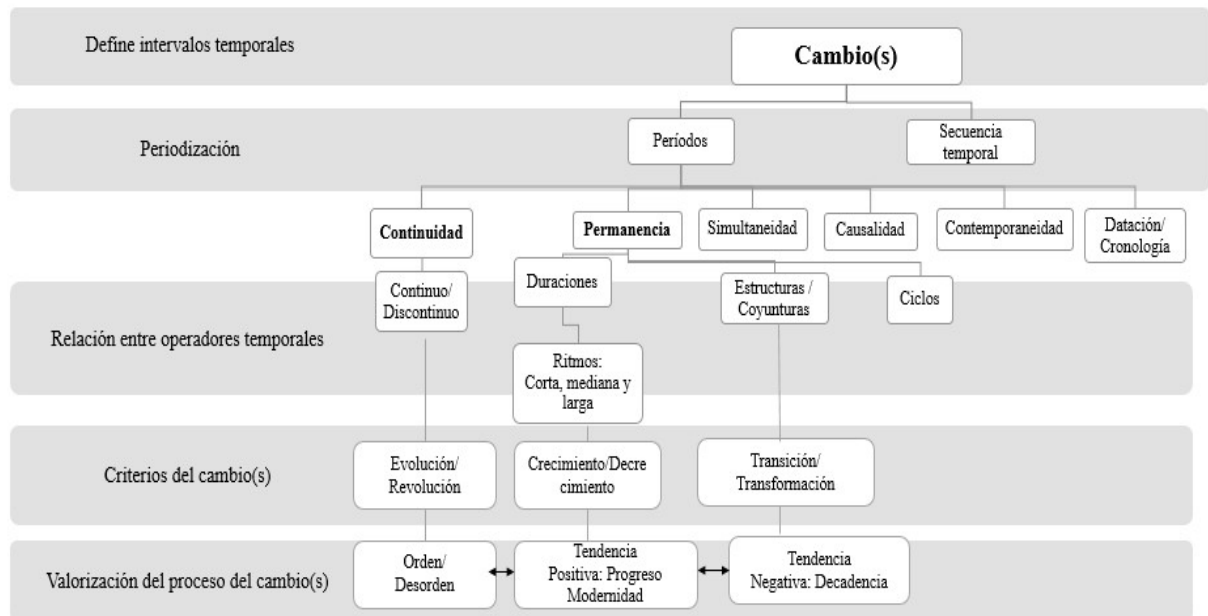


Figura 3. El cambio como eje central de la periodización. Basado en Santisteban (2005, 2009 y 2011a)

El cambio explica la estructura temporal de los períodos y es determinante para el historiador para secuenciar y definir las duraciones temporales, según un determinado ritmo temporal (larga, corta o media duración). Así se constituyen los períodos o etapas según la evolución histórica. Según Groult (2004) la periodización está relacionada con la cultura y cada etapa reemplaza la reproducción infinita de hechos que se pueden generar dentro de la historia humana.

3.3.- La periodización

La temporalidad es un marco invisible que siempre está presente en el quehacer humano. Así vivimos en un tiempo que cambia y al que debemos adaptarnos, organizamos nuestra vida y nuestras relaciones con los demás. Las ciencias sociales han estudiado el tiempo desde las diferentes disciplinas, desde la realidad de las diversas culturas y geografías del mundo.

En todas las culturas, medir, estructurar, explicar y valorar el tiempo toma diversas formas, desde el lenguaje a la tecnología, desde la mitología hasta las artes, la política o la filosofía. La historia, por su parte, es inseparable de la reflexión sobre el tiempo y sus dimensiones, en relación con el uso y valor que le otorga cada cultura. No podemos olvidar que la cultura es nuestro principal instrumento para interpretar el tiempo (International Society for Cultural History, 2015).

Según Hassani (2005a), la historia utiliza el tiempo para datar, medir, periodizar, estructurar y organizar las fechas, desde allí generará un relato que organice los fenómenos socio-históricos. Para Gilbert (2014) periodizar se asocia a cortar periodos de la historia y segmentos de tiempo, lo cual implica decidir una cierta duración en cada caso. No obstante, cada segmento de tiempo posee características similares constituidas por elementos de simultaneidad, que no están yuxtapuestas de manera accidental, sino más bien relacionados a partir de los diferentes niveles de pertenencia que ha establecido el historiador.

La periodización “(...) es resultado de una operación dada, selecciona y prioriza en retener algunos elementos que parecen los más significativos para determinar las características de cada periodo”¹ (Gilbert, 2014, p. 9). En la enseñanza es un conocimiento indispensable para organizar y secuenciar los fenómenos históricos y la comprensión de la evolución de las sociedades. No obstante, periodizar es un elemento problemático porque el propio hecho de periodizar supone poner límites,

¹ Traducción de la autora.

establecer fronteras entre cambios y duraciones (Ferro, 1991). Sin embargo, según Galindo (1997a) la periodización es una de las categorías más utilizadas en la enseñanza del Tiempo Histórico: “de una forma general podemos decir que periodizar consiste en establecer distintas etapas en el movimiento histórico” (p. 337).

La enseñanza de la periodización es una forma de representación de la historia que nos ayuda a comprender la complejidad del relato histórico.

Comprendre le monde, c'est en appréhender la complexité. Les questions d'enseignement traitées dans ce livre ne peuvent trouver des solutions toutes faites, mais les pistes de réflexion et les exemples pratiques ambitionnent d'aider les enseignants à se 'débrouiller'. (Mével y Tutiaux-Guillon, 2013, p. 123)

La comprensión del mundo requiere entender la evolución cultural en el tiempo y la periodización juega un rol de “ordenación y clasificación temporal”. La dificultad de su aprendizaje radica en comprender su arbitrariedad, lo cual provoca que se confunda muchas veces con la datación y la cronología (fechas y acontecimientos), reduciendo el concepto de tiempo a un fenómeno lineal y margina los procesos multitemporales.

Mével y Tutiaux-Guillon (2013) consideran que es importante enseñar la temporalidad, pero que sería necesario modificar y repensar la disciplina histórica-geográfica desde nuevos parámetros: razonamiento inductivo/deductivo; razonamiento dialéctico; razonamiento causal; comparación; analogías; razonamiento de escalas y periodizar. Según Mattozzi (1990) una nueva enseñanza de la temporalidad implica una disposición para organizar los fenómenos temporales, utilizar los operadores temporales para comprender el curso de los acontecimientos y establecer relaciones entre los fenómenos, también sirve para criticar la estructura temporal, la información y deconstruir las huellas del tiempo en el entramado social.

Por otra parte, la periodización como operador cognitivo temporal complejo puede presentar algunas dificultades en su enseñanza. La periodización implica conocer el entramado temporal que han experimentado las personas y el significado que le han otorgan. El pensamiento temporal “non c’è un ordine naturale dei fatti che la mente si limiti a registrare, ma c’è un’attività di costruzione dell’ordine” (Mattozzi, 2002, p.11), esto requiere establecer vínculos entre los hechos temporales para construir un “tiempo pensado”.

Resumiendo, la periodización se transforma en un “sistema o carta de navegación temporal” que utiliza todos los operadores temporales para establecer asociaciones de los fenómenos y coordinar los ritmos según los significados de su temporalidad.

3.4.- Preguntas que surgen a la hora de proponer un marco de enseñanza de la periodización

A partir de lo expuesto y con la finalidad de construir una propuesta de enseñanza de la periodización, que supere los problemas y dificultades que se han expuesto, nos planteamos las siguientes preguntas:

- 1) ¿Por qué periodizar?
- 2) ¿Qué representa aprender a pensar el tiempo?
- 3) ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo?
- 4) ¿Qué significa enseñar a periodizar?
- 5) ¿Qué engloba la periodización?
- 6) ¿Qué ventajas y desventajas tiene periodizar?

Aludiendo al primer interrogante, la enseñanza temporal se ha tratado tradicionalmente en términos cronológicos, donde los estudiantes deben aprender una regla mecánica, lo cual no les permite desarrollar las capacidades de interpretación y comprensión temporal. Para dar respuestas a los complejos procesos sociales de hoy se debe enseñar una periodización que clasifique,

organice las secuencias temporales e interprete los diferentes procesos históricos o sociales. Según Pagès (2009a) “Es tracta d’establir models que permetin a l’alumnat ordenar primer, i entendre o contextualitzar, després, els fets dins dels processos i dels períodes” (p. 6).

El segundo interrogante - ¿Qué representa aprender a pensar el tiempo? - Debemos considerar qué tiempo va más allá de una tarea cronológica, se deben plantear situaciones inteligibles con valores que marquen los cambios que darán paso a los períodos. El objetivo es darle significado global a lo vivido, a nivel personal, social e histórico. Pensar el tiempo y medirlo resulta un proceso complejo que requiere de ciertos artefactos cognitivos sofisticados como la periodización. Según Mével y Tutiaux-Guillon (2013) es importante diferenciar las homogeneidades y discontinuidades en el tiempo, enseñar a seleccionar ciertos intervalos temporales de fenómenos o acontecimientos relevantes, a partir de fechas fundamentales o simbólicas.

En tercer lugar - ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo? - Un ejemplo es cuando observamos un paisaje o una fotografía de un espacio conocido de la infancia e identificamos los cambios en nuestra percepción. Según Santisteban (2011a) “el cambio, la evolución o la transformación nos indican que ha pasado el tiempo (...). Por otro lado, el cambio no puede separarse de la continuidad” (p. 237). Reflexionar sobre este punto demanda una forma de comprensión de los diferentes procesos temporales que facilitan una interpretación.

Un cuarto aspecto ¿Qué significa enseñar a periodizar? Significa, en primer lugar, diferenciarlo de la cronología o del tiempo como coordenada temporal. Periodizar es tomar decisiones sobre qué cambios destacamos en nuestro relato histórico. Enseñar a periodizar es enseñar que la periodización es un proceso subjetivo y arbitrario, que no puede responder ni a una única “verdad histórica” ni a la tradición positivista ni al poder del relato eurocentrista.

Es necesario cuestionar la idea de la periodización cuadripartita y dar cabida a la interpretación y la interrelación del cambio y de la continuidad para explicar las coordinaciones temporales que les permita a los jóvenes conformar un esquema temporal interpretativo de la realidad sociohistórica (Mattozzi, 2002).

En las investigaciones de didáctica de las ciencias sociales llevadas a cabo por Mattozzi (1990, 2016), Pagès (2009a) y Santisteban (2005, 2011a) se expone que el desarrollo de la temporalidad y sus diversas dimensiones son una ilusión construida socialmente, pero que se expresa constantemente en la vida de las personas. Según Santisteban (2011a) conocemos el pasado por medio de nuestra memoria personal (individual), familiar (social) y colectiva (histórica). La periodización implica un proceso interpretativo de los estudiantes para comprender los fenómenos de cambio/continuidad, simultaneidades, duraciones, causalidades, estructuras y coyunturas, entre otras.

Formar un pensamiento histórico temporal requerirá habilidades cognitivas para entender la historia como un “flujo de tiempo” (Mattozzi, 2014) y como un instrumento de comprensión y de intervención en la realidad social actual (Dumoulin, 1991). Levesque (como se citó en Pagès, 2009a), considera esencial el desarrollo de un razonamiento temporal enfocado a las narraciones, el cambio/ la continuidad y la simultaneidad de los procesos históricos. Para el autor las narrativas de los estudiantes les permiten construir sus propias ideas sobre el pasado. Un análisis del cambio y la continuidad ofrece la posibilidad a los estudiantes que se acerquen al tiempo de corta duración (tiempo personal), al estudio de grandes fenómenos de larga duración (tiempo histórico) y, al mismo tiempo, a la simultaneidad o a la contemporaneidad, y a la relación pasado-presente.

Para Santisteban (2009) la enseñanza de la periodización es un elemento clave en la enseñanza del tiempo histórico, para construir herramientas cognitivas que

permitan medir, seleccionar, seriar, secuenciar, narrar e interpretar los cambios históricos en los diversos niveles sociales (individuales, sociales e históricos).

El quinto interrogante ¿Qué engloba la periodización? Ségal (1991), Hassani (2005a), Santisteban (2005), Pagès (2009a), Mével y Tutiaux-Guillon (2013) y Gibert (2014) comparten la idea base que la periodización implica cortar segmentos de tiempo a partir de un elemento: el cambio. Los procesos históricos están íntimamente relacionados con la idea de cambio y, para el historiador, la periodización ayuda para establecer las “medidas de los movimientos temporales”, para integrar diferentes unidades analíticas de forma continua, discontinua o de ruptura.

La periodización engloba ritmos temporales de larga o corta duración. Según Braudel (como se citó en Torres, 2001) el primero permite observar cómo las sociedades transcurren en un tiempo lento, alejado y enraizado en las estructuras históricas, donde el cambio se percibe lentamente, mientras que el segundo es un tiempo acelerado (presente), donde los ritmos del tiempo se caracterizan por un rápido movimiento que muestra una primera capa del entramado social: el tiempo del acontecimiento.

Otros conceptos asociados con la periodización son las estructuras, las coyunturas y/o la simultaneidad que darán las pautas para marcar una periodización. Delimitar las estructuras en una periodización implica observar diferentes perspectivas: histórica, económica, social, cultural, psicológica, religiosa u otras relacionadas con el tiempo de larga duración, que operan como dispositivos impuestos, barreras o negaciones al cambio. Las coyunturas son movimientos que buscan modificar la estructura social a corto plazo, es decir la búsqueda de un cambio acelerado. Cambiar coyunturas pueden llevar a modificar una estructura y dar paso a otro período histórico. Por último, la simultaneidad marca las relaciones entre dos o más acontecimientos que coinciden temporalmente y permiten comprender la reconstrucción histórica a diferentes escalas (local, regional, nacional y global).

Por último ¿Qué ventajas y desventajas tiene periodizar? Hassani (2005a) reconoce ciertas ventajas, que apuntan al desarrollo de una memoria colectiva con hitos estables y relevantes, que permiten instalar categorías cronológicas. En lo metodológico periodizar facilita la clasificación e interpretación de cada período histórico, con ciertos códigos particulares que asigna el historiador y que vienen dados por el tipo de fuentes, ante la imposibilidad de reconstruir en su totalidad la historia, así el historiador seleccionará cada fragmento de tiempo para construir una periodización.

Para Gibert (2014) el acto de la periodización es central en el quehacer del historiador puesto que es una herramienta que interpreta los hechos, los procesos y los cambios históricos. Sin embargo, presenta importantes dificultades, desde el ámbito metodológico la periodización manifiesta la siguiente desventaja:

debido a que cuando se establecen divisiones y/o límites se realiza una operación factual al secuenciar y establecer rupturas, y otra operación conceptual al necesitar aplicar una teoría del cambio, pues la periodización está unida a la concepción de la historia y no puede ser separada de su carga ideológica, de tal manera que la división de la historia en periodos implica por una parte una legitimación y por otra una finalidad que afecta no sólo a la división del pasado sino también a la del futuro. (Torres, 2001, p. 206)

La figura 4 resume los conceptos centrales que componen la periodización:

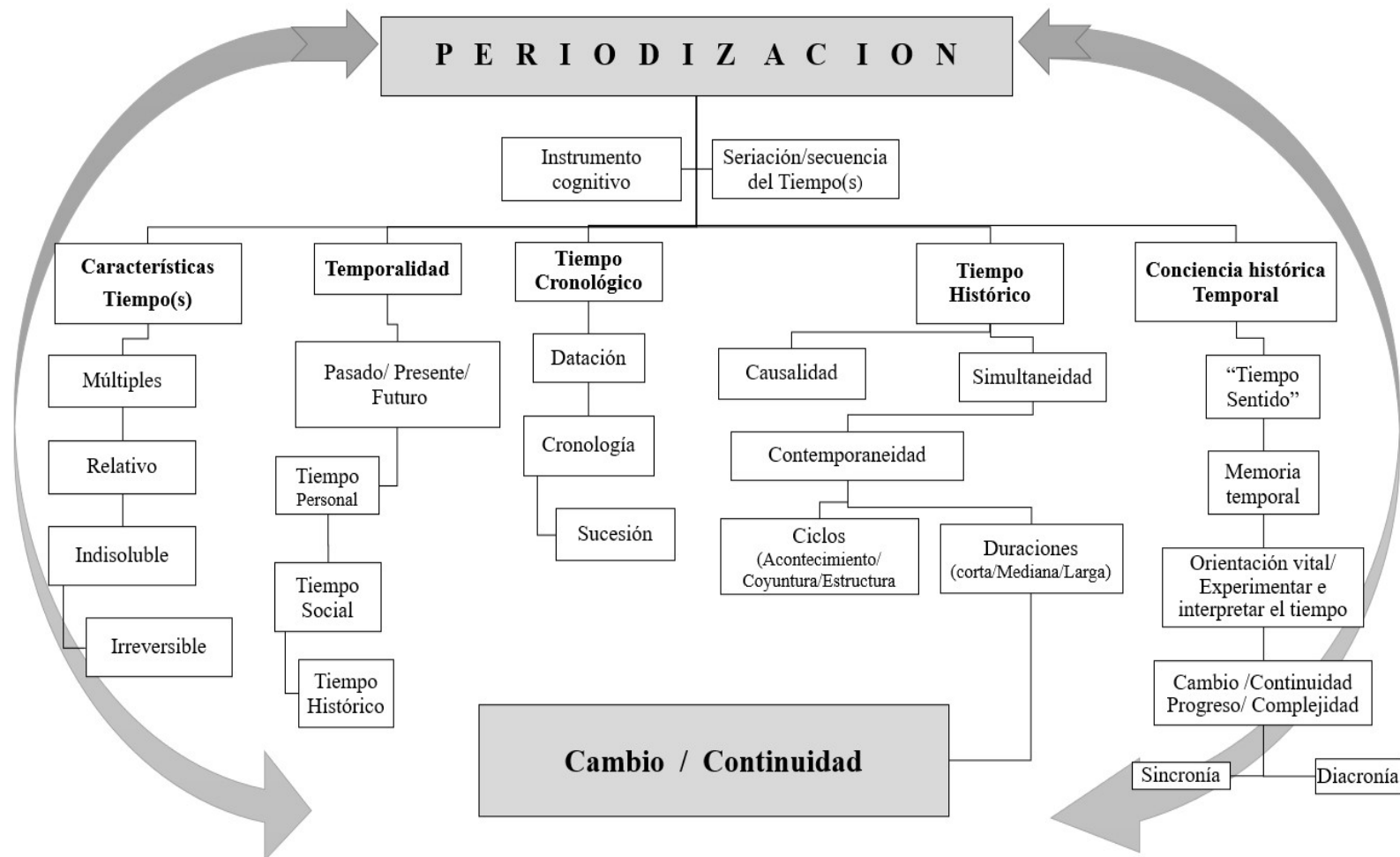


Figura 4. Esquema de la Periodización. Elaboración propia

Los elementos relacionados en el esquema anterior muestran la periodización como un operador cognitivo temporal complejo, con procesos que relacionan ritmos evolutivos y escalas temporales diferentes: tiempo personal, tiempo social o tiempo histórico. Para comprenderlo desde el ámbito disciplinar y didáctico, se deben considerar una serie de herramientas temporales que permitan explicar y dar sentido a una periodización, se trata de los denominados operadores temporales: datación, cronología, sucesión, simultaneidad, causalidad, contemporaneidad, duraciones, ciclos, cambio y continuidad.

La periodización como herramienta de “clasificación temporal” es un instrumento que según Gilbert (2014) requiere de la elección de los “terminales” coyunturales (ejemplo: revolución francesa), también se observan “terminales intermedios” que marcan las diferentes etapas del proceso estudiado (ritmo y naturaleza del cambio). Estos terminales de doble cara (ritmos: lento o rápido) son parte de un terminal clave que es el cambio, que al periodizar será el resultado de las múltiples interpretaciones y los ritmos temporales que marque el historiador.

Por lo complejo que puede ser el fenómeno de la periodización requiere que los períodos y sus límites, no pueden ser entendidos solo en un sentido cronológico. Según Gilbert (2014) los períodos y “terminales” no siempre están claramente definidos y los límites de la periodización pueden variar con el tiempo. Esto demuestra la arbitrariedad de la periodización, como interpretación histórica dentro del relato del historiador.

Es significativo situarnos en el tipo de periodización que ha primado en la enseñanza y en la historiografía. La propuesta de periodización más extendida en la historiografía y en la escuela, está basada en criterios políticos y ha sido denominada “cuatripartidismo clásico” o “división cronológica de las cuatro edades” (Galindo, 1997a). Las características generales de dicha periodización se basan en el positivismo y en el eurocentrismo, que por su determinismo ignora los tiempos de otras culturas o, incluso, de la propia. La posición que ha tenido la

periodización en los procesos de enseñanza-aprendizaje, según Torres (2001) los organiza en tres categorías, ver tabla 1.

Tabla 1

Tipos de periodización

Periodización cuadripartita clásica	Periodización en modos de producción	Periodización basada en la teoría de sistemas
<p>Periodización Positivista clásica. Divide la historia del mundo en cuatro edades:</p> <p>a.- Edad Antigua b.- Edad media c.- Edad Moderna d.- Edad Contemporánea.</p>	<p>Periodización marxista. Asociada al materialismo histórico: los modos de producción, organización de las fuerzas productivas y relaciones de producción y la estructura social.</p>	<p>Periodización basada en el liberalismo.</p>
<p>Subdivisión en etapas arqueológicas:</p> <p>a.- Edad de piedra (piedra tallada y piedra pulida) b.- Edad de bronce c.- Edad de hierro.</p>	<p>Desprenden tres modelos: unilineal, bilineal y Plurilineal.</p> <p>a.- Periodización Unilineal (basados modos de producción):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- comunidad primitiva, 2.- el esclavismo, 3.- el feudalismo, 4.- el capitalismo, 5.- y el socialista (revolución 1917). <p>b.- Periodización bilineal (evolución doble):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Comunidad primitiva del occidente europeo con sus fases y burguesía (idea progreso). 	<p>La división del trabajo de Adam Smith y las ideas de Montesquieu.</p> <p>a.-Estadios de desarrollo o modos de subsistencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Pueblos cazadores, 2.- Pastores, 3.- Agricultura 4.- Comercio.

2.- Evolución de las sociedades orientales (China, Egipto), los cuales no son capaces de evolucionar a partir de factores endógenos.

c.- Periodización Plurilineal (Marx y Engels):

- 1.- Modelo colonialistas del tercer mundo.
- 2.- Modos de producción según Amín:
 - 1.- Comunidad primitiva,
 - 2.- Periodo tributario,
 - 3.- Sistema esclavista,
 - 4.- Pequeño Comerciante,
 - 5.- Capitalismo.

El arqueólogo Lubbock (1865) propuso dividir la “prehistoria” en: Paleolítico y Neolítico.

Componente eurocentrista

b.- Periodización en los sistemas de acumulación (Frank y Gills,1990):

- 1.- Ciclos (500 años),
- 2.- Expansión de la acumulación,
- 3.- Contracción

c.- Periodización a partir de la evolución cultural (Escuela de los Annales).

1.- Periodización de las enfermedades mortales (McNeill, 1990). La explicación se centra en cómo las enfermedades se han transmitido por las rutas

comerciales produciendo crisis
en diversas sociedades.

Es la más utilizada universalmente.

Nota. Información extraída de Torres, 2001.

En resumen, el aspecto central de la periodización es el cambio/continuidad que facilita la fijación y explicación de un determinado período, el cual será establecido según el enfoque historiográfico. El cambio es el eje central en el razonamiento de la periodización, además de dar cuenta de los ritmos de las evoluciones o transformaciones entre el pasado y el presente, e inclusive el futuro (Ségal, 1991).

El tiempo es “cambio perpetuo” y la periodización es un proceso de interpretación y de selección de hechos y procesos históricos de quién escribe la historia (Bloch, 1974). La periodización es una pieza clave de la narración y del tiempo histórico, pero debe dar respuesta a la comprensión de los múltiples tiempos que han vivido las personas y cómo perciben su temporalidad (tiempo personal-tiempo social-tiempo histórico). Esto último es la preocupación de la didáctica de las ciencias sociales, proporcionar las herramientas cognitivas para que los y las estudiantes se comprendan en el mundo.

CAPÍTULO IV: LA MULTITEMPORALIDAD Y EL TIEMPO EN LA COSMOVISIÓN MAPUCHE

4.1- Temporalidad y conciencia histórica temporal

La mayoría de las actividades diarias que desarrollamos están influidas por el tiempo, por ejemplo, un horario para despertar, para trabajar, para estudiar, para comer, actividades de ocio, entre otras. Al ser el tiempo un aspecto tan presente en nuestra cotidianidad se hace necesario explicitar y enseñar la temporalidad. Con ella se busca, en último término, observar la relación entre pasado, presente y futuro, para desarrollar la conciencia histórica.

Pensar sobre la multiplicidad del tiempo, ya sea lineal, cíclico, geológico, religioso, personal, social o histórico, es un proceso que se debe tener presente en la enseñanza de la temporalidad y, en especial, de la periodización ya que la enseñanza debe mostrar la existencia de diferentes concepciones del tiempo (Mével y Tutiaux-Guillon, 2013). Así la temporalidad no es un fenómeno rígido, su percepción varía con la edad y las nuevas experiencias, de forma que las personas podemos observar la “transitoriedad” de la vida, generando una conciencia temporal. Desde la didáctica de las ciencias sociales, autores como Llusà (2015), Álvarez (2014), Anguera (2013), Pagès y Santisteban (2008) y Santisteban (2005), explican que la enseñanza de la temporalidad es primordial porque involucra un entramado complejo de conceptos que requiere determinadas estrategias que ayuden en la narración histórica de los estudiantes.

Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010) han creado un modelo de pensamiento histórico que pone en un plano destacado la temporalidad, la conciencia temporal y los diversos operadores temporales que la constituyen. Así la formación de la temporalidad, la construcción de una conciencia histórica, la comprensión del cambio y de la continuidad resultan aspectos fundamentales en la formación de las personas para ubicarse en su mundo (Santisteban, 2011a).

También Mével y Tutiaux-Guillon (2013) plantean que se pueden comprender los hechos del pasado y visualizar una perspectiva de futuro, que ayude a responder a las necesidades inmediatas de los estudiantes. En esta línea Boucheron y Hartong (2018) exponen que, en una época dominada por el presentismo y el sentimiento de fatalidad, el trabajo del historiador debe enfocarse a comprender el pasado para explicar el presente e incluso el futuro. Para Hartong (2003) es importante salir del presentismo y restablecer un nuevo diálogo histórico y temporal, que interroge las diversas experiencias del tiempo y busque una coordinación efectiva donde circulen el pasado, el presente y el futuro.

Según Rösen (1987, 1994) la conciencia histórica es la categoría general que trata no solo del aprendizaje y la enseñanza de la historia, sino que abarca todas las formas de pensamiento, como una forma de experimentar el pasado e interpretarlo como historia. Rösen (2006) deja claro que la conciencia histórica tiene una función práctica en la vida de las personas, orientarnos temporalmente. Esta orientación temporal se compone de dos aspectos:

- Orientación externa: desde la experiencia temporal organiza los aspectos históricos.
- Orientación interna: se relaciona con la subjetividad humana para facilitar la autocomprensión y conformar la identidad del “yo”.

Así el autor propone cuatro tipos de conciencia histórica que se pueden facilitar desde la enseñanza, para reflexionar sobre los valores tradicionales que se alojan en nuestras representaciones temporales. Ver tabla 2.

Tabla 2

Los cuatro tipos de conciencia histórica

	Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
Experiencia del tiempo	Repetición de una forma de vida obligatoria.	Representación de reglas generales de conducta o sistemas de valores.	Problematizando formas reales de vida y sistemas de valores.	Cambio de formas de vida alienígenas en propias.
Patrones de importancia histórica	Permanencia de una forma de vida obligatoria en cambio temporal.	Reglas atemporales de la vida social, validez atemporal de los valores.	Rotura de patrones de significación histórica negando su validez.	Desarrollos en los que las formas de vida cambian para mantener su permanencia.
Orientación de la vida exterior	Afirmación de órdenes previas por consentimiento sobre una vida común válida	Relacionar situaciones peculiares con regularidades de lo que había sucedido y debería suceder.	Delimitación del propio punto de vista frente a obligaciones previas.	Aceptación de diferentes puntos de vista dentro de una perspectiva global de desarrollo común
Orientación de la vida interna	Internalización de formas de vida preestablecidas por limitación - toma de roles	Relacionar los conceptos propios con las reglas y principios generales: la legitimación de roles por generalización	La autosuficiencia mediante la refutación de las obligaciones externas - la creación de roles	Cambio y transformación de los conceptos propios como condiciones necesarias de permanencia y confianza en sí mismos - equilibrio de roles.
Relación con los valores morales	La moralidad es dictada por órdenes obligatorias; La	La moralidad es la generalidad de la obligación en los valores y sistemas de valores.	Rompiendo el poder moral de los valores negando su validez.	Temporalización de la moralidad; las posibilidades de un mayor desarrollo se

validez moral
como estabilidad
incuestionable por
tradicición.

convierten en una condición de
moralidad

Relación con el
razonamiento
moral.

La razón de los
valores es su
prioridad efectiva,
que permite el
consentimiento en
cuestiones
morales.

Argumentar por
generalización, referido a
regularidades y
principios.

Establecer la crítica de valor y la
crítica ideológica como
estrategias importantes de los
discursos morales.

El cambio temporal se
convierte en un argumento
decisivo para la validez de los
valores morales.

Nota. Basado en Rösen, J. (2006). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development.

El cuestionamiento crítico de la periodización puede ayudar a comprender los operadores temporales que le dan sentido. Dentro de los conceptos que forman parte del pensamiento histórico, junto a otros como temporalidad humana o cambio y permanencia, resultan fundamentales en la comprensión de las relaciones socio-históricas y en la formación del razonamiento crítico de los estudiantes.

La periodización, como concepto temporal, es una poderosa herramienta para desarrollar la narración histórica, cuando se combina con otras categorías temporales, como datación, cronología, simultaneidad o duración, que nos ayudan a acercarnos a la complejidad del tiempo histórico. Estas categorías nos permiten entrar a un sistema complejo de relaciones y acceder a la información significativa de la historiografía. Todo este proceso nos debe permitir el desarrollo de una conciencia histórica temporal.

Según Le Goff (2015) enseñar y aprender las relaciones temporales es primordial para los jóvenes de hoy porque está en juego descifrar, interpretar y comprender su contexto presente. La conciencia temporal busca interpretar las particularidades básicas de las culturas y, con ello, que las personas vivan sus vidas en el tiempo. Los estudiantes deben combinar los diferentes componentes temporales para dar “sentido al tiempo histórico”, un sentido crítico que favorezca una racionalidad y una competencia narrativa temporal.

Una de las inquietudes investigativas de Rüsen (1987) ha sido analizar la naturaleza de la conciencia histórica, para comprender cómo se estructuran las diversas categorías de razonamiento, no solo en el aprendizaje y la enseñanza de la historia, sino en todas las formas de pensamiento sobre el pasado, como experiencia y como interpretación del mismo. La formación del pensamiento histórico se realiza a través de los procedimientos de la narrativa histórica, entre los cuales encontramos la periodización que nos ayuda a comprender el entramado histórico, ordenando, clasificando e interrelacionando los acontecimientos y los cambios históricos, personales, locales o generales. Esto nos permite también

orientar nuestras vidas en un marco temporal y establecer las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, lo que entendemos como conciencia histórica. En la figura 5 se visualiza la relación entre la periodización y la conciencia histórica temporal.

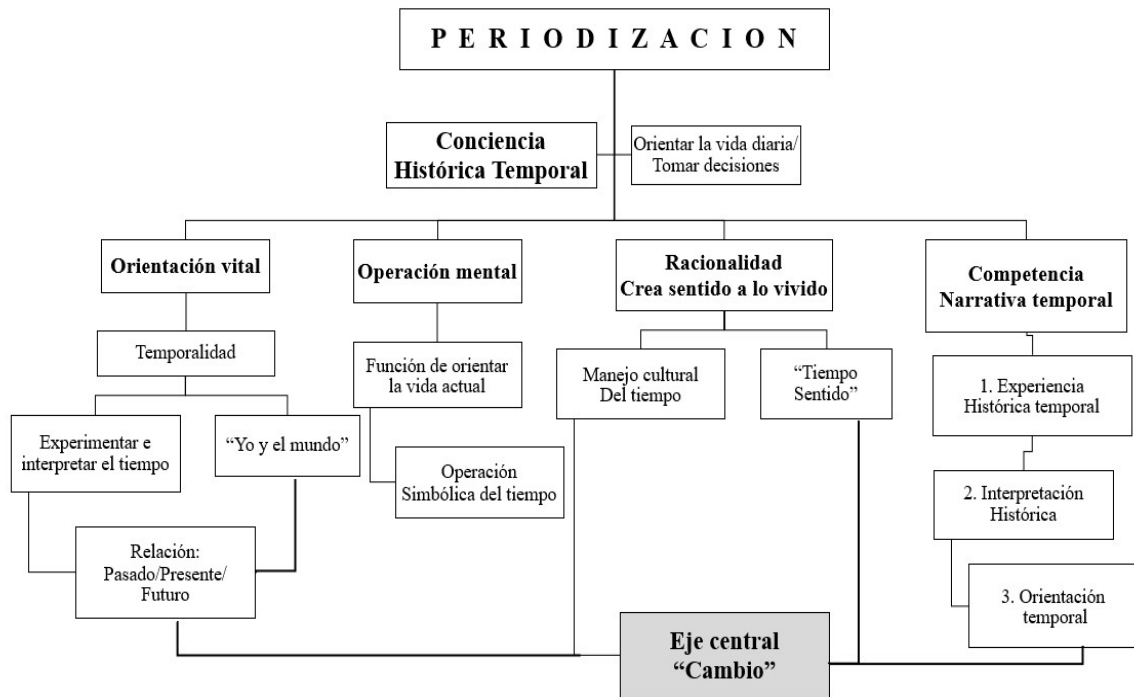


Figura 5. La periodización y la conciencia histórica. Basado en Rüsen (1987) y Cataño (2011).

Podemos afirmar que la conciencia histórica es la “brújula temporal” en la vida de las personas, la creación de una identidad histórica cultural a partir de sus proyecciones sobre el futuro, lo cual ayuda a los estudiantes a hacer prospectiva usando el conocimiento histórico y a imaginar y planificar su futuro individual y colectivo (Pagès, 2003).

En su investigación sobre el desarrollo de la conciencia histórica en futuros profesores de historia Coudannes (2014) expone:

La conciencia histórica define el posicionamiento de los individuos frente al pasado, el presente y el futuro como parte de una temporalidad histórica compleja. Es una estructura inherente al pensamiento y a la acción humana cuya construcción responde a un fenómeno social amplio que no se reduce a la educación formal o a la historiografía. (p. 25)

Dicho posicionamiento tiene relevancia en el tratamiento del tiempo histórico y la periodización. Una propuesta relevante es buscar conexiones temporales a partir de problemas sociales relevantes que, según Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010), permitirá establecer las relaciones temporales (pasado, presente y futuro) y la comprensión de los cambios y las continuidades. La conciencia histórica facilita acercarse, no solo a los contenidos curriculares, sino también a las circunstancias que rodean a los estudiantes y a su propia experiencia temporal. Dichos autores consideran que el desarrollo de la conciencia histórica, debe comenzar con la comprensión de la temporalidad humana y de las relaciones entre pasado, presente y futuro por parte del alumnado, de una manera clara y planificada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia.

La problemática de los periodos y la periodización requiere, en el mismo sentido que el resto de los conceptos temporales relevantes, una enseñanza específica, que contemple la diversidad cultural y la interpretación crítica. Para Ségal (1991), la enseñanza de la historia debe fomentar el desarrollo de una actitud crítica frente a la vida social y transmitir medios técnicos y metodológicos para interpretarla y para actuar en su medio. Los estudiantes deben aprender a pensar el tiempo histórico porque constituye la base para identificar y comprender los signos escritos y no escritos de la experiencia humana.

La conciencia histórica temporal como eje orientador temporal ayuda a situar y a orientar los cambios que experimentan las personas y las culturas, y se transforma en el núcleo central de la comprensión del tiempo histórico. La periodización en sus diversas escalas (tiempo corto y mediana duración), aporta a la conciencia histórica los ángulos de visión necesarios para valorar los procesos y cambios históricos.

El acto de periodizar va asociado a la cronología, pero no son equivalentes. Este es un error común en la enseñanza de la historia. La cronología y la periodización

son “herramientas del historiador”, pero mientras la cronología es objetiva y es una coordenada para establecer el marco temporal de los fenómenos históricos, la periodización es subjetiva o arbitraria, y sirve para tomar decisiones sobre cuáles son los cambios más importantes, cómo ordenamos y clasificamos los hechos históricos, y cómo estructuramos la narración histórica. Es evidente, como revela Torres (2001), que la cronología facilita orientarnos en el tiempo al permitirnos relacionar acciones de sucesión, simultaneidad y/o contemporaneidad, duración y comparación entre los acontecimientos seleccionados. Estas posibilidades nos permiten situar y contrastar los períodos, su duración, sus ritmos, ciclos, etc.

La periodización o, mejor, una determinada manera de periodizar, dependerá de una determinada comprensión del mundo y del tiempo. Esta arbitrariedad se explica porque no se puede crear una periodización para toda la historia de la humanidad “(...) no sólo por la complejidad de los procesos sino porque las diversas sociedades tienen distintas situaciones socioestructurales y temporales, lo cual no permite una fácil sincronización de las historias de cada sociedad con la historia global” (Torres, 2001, p. 206).

Diseñar e interpretar los períodos en la historia no es una tarea fácil, porque implica una serie de procesos que no se estructuran en una homogenización temporal de los fenómenos socioculturales, más bien nos debe ayudar a comprender los cambios, permanencias, duraciones, ciclos, contemporaneidades y simultaneidades que pueden presentar las diferentes sociedades.

En relación con la enseñanza de la conciencia histórica, la comprensión crítica de la periodización, ha de permitir que las personas desarrollen una orientación temporal, tanto a nivel personal, social e histórico. Por otro lado, debe facilitar la creación de una identidad histórica que permita la proyección para construir aquellos futuros deseables de entre los futuros posibles (Cartes, 2020).

4.2.- La multitemporalidad: una mirada desde la filosofía, sociología, historia y la didáctica de las ciencias sociales

El tiempo es ese maravilloso invento humano del que no podemos prescindir (Muñoz, 2003). Hoy damos por naturalizadas ciertas concepciones temporales, no obstante, no siempre ha sido así. Dependiendo de cada época histórica las representaciones temporales han sido diferentes y han respondido a los modelos y necesidades de las culturas en cada momento histórico.

Para Gurevitch (1979) la concepción contemporánea del tiempo presenta un elevado grado de abstracción, que se refleja en las diferentes categorías temporales que utilizamos para conocer el pasado más remoto. No obstante, la percepción del tiempo actual posee poca relación con otras formas de comprensión en otras épocas.

4.2.1.- La multitemporalidad desde la perspectiva filosófica y sociológica.

Los aportes de la filosofía (Ricoeur, 1979, Gurevitch, 1979, Panikkar, 1979 y Gardet, 1979) intentan establecer un diálogo temporal entre las diferentes culturas. Para ello se centran en las percepciones que dominan la vida cotidiana y las diferentes experiencias temporales que viven las personas. Ricoeur (1979) plantea que lo sustancial es comprender el significado de la diversidad temporal y aclarar sus múltiples raíces, enfatizando en un aspecto crucial: el lenguaje y sus discursos.

Comprendernos en la diversidad requiere poner en tensión dialéctica “lo propio” y “lo ajeno”. Intentamos explicarnos a nosotros mismos el sentido singular de una tradición concreta propia y ajena (Ricoeur, 1979). Para Gurevitch (1979) las representaciones del tiempo son claves “(...) en la conciencia social, cuya estructura refleja los ritmos y cadencias que marcan la evolución de la sociedad y de la cultura” (p. 260). Lo anterior, coincide con el punto de vista sociológico. Elias (1989) manifiesta que las concepciones del tiempo serán el resultado de una

síntesis humana, que sólo puede entender quien la expone a ciertos procesos sociales.

Un elemento significativo es la diferencia en nuestra manera de experimentar el tiempo, por ejemplo, las primeras sociedades delimitaban el tiempo de acuerdo con sus necesidades, siguiendo ciertos momentos y ocasiones del día o de las estaciones; mientras que hoy se han complejizado y subdividido en unidades temporales como las horas, los días, los meses, los años, entre otros (Elias, 1989). Cada cultura o grupo humano percibe el mundo por medio de sus propios sistemas temporales, en una práctica social única que puede variar según cada época.

La filosofía y la sociología nos ayudan a comprender los diversos paradigmas temporales que construyen las sociedades. A continuación, se presentan tres ideas claves para comprender las ideas temporales desarrolladas por las diferentes sociedades. Lo anterior, se resume en la tabla 3.

Tabla 2*Paradigmas temporales, según la evolución cultural*

Sociedades o culturas	Paradigma temporal	Características generales
Primitiva	Tiempo mitológico	<p>Comprendido como un tiempo sagrado.</p> <p>Mito del eterno retorno: “la regeneración del tiempo”.</p> <p>Idea de volver al tiempo original.</p> <p>Los ritos temporales lo marcan las fiestas y sacrificios que reproducen el mito.</p> <p>El tiempo es una experiencia concreta.</p> <p>El tiempo eterno no está sometido al cambio.</p>
<p>Sociedades antiguas o civilizaciones</p> <p>(culturas orientales, árabes, indias, americanas y europeas)</p>	Tiempo cíclico	<p>Compleja relación tiempo- mito-espacio.</p> <p>La relación pasado-presente y futuro son fenómenos simultáneos.</p> <p>Los ciclos de la naturaleza (estaciones) dan el ritmo temporal</p> <p>El tiempo se vive como una experiencia en íntima relación con el mundo natural y social.</p> <p>La conciencia temporal de las personas se orienta para percibir las permanencias (encontrar lo antiguo en lo nuevo).</p> <p>El tiempo transcurre en un estado de reposo y los acontecimientos importantes se repiten en las épocas sucesivas.</p> <p>Solo el tiempo mundano o diario está afectado por el cambio.</p>
Sociedad moderna (europea)	Vectorial o Lineal	<p>Idea lineal, irreversible y medible del tiempo.</p> <p>Rompe la idea del tiempo cíclico para combatir el paganismo.</p>

<i>Cristianismo</i>	<p>El tiempo queda separado del tiempo eterno o mitológico.</p> <p>Importancia al acontecimiento y a la sucesión de los hechos: lo terrenal tiene un comienzo y un fin.</p> <p>Iglesia reguladora del tiempo. Desarrolla una cronología para marcar la vida social (fiestas religiosas, jornadas laborales, entre otras).</p>
<i>Sociedades urbanas e industrializadas</i>	<p>La secularización del tiempo (regulación social).</p> <p>El tiempo como fuente de valor material.</p> <p>Nacimiento de los mercaderes y artesanos se necesita precisar las horas de trabajo.</p> <p>Sofisticación para medir el tiempo: técnicas e instrumentos artificiales (reloj).</p> <p>La conciencia temporal de las personas se orienta para percibir el cambio.</p> <p>Se construye la percepción individual del tiempo.</p>
<i>Sociedad contemporánea</i>	<p>El tiempo es un símbolo regular con características elevadas y elaboradas.</p>

Nota. Adaptado de Gurevitch (1979), Elias (1989) y Han (2015).

Ricoeur (1979) reflexiona sobre la relación tiempo-cultura para analizar los múltiples significados y concepciones temporales que han experimentado las sociedades. Cabe destacar que las diferentes percepciones temporales (cíclicas y lineales) han convivido a lo largo de la evolución histórica de las culturas. La articulación o preponderancia de una sobre la otra la fija la experiencia temporal que le otorga cada cultura (Gurevitch, 1979).

Si bien la sociedad actual esta cruzada por un pensamiento lineal del tiempo, enfocada en lo inmediato y una sobrevalorización del tiempo individual, autores como Ricoeur (1979), Gurevitch (1979) o Elias (1989) apuntan a la idea de acercarse a las culturas del pasado y realizar un esfuerzo para abrimos a las demás culturas. Según Elias (1989) el tiempo ocupa un lugar esencial en la vida de las personas y está construido simbólicamente por las culturas. En resumen, la experiencia actual del tiempo se diferencia según los grupos humanos y responde a las necesidades de su tiempo.

4.2.2.- La multitemporalidad desde la historia

Durante el siglo XX la renovación de la historiografía (enfoques sociales, económicos y culturales), permitió la renovación de la investigación tradicional de la historia heredada del siglo XIX. La denominada «nueva historia» encabezada por Marc Bloch y Lucien Febvre impulsó una nueva línea historiográfica que dio un nuevo significado al trabajo del historiador y, con ello, la apertura al trabajo interdisciplinar y la apertura a la crítica de los contenidos y objetos de la historia (Gómez, y Rodríguez, 2017).

Chartier (1992) y Lorenz (2010) en sus investigaciones exponen como eje central la importancia de las representaciones del mundo y el valor de la diversidad para reconocernos como individuos o colectivos. Según Lorenz (2010) es importante considerar el estrecho vínculo entre lo que cambia y permanece en la construcción

de una identidad histórica de las culturas o pueblos, porque desde allí emerge el modelo identitario temporal. Acercarse a la construcción temporal de una cultura requiere conocer los aspectos de la identidad histórica que han construido a lo largo del tiempo.

Otro aspecto que no podemos desconocer es que la sociedad actual está marcada por intensos y frecuentes encuentros culturales, que requiere el esfuerzo de diferentes disciplinas para comprender dichos fenómenos (Burke, 2010). Por ende, el tratamiento de la diversidad nos permite acercarnos a la complejidad de las culturas y a los diferentes códigos culturales.

La herencia clásica del tiempo la hemos heredado del mundo occidental, pero hoy día conviven cotidianamente múltiples formas y percepciones temporales. Así, la temporalidad, la memoria y la conciencia histórica (Christian, 2005), ayudan a explicar las bases epistémicas temporales en las diferentes culturas, pero para ello se requiere de una mirada multidisciplinar que facilite la comprensión de sus representaciones temporales desde la diversidad.

La historia es una herramienta construida y está cruzada por subjetividades que conlleva la tarea del historiador (Chartier, 2007). El cruce de miradas y énfasis en la historia tiene diferentes construcciones. Jenkins (como se citó en Lorenz, 2010) desde un enfoque social considera seis puntos importantes para analizar la etnicidad, a saber:

En primer lugar, el análisis de la etnicidad parte de la definición de la situación que tienen los actores sociales. Un segundo punto, el foco de atención se centra en cómo se mantienen o cambian las fronteras étnicas en la interacción estructura entre “nosotros” y “ellos”. En tercer lugar, la etnia de los actores no es necesariamente fija, se define situacionalmente. Un cuarto punto, la identidad étnica depende de la adscripción de los miembros del grupo étnico en cuestión de las personas ajenas con las que interactúan. En quinto lugar, la etnicidad no es una cuestión de diferenciación “cultural

real”, las diferencias están en el ojo del observador. Por último, los fenómenos ecológicos influyen en la producción y reproducción de la identidad étnica (los recursos escasos desempeñan un papel importante en la generación de la etnicidad)². (Lorenz, 2010, p. 43)

Lo anterior, nos lleva a pensar y plantear la complejidad temporal de un grupo étnico (mapuche) con un adecuado tratamiento de sus “códigos de diferencia” en el plano de su identidad cultural. Hemos de aportar los mecanismos adecuados en el reconocimiento de la diversidad en las representaciones del tiempo, estableciendo un diálogo entre lo propio y lo ajeno, buscando similitudes y diferencias, más como enriquecimiento que como reivindicación de lo exclusivo.

En la historiografía tradicional encontramos una división que por más de dos siglos ha agudizado la diferencia en la evolución de los grupos humanos, estableciendo una separación entre la prehistoria y la historia. Según Brusa y Cajani (2005) este tipo de división disciplinar nos ha llevado consciente o inconscientemente a construir narrativas históricas que favorecen, desfavorecen o invisibilizan a algunos grupos humanos.

Ser conscientes de las múltiples temporalidades facilita entender los aspectos básicos de la diversidad cultural, donde cada persona otorga su propio significado para interpretar los cambios y continuidades de los acontecimientos de su pasado privado y/o colectivo (Le Goff, 2015). Explicar las bases epistémicas temporales de las culturas indígenas y, en especial, del pueblo mapuche, requiere una mirada multidisciplinar y pluritemporal que considere algunos conceptos centrales de la temporalidad, de la memoria y de la conciencia histórica. También, exige incorporar las bases epistémicas y particulares de la cosmovisión mapuche, para explicar las coordinaciones temporales propias de la cultura.

² Traducción de la autora.

En resumen, dentro de la diversidad cultural en cuanto a las representaciones del tiempo y del tiempo histórico, la periodización es especialmente sensible, ya que refleja con claridad lo que una cultura prioriza de su origen, de su evolución histórica, de cómo se ve a sí misma y de cómo incorpora la relación con otras culturas. Entonces la periodización es un reflejo claro de esa cultura en el tiempo.

4.2.3.- La enseñanza y la multitemporalidad

Uno de los aspectos complejos es despojar los estereotipos formales de la “historia oficial”. Cajani (2004) apuesta por un currículo transcultural, donde los historiadores de todos los contextos culturales construyan un proyecto cosmopolita de la enseñanza de la historia. La enseñanza temporal debe considerar su multiplicidad, ya sea desde una mirada lineal, cíclica, geológica, mística, personal, social e histórica, porque en cada cultura también conviven diferentes concepciones de tiempo (Mével y Tutiaux-Guillon, 2013). La temporalidad es un fenómeno flexible que cambia, se modifica con la edad y con las nuevas experiencias (Brusa y Cajani, 2005).

Desde la didáctica de las ciencias sociales, autores como Pagès (2019), y Pagès y Santisteban (2008), enfatizan que la enseñanza de la temporalidad es primordial porque involucra un entramado complejo de conceptos, que requiere determinadas estrategias que favorezcan la narración temporal para la comprensión que posee cada grupo o sociedad sobre su tiempo. Plantear la complejidad temporal de un grupo étnico con sus “códigos de diferencias” temporales en relación a su identidad cultural, nos puede aportar mecanismos para el reconocimiento de la diversidad.

Para sintetizar, el tratamiento histórico de la diversidad ha sido unilateral bajo una mirada occidental europea que hoy requiere ser revisada para dar cabida a “otros interlocutores” que aún habitan y que son parte de diferentes procesos de encuentros y desencuentros. Según Gruzinski (2018) la historia y su enseñanza no

pueden seguir reduciéndose a un único relato y bajo una sola perspectiva (eurocéntrica), más bien debería avanzar en una historia global que amplíe las escalas de estudio.

¿Cuál es la dificultad para enseñar la diversidad temporal en la escuela? Una primera respuesta sería la contradicción que se da entre los avances de las ciencias sociales (nuevos enfoques historiográficos) y el tipo de enseñanza en la escuela. Por una parte, la praxis pedagógica aún le otorga valor al conocimiento factual, por otra, existe una enseñanza generalizada sobre el tiempo lineal con base eurocéntrica (Cartes, 2017, 2020; Escribano, 2019).

Desde la filosofía de la educación, Carr (2005) afirma que la tarea de la enseñanza integradora e igualitaria es una tarea compleja, ya que históricamente la escuela ha jugado un papel normativo y de carácter político hegemónico. Reflexionar sobre la práctica escolar se plantea desde la diversidad individual y cultural. Hassani (2005b) plantea que se debe enseñar que cada sociedad es más o menos multicultural y es necesario prestar atención a cada grupo.

El escenario actual, los desplazamientos y contactos entre culturas se han masificado hasta tal punto que resulta difícil no prestarle atención. Es innegable un mundo multicultural donde las identidades culturales y étnicas cohabitan. Para Hassani (2005b) enseñar en contextos multiculturales implica ampliar los horizontes historiográficos y de las ciencias sociales, para comprender las diferentes relaciones que se construyen entre los grupos humanos. Así, cada cultura evoluciona con la preocupación de permanecer fiel a sí misma, excluyendo cualquier otra cultura o por rechazo y la preocupación de no dejarse asimilar por otras culturas, de no amalgamarlas o fusionarse con ellas.

Cada cultura marca sus límites temporales a partir de su identidad histórica o etnicidad planteada por Lorenz (2010), donde los códigos de diferencia marcan la construcción de las identidades culturales. La exclusión y separación son parte del proceso de construcción identitaria.

Resulta complejo enseñar cuando la cultura dominante ve en los otros grupos una amenaza a su identidad y statu quo político, ideológico, social, económico, filosófico, religioso, etc. Desde la enseñanza la diferencia y el cambio no deben ser vistos como amenaza, sino más bien como la oportunidad de ampliar los horizontes culturales y para encontrar comprensión y diálogo con la otredad.

Los casos más significativos de una enseñanza multicultural han sido abordados en Canadá (caso Quebec), Australia o Suiza. Para Fink (2010) uno de los elementos principales es construir una cultura del respeto por la diferencia local, regional y mundial. Se debe tener claro que la historia tiene una base dinámica y dentro de los marcos políticos tiene una función reguladora, que se refleja en la enseñanza de la historia escolar para fortalecer la identidad política de los Estados Nación.

La periodización no está exenta de esta relación de poder, porque involucra un dominio entre lo que se marca como elementos de cambio y de continuidad, es decir donde se fijan los elementos que marcan un período. Para Santisteban (2005), la clasificación de los diferentes eventos presentes en la periodización es una construcción de la historiografía como resultado de la selección, seriación y secuencia de los hechos históricos elegidos por el historiador, así “La periodització no respon a regularitats mesurables, ja que els períodes històrics no s’estructuren segons la cronologia d’un món natural, sinó segons la interpretació dels canvis històrics” (Santisteban, 2005, p. 227). Por lo que cada forma de organizar los períodos involucra una concepción cultural y una reelaboración interpretativa de los fenómenos, que pueden decidir incorporarse en una periodización.

Según Pagès (1989), periodizar significa individualizar una serie de aspectos relevantes en un proceso social. Para llevarlo a cabo se deben considerar algunas características generales: el pasado histórico, caracterizar las etapas, comparar los períodos desde los ámbitos simples a lo más complejos y posteriormente establecer los rangos cronológicos.

Reconstruir otras temporalidades facilita la coexistencia entre las culturas y reconoce el valor de diversidad. Hoy más que nunca es importante pensar un currículo temporal crítico que considere la interculturalidad para reflexionar y valorar las posibilidades de inclusión o de visibilización cultural que puede ofrecer la periodización. Con ello el ejercicio de cuestionar las estructuras temporales establecidas permite problematizar la arbitrariedad de una temporalidad diseñada por un grupo dominante (Christian, 2005) y dar cabida a otras formas de comprensión.

Para sintetizar podemos mencionar que:

- Considerar la diversidad en el tratamiento temporal ayuda a avanzar en un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo, donde la concepción temporal de las culturas marcará las comprensiones y características de cada sociedad, también nos impulsa como formadores a reconocer las múltiples formas del tiempo y a tratar la diversidad en las aulas. Todo ello permitirá avanzar en el desarrollo de una conciencia histórica.
- La multitemporalidad debe ser parte esencial en el tratamiento de la enseñanza de la historia, para buscar los puntos de confluencia a nivel local y global de las diferentes representaciones temporales.
- La conciencia histórica ayudará a revisar y a entender la multiplicidad del tiempo, por otra parte, facilitará comprender cómo conviven estas representaciones temporales en las sociedades multiculturales de América o cualquier otro lugar del planeta.
- La periodización es un relato historiográfico que busca organizar y explicar los procesos sucedidos en segmentos de tiempo a partir de un elemento

clave: el cambio. Estos cambios manifiestan las particularidades y diversidad con que se construyen las relaciones sociales.

El próximo apartado indaga sobre las representaciones temporales del pueblo mapuche y la importancia de la interculturalidad, en el hecho de considerar otros tipos de periodización a la hora de enseñar.

4.3.- El tiempo en la cosmovisión de las culturas indígenas

Chiwvz

Kimpelu lle iñchiñ
tyfachi kimfal mapu mew, pefal mew
ta iñchiñ mew tayiñ negumkeetew
ka amulen peniyenofiel
inarvpulen kiñe chiwvz mew
ñi nvlaken ka nrvrfuken
epu tropan mew ñi kiñewtuken
Ñi tuwmvm ka ñi pewtuken egu
feychi Kallfv mew.

Círculo

Somos aprendices
en este mundo de lo visible
e ignorantes de la energía
que nos habita y nos mueve
y prosigue, invisible
su viaje en un círculo
que se abre y se cierra
en dos puntos que lo unen
Su origen y reencuentro
En el Azul.

Chihuailaf, E. (2008). Sueños de Luna Azul. pp. 8-9.

La poesía es un medio que nos permite deducir, descifrar y entender los sentimientos, emociones y reflexiones que pueden expresar los seres humanos. El poema seleccionado evoca lo importante que tiene la dualidad y el pensamiento circular (pensamiento en espiral) de la realidad temporal del mundo indígena (Chihuailaf, 2008). El pensamiento y razonamiento temporal lineal ha dominado nuestra cultura y práctica de enseñanza, no obstante, la revaloración y conocimiento de otras formas de sabiduría pueden ayudar a comprendernos en la diversidad cultural de la que somos parte.

Reconocemos las diferencias entre las diversas concepciones temporales que existen entre las culturas (hindú, china, judaica, griega, cristiana, islámica, indígena americana, entre otras). Según Ricoeur et al. (1979) los esfuerzos por comprender la diversidad cultural comportan una oposición contextualizada y crítica, que contiene en sí misma las interpretaciones que realizamos de las cosas y se pone en tensión “lo propio” y “lo extraño”. Resulta complejo dialogar entre diversas culturas y aún más difícil comparar la experiencia temporal entre ellas.

Según Ricoeur et al. (1979) para dialogar entre las diferentes culturas la cuestión del tiempo y sus representaciones, se deben considerar su diversidad gramatical y sus diferentes discursos narrativos temporales, ya que existe una relación íntima entre el *tiempo*, la *historia* y las configuraciones del *lenguaje* de las culturas. No

cabe duda, que el tiempo incauta la vida diaria de las personas y es uno de los conceptos fundamentales de los relatos de las culturas.

Desde la educación intercultural, Torres y Quilaqueo (2011) en su investigación sobre los conceptos de tiempo y espacio, exponen la racionalidad educativa del pueblo mapuche y destacan que la base del conocimiento ancestral está en sus familias, para explicar las múltiples relaciones sociales entre las diferentes comunidades indígenas. Para ello, utilizan los elementos presentes en la naturaleza (estrellas, ríos, lagos, animales o plantas), para dar pie a un espacio de creencias que interactúa con diversos planos: cósmico, espiritual y pragmático.

La racionalidad temporal del pueblo mapuche se encuentra en su realidad cotidiana, se conforma a partir de símbolos que representan profundos significados culturales, sociales y espirituales de su vida diaria (Torres y Quilaqueo, 2011). Las diversas actividades cotidianas del pueblo mapuche (siembra, fiestas religiosas, creación de su artesanía), pueden explicarse desde la perspectiva de su realidad social, donde se origina el mundo de sus pensamientos y acciones, y donde convergen las experiencias individuales y comunitarias (Berger y Luckmann, 2003).

La cosmovisión mapuche, arraigada en la interacción con su entorno, su experiencia temporal y espacial se puede explicar por la importancia “del aquí” y “el ahora”, es decir de su “presente” que dialoga constantemente con su pasado y su futuro. Según Berger y Luckmann (2003) lo anterior se explicaría porque las sociedades que dan gran importancia a su entorno inmediato estructuran sus concepciones filosóficas desde este medio cercano:

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Este "aquí y ahora" es el foco de la atención y (...) es lo realissimum de mi conciencia. (...) la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes "aquí y ahora". Esto significa que yo

experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. (p. 37)

Lo anterior explicaría la estrecha relación temporal que se da con la naturaleza y el mundo espiritual que abarca diversos planos en la cultura mapuche, no hay una sola realidad objetiva, sino múltiples dimensiones. Tiempo y espacio interactúan con los elementos tangibles e intangibles, que estructura los significados y las representaciones del “aquí y ahora” de la vida de las personas (Torres y Quilaqueo, 2011).

Desde el campo de la psicología, Alonqueo y Silva (2012) han investigado la relación tiempo-espacio de los niños o las niñas mapuches, ya sea del sector rural o urbano de la región de la Araucanía. El estudio es significativo porque muestra como la cognición espacial esta imbricada íntimamente con la temporalidad y desde allí se pueden comprender las representaciones mentales de los objetos función de relaciones de proximidad, orden y continuidad. La cognición temporal y espacial no existe independiente del lenguaje y de las prácticas culturales, por eso es tan necesario comprender el “(...) nicho evolutivo en el que se desarrollan los niños de distintas culturas (...)” (Alonqueo y Silva, 2012, p. 842).

Los resultados de la investigación dan cuenta que las personas representan el espacio de acuerdo a los marcos referenciales de su cultura y de su lengua. En el caso de los niños y niñas mapuches un porcentaje significativo usa un modelo de referencia absoluto, es decir, independiente de cualquier referencia a los objetos, donde movimiento y reposo defina la temporalidad (sistema circular que expresa el cambio y continuidad de los fenómenos). Según Alonqueo y Silva (2012) los niños y niñas mapuches rurales presentan una pauta de actuación “(...) diferentes al de sus pares chilenos rurales y urbanos, lo cual pone de manifiesto que la cognición espacial está influyendo tanto la cultura como el ambiente geográfico”

(p. 849). Esta realidad es homologable en las representaciones temporales de la cosmovisión mapuche.

Considerando que las personas nos desplazamos a partir de dos dimensiones, tiempo y espacio, ambos conceptos son categorías básicas en la vida de los seres humanos y que rara vez reflexionamos sobre ellas (Harvey, 1998). Tiempo y espacio son dualidades relativas y dinámicas, que en ocasiones se ponen en tensión por la forma cómo “(...) interpretamos el mundo y actuamos en él, y por la forma en que los otros lo interpretan y actúan en él” (Harvey, 1998, p. 222).

Uno de los objetivos de esta investigación es revisar las representaciones de la temporalidad y, en concreto, de la periodización en un contexto de diversidad, como lo es la región de la Araucanía (Chile). La enseñanza del tiempo y el tiempo histórico están muy influidas por la cultura occidental europea, pero en realidad se produce un encuentro de dos cosmovisiones, donde una se superpone a la otra dejando de lado la cosmovisión indígena, que es parte de nuestra realidad histórica, social y escolar.

El contexto de la investigación se enmarca en un escenario multitemporal, ya que históricamente han convivido dos concepciones de tiempo, la chilena occidental y la mapuche. Después de la simbiosis cultural de los siglos de contacto entre ambas culturas, hoy en día, no podemos comprendernos en una sola concepción temporal. Debemos abogar por una comprensión temporal más amplia y que considere la diversidad como un factor clave, para integrar e incluir un conocimiento ancestral que es parte del pueblo mapuche, al mismo tiempo que se acepta la supremacía de un conocimiento occidental (europeo). No obstante, los quiebres sociales y culturales hacen repensar las formas de integrar los conocimientos que compartimos entre ambas culturas: indígena ancestral y occidental europea.

Hoy el pensamiento de orden mundial se basa en lo lineal, dual e ilimitado (progreso), no obstante, en la historia han convivido diversos saberes que han

permitido una comprensión diversa del ser humano en su tiempo y espacio. Para Gavilán (2011) no dar cabida a otras formas de comprendernos es lo más grave. Según este autor, tenemos que dar espacio en nuestras mentes para otras posibilidades de pensamientos alternativos.

La racionalidad temporal y la espiritualidad inherente son parte del mundo indígena americano, donde conviven los aspectos empíricos racionales (tiempo ordinario/hombre) y místicos religiosos (tiempo sagrado/místico/sobrenatural). El(los) tiempo (s) y espacio conviven entrelazados como un hecho cultural. Las culturas americanas tienen una base cultural que se sostiene en el respeto a la “Pachamama” y a sus sagrados elementos. El mundo cotidiano y sobrenatural se interrelacionan de manera indivisible, generando una relación estrecha entre lo sagrado y lo profano, lo material y lo espiritual (Heuzé y Luengas, 1992).

Eliade (1983), Grebe (1987), Gavilán (2011), Zapata (2010), Cubillos (2015) y Ñanculef (2016) coinciden en que el pensamiento de las culturas indígenas se comprende de forma sistémica (unidad integrada), anclada a una tradición ancestral que concibe el espacio como un territorio sagrado y, desde este espacio, se establece una explicación mitológica de los acontecimientos históricos, bajo una relación entre el mundo natural, social y espiritual.

La vida en las culturas americanas se expresa más bien por círculos o ciclos (vida, naturaleza), donde su “(...) vida está inmersa en ritos y ceremonias cuyo objeto es el crecimiento de la conciencia individual con el poder consciente del universo” (Heuzé y Luengas, 1992, p. 97). El objetivo de ello es que hombres y mujeres adquieran conciencia de los diferentes niveles o planos de la realidad (individual/colectivo) y lo sobrenatural (sagrado/espiritual), conviviendo lo temporal y lo atemporal.

Los aportes del filósofo e historiador Eliade (1983) nos permiten adentrarnos en sus estudios sobre el espacio, el tiempo sagrado, los mitos y la religión cósmica

que cruza la vida de los seres humanos. En su libro “Lo sagrado y lo profano” otorga una introducción general de la historia de las religiones, presentando una descripción de lo sagrado y la situación de la humanidad en un mundo de valores religiosos, que transitan con lo temporal y cohabitan con lo atemporal (sagrado).

En la cosmovisión de las culturas indígenas, espacio y tiempo están imbricados y se manifiestan mediante diferentes rituales (fases lunares, ciclo solar, ciclos de mareas, ciclos de expansión y contracción). La figura 6 refleja la conexión e interrelación que existe entre los diferentes ecosistemas y las fases cíclicas que han desarrollado las culturas indígenas, a partir de la observación directa de su medio natural y el espacio cultural donde se marcan sus ritmos temporales (Zapata, 2010).

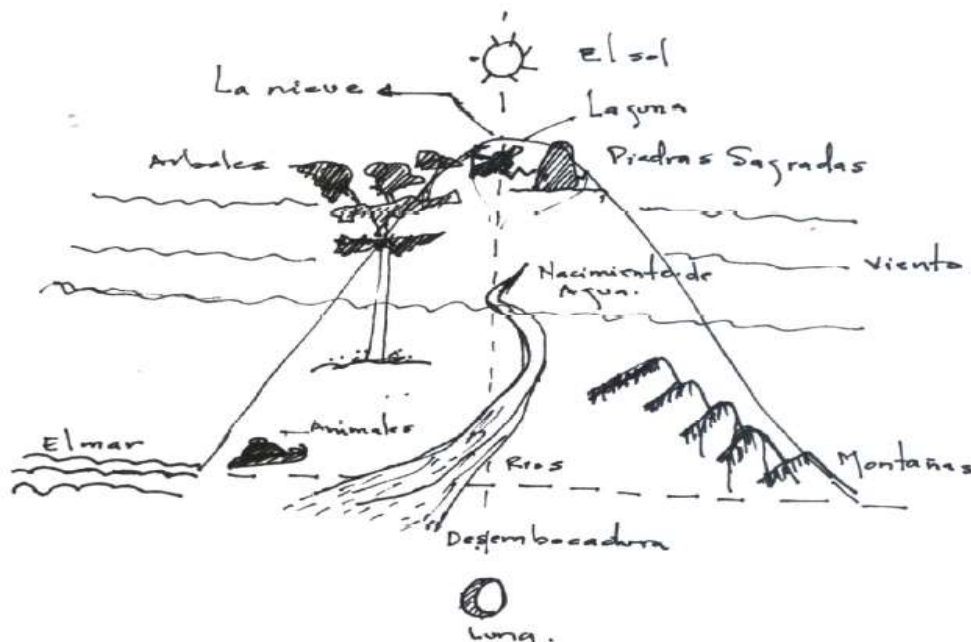


Figura 6. Relaciones territoriales y temporales de la cosmovisión indígena (ciclos) (Zapata, 2010).

La unidireccionalidad del tiempo occidental europeo contrasta con la visión de las culturas indígenas. La cosmovisión indígena plantea que todo en el universo está conectado, de manera que los procesos cósmicos, sociales e históricos están interrelacionados, y todo está integrado y forma parte de una única realidad. Así la concepción temporal del mundo indígena se expresa:

En el modelo mental indígena el tiempo es también cíclico, responde a la espiral, y es comienzo y fin al mismo tiempo. (...) El tiempo es solo una

relacionalidad cósmica y siempre presente en el espacio. El futuro no es algo que está por venir ni el pasado algo que se fue. Los mapuches dicen que el tiempo viene. (Gavilán, 2011, p. 20)

La comprensión temporal del mundo indígena va más allá de la secuencia, datación o la suma de años acumulados en su vida, más bien son complejas relaciones temporales que operan de manera bidireccional, es decir, el futuro puede estar atrás y el pasado adelante o viceversa, y el presente es una realidad en constante movimiento cíclico entre la naturaleza y la cultura (Gavilán, 2011).

La relación temporal (pasado-presente-futuro) para el mundo mapuche es importante y es esencial pensar y comprenderse temporalmente dentro del universo y el microcosmo (relación Ser humano/Naturaleza), ya que de ello dependerá el curso del futuro: “Vale decir las acciones del pasado definen el futuro” (Gavilán, 2011, p. 18).

Según Eliade (1983) el tiempo sagrado de las culturas indígenas es “(...) por consiguiente, indefinidamente recuperable, indefinidamente repetible. Desde un cierto punto de vista, podría decirse de él que no «transcurre»” (p. 43). Para el mundo indígena la temporalidad está dada en una interrelación de los diferentes acontecimientos de la vida (mítico, profano, personal e interpersonal), que según sus ceremonias religiosas pueden salir de su tiempo histórico y enlazarse a un tiempo primordial que permanece en la eternidad (Eliade, 1983).

En síntesis, el tiempo y el espacio son conceptos inseparables de la realidad, son elementos fundamentales de la cultura. En las culturas indígenas el tiempo es reversible, recuperable y cíclico (continuo), donde están operando diferentes tiempos: tiempo cósmico, tiempo mítico, tiempo sagrado-espiritual, tiempo profano (tiempo personal y social) y el tiempo histórico.

4.4.- La concepción temporal de la cultura mapuche³

Dialogar y comprender la cosmovisión mapuche implica aprehender el valor de los saberes orales que por siglos se han comunicado y traspasado entre generaciones. La tradición occidental da un peso particular a la escritura, no obstante, bajo esta investigación se busca rescatar para la enseñanza de la historia el saber mapuche en relación a su concepción temporal. Ello implica romper la enseñanza/aprendizaje colonialista, que por años ha primado en la sociedad chilena y que se reproduce en la escuela, a partir de una serie de prejuicios y estereotipos en relación a los niños y niñas mapuches (Montecino, 2016).

Adentrarse en el estudio de la cosmovisión mapuche implica acercarse a su complejidad como cultura y tener una disposición abierta para comprenderla, sin miedo a romper con la tradición de la cultura dominante para adoptar una perspectiva intercultural, que visibilice nuestros orígenes ancestrales (Montecino, 2016).

El fundamento cultural identitario del mapuche está asociado a la tierra (Mapu/Ñuke Mapu), el Mürr (par complementario fundacional) y a una concepción temporal cíclica. El mapuche percibe el sentido de la vida desde un sistema circular que conlleva sucesivos ciclos (Ñanculef, 2016). Para Marimán, Caniuqueo, Millalén y Levil (2006) la delimitación temporal del pueblo mapuche se relaciona con la presencia y los movimientos de los astros (Sol, Luna), que dan lugar a sus ciclos temporales.

Para Marimán et al. (2006), Cubillos (2015) y Ñanculef (2016) la explicación mitológica del origen y creación del mundo mapuche se da desde un principio circular y lo representan por “(...) el Txeg-Txeg y Kay-Kay que es la lucha cíclica de la tierra sobre el agua y el agua sobre la tierra. Dice el Epew que fue esta lucha

³ Este apartado contó con la colaboración y revisión del Kimche Juan Ñanculef Huaiquinao, destacado investigador e historiador mapuche.

milenaria la que permitió la creación del ser humano mapuche (...)” (Ñanculef, 2016, p. 25). Esta cita nos muestra las diferencias de base con la cultura occidental.

El conocimiento occidental moderno se acerca al conocimiento desde un método científico, mientras que las culturas indígenas articulan todo su conocimiento en una dimensión total, según Cubillos (2015):

(...) no hay separación entre lo humano y lo natural, ya que ambas dimensiones de la vida tienen las mismas características y particularidades. (...) No hay una separación ontológica que separe al ser de la naturaleza, esta es una totalidad en donde el ser humano es parte intrínseca del medio en que habita. En estas ideas se fundamenta el respeto por la naturaleza que ha desarrollado en su cosmovisión la cultura mapuche milenariamente. (p. 120)

Las relaciones naturaleza, ser humano y religión son transcendentales en la configuración temporal, según Eliade (1983) ello se explica porque:

Así, periódicamente, el hombre religioso se hace contemporáneo de los dioses en la medida en que reactualiza el Tiempo primordial en el que se cumplieron las obras divinas. Al nivel de estas civilizaciones «primitivas» todo lo que hace el hombre tiene su modelo trans-humano; incluso fuera del Tiempo «festivo», sus gestos imitan los modelos ejemplares fijados por los dioses y los Antepasados míticos. (p. 54)

Autores como Grebe (1987), Gavilán (2011), Marimán et al. (2006), Cubillos (2015) y Ñanculef (2016) expresan que el principio básico para comprender la cosmovisión mapuche es la Ñuke Mapu (Pachamanna: tierra) la cual comprende todo: espacio, tiempo, cultura e historia. Así “La cosmovisión mapuche presenta una estructura simbólica, dual y simétrica, basada en parejas de oposición⁴”

⁴ El principio de oposición apunta a cómo ven los hombres y mujeres mapuches la naturaleza, es decir la complementariedad de los opuestos: día y noche, siembra y cosecha, montañas y valles, espacios micro y macro, individuo y colectivo, vida y muerte. Según Gavilán (2011) el principio de oposición complementaria llevado al campo del conocimiento humano podría significar una revolución de las conceptualizaciones. “(...) Mirar las cosas desde un solo punto de observación es muy limitado, como lo es mirar la estatua del libertador desde un solo ángulo, que nos da un solo punto de vista perdiendo la posibilidad de observar los 360 grados diferentes que tenemos a nuestra disposición” (p. 22).

(Grebe, Pacheco y Segura, 1972, p.46). Así el mundo indígena integra y articula las múltiples realidades y contradicciones que se presentan en los diferentes planos: cósmico, natural y sobrenatural.

Un aspecto interesante se refiere al Mürr (el par complementario fundacional) que es un principio milenario del pueblo mapuche y apunta a la configuración de los pares en todos los planos (lo pragmático, lo lógico, lo mágico y lo místico) y la observación es la clave para comprender dichas relaciones (Inarrumen) (Ñanculef, 2016). Es un aspecto de la cosmovisión mapuche y se refiere que no puede existir “uno” si no es por el “dos” y viceversa, donde el dos es el Mürr (Par). Por ejemplo, hombre y mujer ya que en la conformación humana venimos atados al “Par”. Resumiendo, el Par cósmico o Par de divinidad o espiritualidad es para el mapuche es un gran todo integrado, atado y unido que nada puede separar (Ñanculef, 2016).

Según Marimán et al. (2006) las fuentes escritas por religiosos del siglo XVI plasman las nociones temporales del pueblo mapuche y confirman el patrón de ciclos anuales y aspectos específicos de cómo medían el tiempo: la noche, el día y la división del día en ocho partes (ver figura 7).

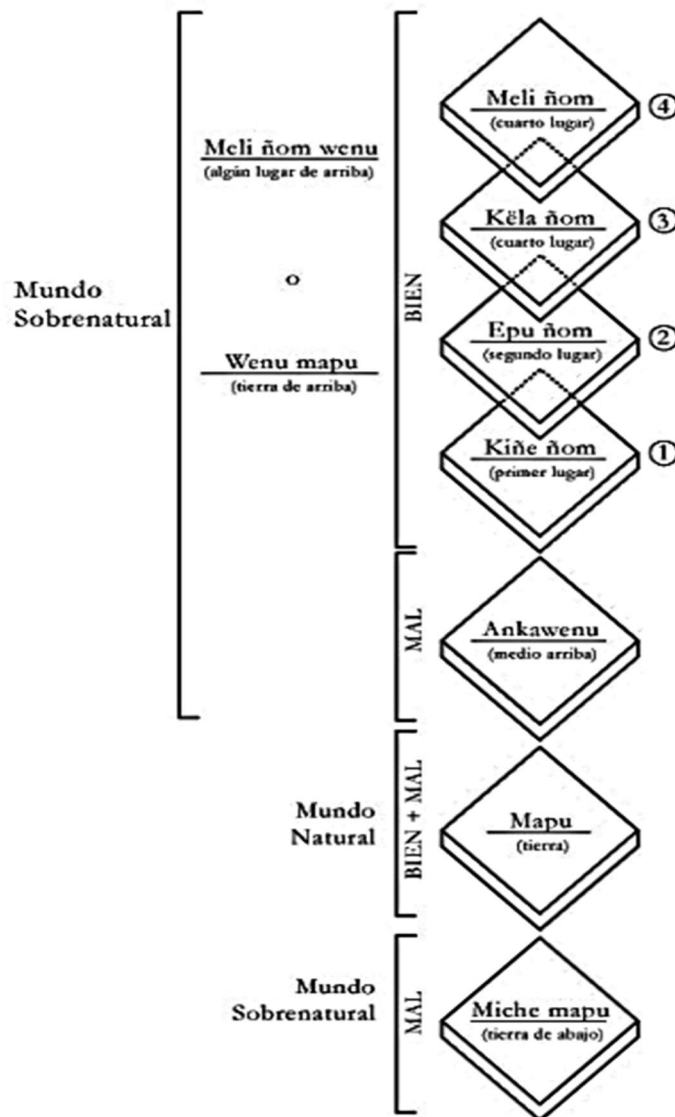


Figura 7. Concepción vertical del cosmos en la cultura Mapuche (Grebe, Pacheco y Segura, 1972).

La figura 7 explica cómo comprende el mundo el pueblo mapuche, es decir:

Los mapuches conciben el cosmos como una serie de plataformas que aparecen superpuestas en el espacio, todas de forma cuadrada e igual tamaño. Se dice que fueron creadas en orden descendente en el tiempo de los orígenes, tomando como modelo la plataforma más alta donde residen los dioses creadores (Jiménez, 27 de agosto de 2015).

Por otra parte, Cubillos (2015) explica cómo la cultura mapuche organiza el mundo (espacial-temporal) constituyendo dos formas: vertical y horizontal. La primera, plantea tres dimensiones:

Wenu Mapu: tierra de arriba, corresponde al espacio sagrado e invisible y es donde habitan los espíritus benéficos y los antepasados. *Nag Mapu*: corresponde a la tierra que vive la humanidad, lugar de la naturaleza y donde habita la gente y es donde además, se halla la tensión del bien (*Wenu Mapu*) y el mal (*Mince Mapu*), dualidad necesaria para el equilibrio. *Mince Mapu*: tierra de abajo, es donde se hallan los espíritus malignos (*Wekufe*). (p. 77)

La segunda dimensión horizontal, corresponde al *Waj Mapu* (territorio Mapuche) y es donde se producen las relaciones armónicas entre el mapuche, la tierra, y la familia originaria. En este sentido cada persona pertenece a un lugar y a un modo de vida. El territorio, por lo tanto, incluye tanto la *Mapu* y todos sus elementos constituyentes que se hallan en perfecto equilibrio, ello porque la gente realiza respetuosas intervenciones en el espacio, constituyendo así, espacios ceremoniales, funerarios, rituales o simbólicos y que definen las particularidades de los modos de vida en concordancia al *Az Mapu* (identidad del territorio), es decir, “(...) el orden necesario que permita la existencia y armonía en la tierra, no alterando el equilibrio de las fuerzas opuestas del bien y el mal” (Cubillos, 2015, p.78).

Los estudios presentados hasta ahora proporcionan la evidencia de un pensamiento complejo, interrelacionado y multidimensional del pueblo mapuche, entre los planos duales que explican sus creencias y sus experiencias temporales y espaciales. De la misma manera se observa un pensamiento circular. Autores como Grebe (1987), Gavilán (2011), Cubillos (2015) y Ñanculef (2016) coinciden, en general, que el círculo es uno de los aspectos más relevantes de las culturas indígenas y en él se explican elementos relevantes de la cosmovisión y temporalidad mapuche. Así todos los rituales y las ceremonias se expresan por medio de un círculo que representa el universo. Se puede entrar y salir de este

círculo, lo cual simboliza la comprensión temporal del mundo mapuche: “La temporalidad del círculo consiste en abandonarlo, consiste en moverse de un lado a otro, pero siempre volvemos a nuestro círculo, porque en esencia representa la totalidad de las cosas en el tiempo y en el espacio” (Gavilán, 2011, p. 29).

En este mundo circular las culturas indígenas americanas coinciden en simbolizar el universo por medio del recorrido del sol por los cuatro puntos cardinales, siendo el Este (Cordillera de los Andes) uno de los puntos primordiales, ya que marca el ciclo solar diario (Gavilán, 2011). El marco temporal de las culturas americanas para identificar un año es el recorrido que hace el sol a lo largo de los cuatro puntos cardinales. Un ejemplo de ello son las representaciones del universo temporal Dakota: «el Año es un círculo alrededor del Mundo», (Eliade, 1983, p. 46). También está presente en la cosmovisión mapuche que el mundo se renueva cada año e implica un nuevo renacer (*We Xipantu*) del mundo y del ser humano (tiempo sagrado).

Lo anterior muestra sus representaciones de la temporalidad y explica que el mapuche toma conciencia de los cambios vividos en el ciclo solar, lunar y terrestre, y que dichos cambios se manifiestan en la naturaleza (estaciones del año). Como se afirmó en los párrafos anteriores la cosmovisión del pueblo mapuche, como otras culturas, fija el tiempo desde una figura filosófica teocósmica⁵, donde la observación de la naturaleza y su pragmatismo-acción se relacionan constantemente, ejemplos concretos son el ciclo natural de la tierra (estaciones del año), el ciclo solar (movimiento rotación), el ciclo lunar, ciclo vital, entre otros.

La temporalidad que vive el mapuche está dada por su relación constante con su presente-pasado y futuro, vive todos los tiempos con ritmos que no van marcados por los artefactos elaborados que miden el tiempo(s), sino en el marco de los ritmos

⁵ Teocósmico: se relaciona con una forma filosófica de comprender las relaciones de la naturaleza y el universo, así el tiempo es parte de una ilusión cósmica y mitológica y se vive como experiencia ritual. En sí el tiempo no existe, lo que hay es un flujo temporal constante entre el acto divino y/o humano, dando como resultado un tiempo cíclico infinito dentro de la multiplicidad de tiempos (Ricoeur et al., 1979).

de la naturaleza y el cosmos. Para la cultura mapuche no existe un tiempo cronológico lineal, más bien el movimiento temporal es circular (entre los distintos planos), ver figura 8.

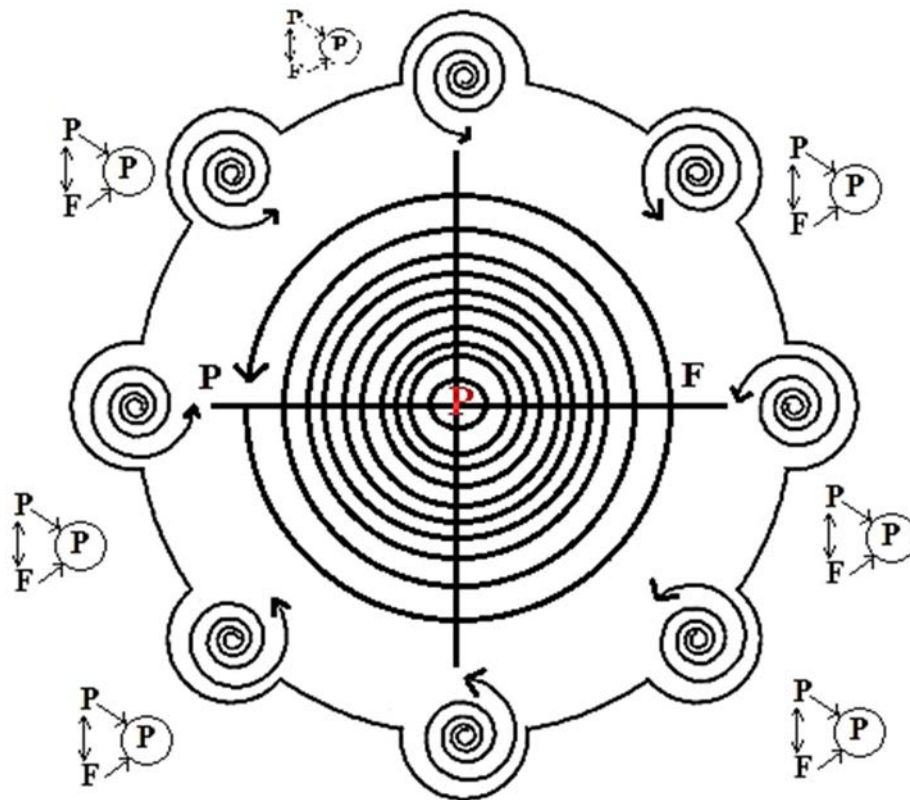


Figura 8. Concepción temporal circular del pueblo mapuche. Elaboración propia a partir de Ñanculef (2016), Zapata (2010) y Cubillos (2016)

La figura 8 se explica por “*el presente*” que es la referencia constante de la vida cotidiana en el plano de la tierra, en interacción constante con el pasado y el futuro. El tiempo no se entiende separado de los fenómenos cósmicos, naturales y humanos (rituales). En relación al pasado Huenchulaf (como se citó en Marimán et al., 2006) explica que el pasado es un concepto genérico y abstracto, y no hay una delimitación clara con aspectos concretos que indiquen el principio o fin de algo, para ello utilizan la expresión “rupalu chi zugu”. El pasado pasa a ser una constante en el presente y en el futuro, y está relacionado con los acontecimientos que experimentan los integrantes de la comunidad. La experiencia del pasado está sujeta a diferentes planos o dimensiones, que pueden o no tener un carácter

empírico y se conservan en la memoria colectiva de la comunidad (pasado a-temporal/ a-espacial).

De esta forma en el fluir temporal no se separan el presente, el pasado y el futuro, y no están estrictamente delimitados en el lenguaje (tiempos verbales), más bien dan sentido y explican un sistema complejo de relaciones temporales, con diferentes ritmos y dimensiones. Se trata de un sistema de vida personal y colectivo que se mueve entre las fuerzas opuestas, a la vez que complementarias (Marimán et al., 2006).

La concepción temporal del pueblo mapuche es circular y cíclica, su cosmovisión se relaciona con el medio natural y, así su temporalidad tiene diferentes características.

- En la concepción circular de la cultura mapuche las estaciones del año cumplen un rol importante dentro de sus concepciones temporales, así el *Meli Xoy Xipantu* se refiere a los 4 momentos del año por los que pasa la naturaleza partiendo del *Pukem* (Todo se sumerge) o invierno para occidente, *Pewu* (Todo brota) o primavera para occidente, *Walug* (Abundancia) o verano para occidente y *Rumu* (Todo cae) otoño para occidente. Por lo que en cierta forma es un concepto que evoca la lógica del ciclo del sol y su relación con la naturaleza, y de alguna manera se relaciona con las estaciones del año del mundo occidental (Cubillos, 2015, p. 106).

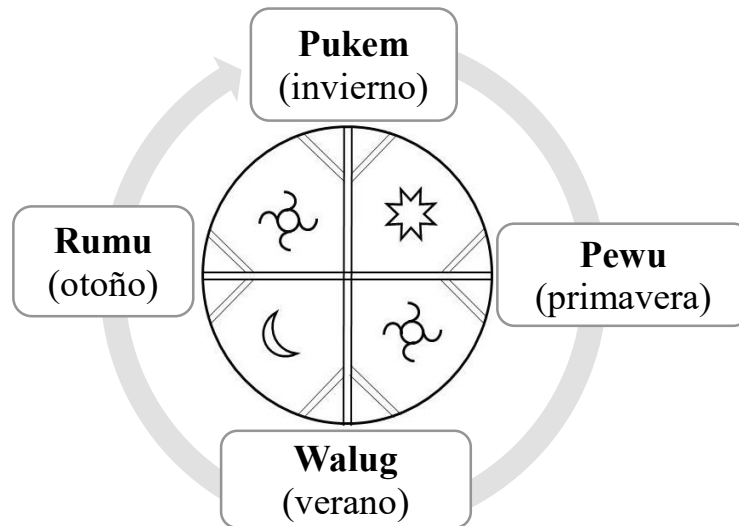


Figura 9. Meli Xoy Xipantu (estaciones del año) evoca el ciclo de la naturaleza (Cubillos, 2015, p.106).

- Asociado a lo anterior la secuencia del ciclo solar (solsticios y equinoccios: movimiento de rotación y traslación), también marca los tiempos en la cultura mapuche, siendo el We Xipantu (Nueva salida del sol) o año nuevo para la concepción occidental, donde la naturaleza y el hombre/mujer se renuevan (Cubillos, 2015). De esta forma el sol marca el ritmo temporal de la cultura, denominado Antv (un día es un Antv) y que se relaciona con los ritmos circadianos de la cultura occidental. No obstante, los aspectos mencionados funcionan en una compleja relación, según Ñanculef (2016) la explicación de los ciclos naturales o personales nos explican que el futuro está hacia “(...) atrás y no adelante, y menos en línea recta. El Meli-Witxan-Mapu no sólo es horizontal, sino que es como una serie de círculos concéntricos que forman una esfera de 8 realidades” (p.24).
- La observación de la luna llevó al pueblo Mapuche a establecer un calendario lunar basado en la *rotación y translación de la tierra en torno al sol*, ello consiste en contar la cantidad de 13 lunas llenas que suceden desde el día más corto del año y la noche más larga (solsticios), así se genera el ciclo de Kiñe Wallpan Txipan Antü (364 días) (Ñanculef, 2016). También

se estableció un ciclo de 28 días en estrecha relación con el ciclo menstrual de la mujer (küyen kutxan).

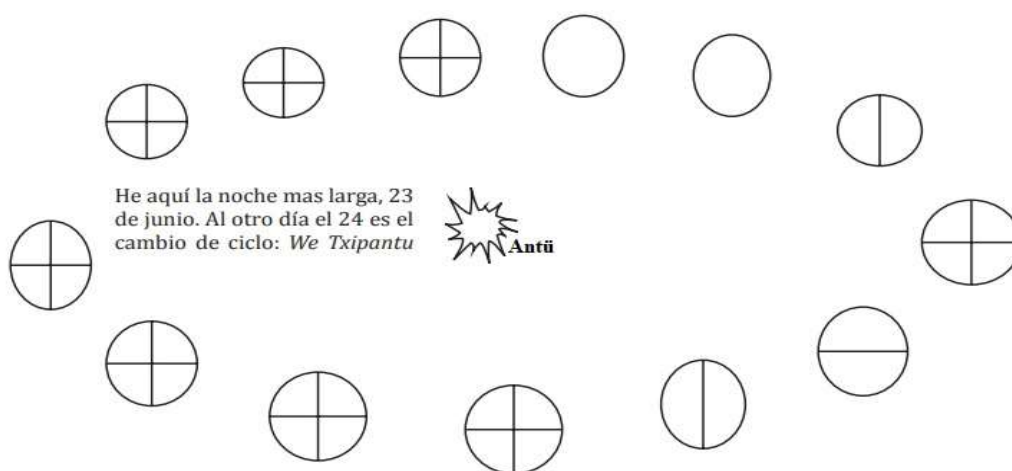


Figura 10. Calendario lunar mapuche (Ñanculef, 2016, p. 42).

- El ciclo de vida como un brote constante. La vida no tiene fin para el pueblo mapuche, ésta sólo se transforma y es cíclica permanentemente, se repite, se transforma por los ciclos de los ciclos. No hay lecturas de fin del mundo, ni trágica ni magnífica. Nada se termina todo se transforma y algún día vuelve a ser lo que fue en el pasado por muchos ciclos. Por eso, al igual que la cultura aymara, los mapuches conciben el futuro atrás, pues en el círculo permanente de la vida, se volverá a ser lo que algún día se fue. Lo significativo de su pensamiento es que la memoria ancestral, que procede de sus antepasados, contiene la sabiduría que les permite comprenderse en el mundo, por ello conciben el futuro hacia atrás (estrecha relación entre el pasado, presente y futuro). Eso que las ciencias sociales occidentales llaman “la entropía negativa del hombre”, es la rotación positiva de la vida mapuche, su verdadero concepto de la eternidad. (Ñanculef, 2016, p. 46).

La importancia de los ciclos en la cultura mapuche es fundamental y le otorga a su construcción temporal aspectos complejos que, según Ñanculef (2016), estaban plenamente identificados y establecidos en un “calendario mapuche”, que contenía

el conocimiento cosmológico y filosófico: Meli-Witxan-Mapu. Lo anterior permitió medir los ciclos, los cuales se establecieron en:

- **Ciclos básicos:** estos se contienen en la cotidianidad diaria de la cultura y se reflejan en: antü (día), punn (noche), küyen (mes), txawün küyen (estaciones del año) y txipantu (año).
- **Ciclos intermedios:** kayu marri meli txipantu (64 años) y purrakiñe txipantu (81 años). Una vez cumplido dichos ciclos estos indicaban que se cumplía ese período y el sistema solar completo trascendía y quedaba alineado a una de las cuatro galaxias que reconocían, y ello suponía un cambio de las energías dentro del sistema.
- **Ciclos cósmicos:** contienen su sabiduría en el Ragin warranka y el Warranka txipantu y corresponde a un ciclo de 500 años. En ese período de traslación cósmica se incorporaban y afianzaban otras constelaciones que determinaban las energías (positivas o negativas). Posteriormente estas constelaciones cósmicas de 1000 años eran multiplicadas por 12 (12 espíritus tutelares que regulan el movimiento total del universo), ello demarcaba los grandes sucesos cosmológicos y se podían manifestar por medio de catástrofes o grandes cambios en el sistema solar (Ñanculef, 2016, pp. 102-103).

La cultura mapuche durante todo su desarrollo cultural ha fijado una comprensión cíclica del mundo, según los kimche se comprende:

(...) en que el pasado es lo mismo que el futuro y por ello no había apuro por avanzar en el tiempo, porque de la misma manera como usted se apure, de la misma manera llegara más luego al futuro como a su mismo pasado o a su mismo fin. Lo cíclico es circular, giramos en forma permanente en el tiempo del cosmos, el reloj del tiempo es el reloj de la vida, como está y estará por los ciclos de los ciclos. (Ñanculef, 2016, p. 108)

En suma, la cosmovisión y razonamiento temporal mapuche se origina por la diversidad de su territorio y la interacción con la naturaleza, sus actividades

económicas y políticas, también por sus manifestaciones espirituales o religiosas que componen la cultura ancestral. La base del conocimiento ancestral está en la familia que a su vez se relaciona con su comunidad y el resto del territorio, este razonamiento por siglos ha sido de transmisión oral y se contiene en la observación de los hombres y mujeres sabios(as). La concepción temporal del pueblo mapuche se comprende por las características particulares: el tiempo circular (ciclos). Dicho proceso contrasta con algunos aspectos del patrón cultural dominante (occidental), pero nos brinda la posibilidad de reconocer y valorar las múltiples formas del tiempo, y con ello tratar la diversidad del conocimiento en las aulas. Así, la multiplicidad del tiempo nos ofrece la oportunidad de unos estudios sociales basados en la convivencia cultural, como en las sociedades multiculturales de la Araucanía o cualquier otro lugar del planeta.

4.4.1- La importancia de la conciencia en el pueblo mapuche: tayiñ chegenmu

La memoria ancestral es uno de los elementos claves que explica la representación de la temporalidad del pueblo mapuche y su actuar en el mundo. La memoria ancestral procede de sus antepasados y contiene la sabiduría para relacionarse en los diferentes planos (humano, natural y astral), por esa razón Ñanculef (2016) dice que el pueblo mapuche concibe el futuro mirando hacia atrás.

Memoria ancestral podría ser “homologable” a lo que Rüsen (1987) denomina conciencia histórica, que permite a las personas “(...) una orientación temporal a su praxis vital, en cuanto le ofrece una direccionalidad para la actuación y una autocomprensión de sí mismo” (Rüsen, 1994, p. 12). Las palabras de este autor hacen referencia a un conocimiento histórico, pero también a un significado incuestionablemente práctico en el quehacer diario de todos los seres humanos.

Dentro de la cultura mapuche el concepto de conciencia es parte integral de su filosofía de vida, por siglos los sabios han desarrollado la conciencia del ser y la noción total del universo, donde el mapuche es parte del total de las relaciones

entre el ser humano y el cosmos. La memoria ancestral para los pueblos indígenas guarda una profunda conciencia porque es el eje central de su vida, donde las comunidades buscan la forma de cuidar y proteger su medio para mantener su memoria (oralidad). Los pueblos indígenas sellan su cosmovisión en una filosofía integral con la totalidad del universo y sus fuerzas, según Ñanculef (2016) definieron “(...) el sentido de la trascendencia del ser y (...) especie de rotación sucesiva entre el mundo sobrenatural, el natural y viceversa” (p. 41).

Por consiguiente, se une lo pragmático, lo lógico, lo mágico y lo místico para explicar su experiencia temporal, bajo la observación de los fenómenos naturales que le otorga la propiedad cíclica. La integridad y el respeto entre el ser humano y la naturaleza, han fijado una filosofía ancestral que vincula estrechamente su presente (ahora), pasado y futuro, como una unidad que integra la temporalidad y el territorio, donde pasado, presente y futuro conviven a la vez.

Según Ñanculef (2016) la conciencia en el mundo mapuche se comprende por el complejo entramado de símbolos que queda contenido en su lenguaje: Zuam (darse cuenta del ser). Así Zuam apunta a: “(...) la acción del fondo del cerebro que permite pensar, que en forma sistematizada y ordenada toma conciencia y tiene percepción – diríamos casi instintiva – de la existencia humana. (...) Zuam se concibe entonces con aquella sensación de darse cuenta (...)” (p. 44).

¿Cómo se manifiesta esta conciencia en el pueblo mapuche? Para ellos la figura del anciano o anciana es muy importante, así desarrollan un fuerte sentimiento de respeto hacia ellos, ya que han adquirido la madurez física y espiritual para conservar y transmitir el conocimiento de lo “antiguo”, es decir la memoria oral colectiva. La sabiduría mapuche es un todo interrelacionado, esto se explica porque no hay separación entre el universo de la naturaleza, del hombre y la sociedad. No se siente dueño y señor de la naturaleza porque se es parte de ella, por lo tanto, no existe lo superior o inferior, sino lo diverso, lo diferente. Esa es la maravilla de la vida, ya que el orden cósmico no es o será jamás homogéneo. El

mapuche acepta lo diverso y convive en lo diverso respetando todo lo que existe, por ello considera un mundo sagrado que comparte con otros seres que actúan en distintas dimensiones, en tiempos y espacios infinitos. Todo lo que existe cumple una función, nada está por estar y cada cosa es funcional para mantener el equilibrio de la existencia.

Es importante conocer los saberes que guardan los pueblos indígenas para ampliar nuestras comprensiones del mundo y del ser humano. Desde las diferentes disciplinas, pero en especial desde la filosofía y la historia, podemos ayudar a poner en cuestionamiento los márgenes tradicionales de la cultura occidental. En el plano de la enseñanza la finalidad es que niños y niñas puedan tener una experiencia histórica temporal, que les permita crear una relación activa entre su pasado, su presente y su futuro (Cataño, 2011).

Nuestra comprensión de conciencia se relaciona íntimamente con los patrones culturales, así para el mundo occidental la relación entre lo cognitivo y lo objetivo, entre el sujeto y el objeto, son fundamentales para comprender las partes que componen del mundo. Para las culturas indígenas no hay separación entre lo cognitivo, lo cultural y lo espiritual. El pueblo mapuche concibe un pensamiento basado en un razonamiento equilibrado entre el ser humano y su entorno (naturaleza y cosmos).

La memoria ancestral del pueblo mapuche viene dada desde sus bases ontológicas, es decir, la conciencia de ser humano dentro del universo (totalidad). El pueblo mapuche se mueve en diferentes esferas de su realidad: pragmática, espiritual, mitológica, cósmica. El entorno integra la experiencia temporal y espacial. La conciencia del pueblo mapuche viene dada por la sabiduría de sus antepasados, la relación con su entorno y la conexión universal, y se expresa a través de sus ritos y ceremonias.

Finalmente, cabe resaltar la diferencia estructural entre el conocimiento ancestral indígena y el pensamiento occidental, esto se explica porque las bases ontológicas, de cómo concibe cada cultura la temporalidad como relato y en la vida cotidiana, parten de bases totalmente opuestas. La concepción temporal del mundo occidental se basa, principalmente, en la idea lineal del tiempo, donde hay un inicio y un fin. Lo cual coincide también con las creencias religiosas tradicionales. Mientras que, para el pueblo mapuche, el tiempo tiene un sentido de constante fluir, no hay inicio ni fin, el pasado, el presente y el futuro están interrelacionados y no tienen un sentido de sucesión lineal, sino que la relación es mucho más compleja. Por otro lado, el pueblo mapuche vive su temporalidad desde los ciclos y el tiempo y el espacio son conceptos indisolubles.

CAPÍTULO V: MARCO METODOLÓGICO

5.1- La Investigación educativa.

“L’educazione non è un semplice proceso di riproduzione delle conoscenze, perché è inserita in un sistema di rielaborazione da parte dei soggetti, in relazione alle esperienze personali e alle forme di mediazione simbolica che sono utilizzate in specifiche comunità di pratica”
(Sorzio, 2005, pp. 15-16).

Según D’Intino (2012) la investigación educativa debería ayudar a los docentes a obtener mayor sensibilidad y mejores competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la investigación en didáctica de las ciencias sociales debería ayudar al profesorado a introducir innovaciones y cambios en la enseñanza. Como en cualquier ciencia, la investigación didáctica debería guiar la práctica y ser un instrumento de cambio educativo.

El objetivo primordial de “(...) tutta l’attività di ricerca è infatti quello di mettere a disposizione il sapere, ossia un patrimonio di conoscenze utile a prendere decisioni consapevoli, basate su una conoscenza che rispetta i canoni del sapere scientifico” (D’Intino, 2012, p.6).

La metodología seleccionada se enmarca en una investigación cualitativa, es un método particularmente sensible en el campo de la educación. Comprende un estudio intensivo y profundo del proceso, ya que requiere una prolongada presencia del investigador en la actividad cotidiana de la escuela, para reconstituir las dinámicas de interacción y de significados (Sorzio, 2005).

La investigación cualitativa es crítica si ofrece la posibilidad de cambiar la realidad de las escuelas a partir de valores democráticos profundos (Sorzio, 2005). En nuestro caso es una investigación en el área de didáctica de las ciencias sociales,

lo cual nos permitirá llegar a entender cómo los y las estudiantes piensan y aprenden determinadas cuestiones relacionadas con la temporalidad y la periodización.

El valor de la investigación educativa en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales debe facilitar la comprensión del pensamiento y de la acción de las personas. En cuanto a los y las docentes, debe ayudar a diseñar mejores materiales de trabajo en clase y de evaluación, implementar una docencia más efectiva e introducir mejoras en su propia práctica (Barton, 2006).

El desarrollo investigativo en didáctica de las ciencias sociales ha experimentado cambios significativos desde la década de los noventa, de manera que se ha expandido el campo de estudio y fortalecido el desarrollo de las didácticas específicas. La producción investigativa se puede sistematizar en tres grandes áreas, a saber: el aprendizaje de la historia, la enseñanza y la formación del profesorado y los conocimientos históricos a enseñar. Estos ámbitos son claves para repensar qué, cómo, a quién, por qué y en qué contexto enseñamos, así como para planificar las futuras investigaciones (Plá y Pagès, 2014).

Para Santisteban y Pagès (2011) se ha avanzado, pero queda mucho por investigar en el área: “valorar las finalidades de las ciencias sociales hoy (...); el desarrollo del pensamiento social (...); la toma de decisiones, organización y secuencias de contenidos (...); la construcción de unidades didácticas y estrategias de enseñanza de las ciencias sociales (...)” (pp. 16-17). Las investigaciones han producido un cuerpo teórico y empírico que debe usarse para tomar decisiones sobre la docencia. Se trata de desarrollar una enseñanza de las ciencias sociales críticas, orientada a una educación democrática para actuar de manera autónoma y responsable (Santisteban, 2011b).

A continuación, se presentan aspectos centrales del marco metodológico y las estrategias utilizadas.

5.2- Tipo de estudio y enfoque

Es una investigación educativa en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales de carácter cualitativo con métodos mixtos. Según Rodríguez, Gil y García (1999) una de las características fundamentales del diseño cualitativo es su flexibilidad, la capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancias en función de los cambios que se produzcan en el análisis de la realidad.

Para Dilthey (como se citó en Stake, 2000) la investigación cualitativa favorece la comprensión de los actos de los individuos. Ello porque:

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, (...) Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás. (Stake, 2000, p.41)

Según Sorzio (2005) la metodología cualitativa ofrece algunas ventajas: el investigador entra en un contexto educativo respetando la modalidad de interacción cotidiana o recolectando la experiencia educativa, tratando de desarrollar una sensibilidad para los puntos de vistas específicos y el lenguaje de los sujetos; se tiende a evitar el uso de instrumentos predefinidos de aplicación uniforme, es más, el investigador se acerca con instrumentos naturales como, por ejemplo, el diálogo, la observación, escuchando los detalles de las situaciones y las voces de los protagonistas.

Se asume este diseño metodológico para describir y comprender la realidad educativa a través del análisis de las interpretaciones de los sujetos que intervienen en la investigación. Interesa la perspectiva de los participantes, ya que una comprensión en profundidad de casos particulares puede ayudarnos a acceder al

simbolismo que configura la comprensión de la temporalidad y, en especial, a las representaciones de periodización en una realidad educativa concreta.

El enfoque se ajusta a la perspectiva de la pedagogía crítica. La complejidad del contexto escolar no puede quedar enajenada, debe brindar una mirada amplia de los fenómenos sociales y la posibilidad de leer más allá de la información documental. La perspectiva crítica nos ofrece explicaciones de cómo se construye y se puede conocer el mundo social. Imbernón (2002) señala que el enfoque crítico exige ver la investigación educativa y los procesos de formación como un hecho cooperativo, donde podemos involucrarnos para comprender y propiciar el cambio y la transformación socio-educativa.

Según Cohen, Manion y Morrison (2007) el paradigma de la investigación educativa crítica tiene claramente una intención política y emancipadora. Su intención no es simplemente dar cuenta de la sociedad y el comportamiento, sino favorecer una sociedad basada en la igualdad, que promueva las libertades individuales y la democracia en todos los sentidos. Su propósito no es simplemente comprender situaciones y fenómenos, sino cambiarlos.

Bleicher (como se citó en Carr y Kemmis, 1988) señala que el enfoque crítico es una forma de investigación, que busca dar respuestas a las problemáticas educativas desde la transformación de la realidad, así:

(...) plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. (Carr y Kemmis, 1988, p. 169)

La intención de fondo del paradigma crítico es instar a la transformación social e individual. Al respecto, la investigación educativa crítica es intensamente práctica,

para lograr una sociedad más justa e igualitaria en la que las libertades individuales y colectivas se practican para erradicar el ejercicio y los efectos del poder ilegítimo (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Para Weiner (como se citó en Ruíz, 2010) el enfoque crítico pasa por ser capaces de revisar críticamente nuestra capacidad de “imaginación”, con el propósito de quebrar los supuestos fijos y establecidos socialmente. La investigación educativa crítica tiene su acento en dar cuenta de las relaciones entre escuela y sociedad, define el conocimiento que vale la pena enseñar y cómo las escuelas perpetúan o reducen la desigualdad (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Según Freire (2012), “la conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano” (p.13). Compromete un cambio en el sistema cuando éste no está respondiendo a las exigencias sociales y educativas. Para ello se deben considerar los elementos negativos, para transformarlos en positivo y avanzar en procesos de mejora educativos y sociales. No obstante, se requiere la formación de un pensamiento crítico, como una herramienta que nos permita ser autónomos en nuestra argumentación y en nuestras decisiones.

Para Freire (2012) en la sociedad donde prima la dominación de conciencias, encontramos a los dominadores que mantienen el monopolio de la palabra y del conocimiento, mientras que los dominados deben batallar día a día para ser escuchados. La idea central del autor es volcarse en una dimensión humana de la “educación como práctica de la libertad”.

Morrison (como se citó en Cohen, Manion y Morrison, 2007) sugiere que la teoría crítica tiene una intención práctica de transformar la escuela. Transformándose en un círculo y diálogo cultural, así “(...) todos juntos, en círculo, y en colaboración, reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que, aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos (...)” (Freire, 2012,

p. 13). Será la toma de conciencia de los individuos la que favorezca la libertad para descodificar la realidad (dominador-dominado).

Según Cardona (2002) podemos identificar cuatro aportaciones de esta perspectiva. La primera y de gran relevancia para este estudio es la mayor y mejor comprensión de la realidad educativa compleja; la segunda es un impacto positivo en el desarrollo de prácticas educativas contextualizadas de la investigación; un tercer punto es la mejora de la conexión teoría-práctica que puede aportar el estudio de casos; y, un cuarto aspecto es el acceso al imaginario simbólico de los profesores y profesoras en formación y cómo éstos esquematizan su comprensión de la periodización y de una realidad educativa concreta.

La investigación cualitativa permitirá revelar la interpretación de las relaciones complejas que se gestan en el contexto de estudio, con la finalidad, en este caso, de comprender la configuración del tiempo histórico y de la periodización en los y las estudiantes chilenas (11-18 años), con el objetivo de mejorar la enseñanza de la historia desde una perspectiva intercultural, en un contexto concreto donde existe un conocimiento ancestral mapuche, que debería formar parte del currículo.

A continuación, se presenta el modelo de investigación, ver figura 11.

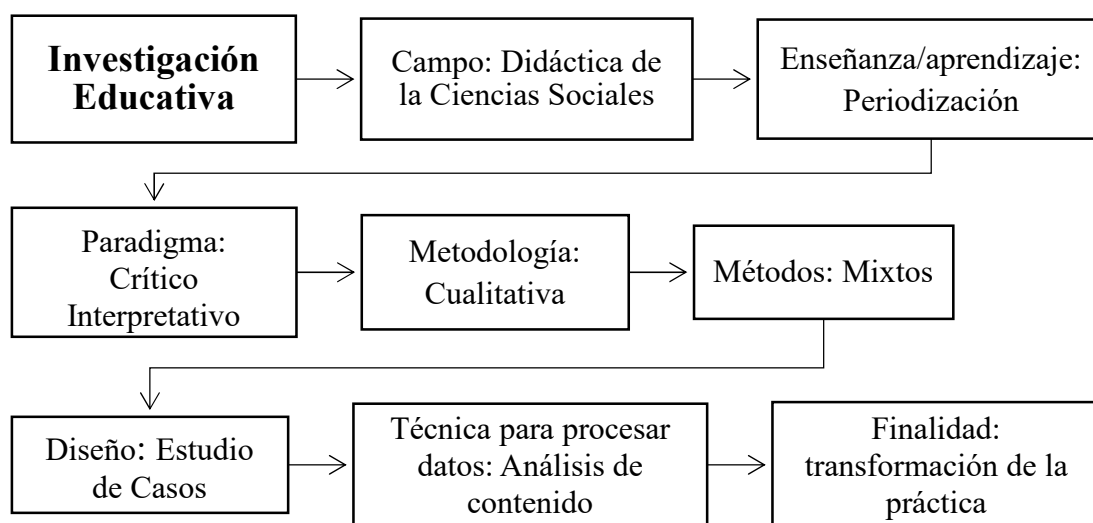


Figura 11. Modelo de investigación (Llusà, 2015).

5.3.- Diseño de investigación: Estudio de casos

El diseño metodológico se enmarca en un estudio de casos, ya que pretendemos establecer una relación entre el contexto y los participantes, para interpretar y analizar las representaciones sobre el tiempo histórico y la periodización de unos determinados grupos de alumnos y alumnas. Lo que permitirá analizar la complejidad del fenómeno de las representaciones sobre la periodización que poseen los estudiantes de segundo ciclo medio (11 a 18 años) en las escuelas de la Araucanía (Chile).

Para Stake (2000) el estudio de caso permite observar y analizar con detenimiento y profundidad cómo ven la realidad los actores, de tal manera que a través de la interpretación de los testimonios el investigador buscará relaciones y contradicciones entre los casos. Podremos apreciar las singularidades y las generalidades de los casos.

Se optó por un diseño de casos múltiples (Stake, 2000; Yin, 1994), de tres centros educativos de la región de la Araucanía (Chile) para analizar las representaciones del estudiantado mapuche y no mapuche sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y la periodización. Se profundiza en los casos por medio de entrevistas a un grupo de profesores (5 docentes). Por medio de dicho diseño buscamos reconocer las particularidades de las representaciones sobre el tiempo y la periodización, que poseen, tanto el profesorado como los estudiantes (mapuche y no mapuche) de segundo medio en las escuelas de la Araucanía.

Según Rodríguez, Gil, y García (1999) el estudio de casos posee un carácter revelador en sí mismo, (...) “esta situación se produce cuando un investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica” (p. 95).

Hitchcock y Hughes (como se citó en Cohen, Manion y Morrison, 2007) plantea ciertas características del estudio de casos que favorecen el estudio de un contexto particular. Las singularidades de un estudio se resumen en:

- Se trata de una descripción rica y vívida de acontecimientos relevantes para el caso.
- Proporciona una narrativa cronológica de los acontecimientos pertinentes al caso.
- Combina una descripción de los acontecimientos y análisis de los mismos.
- Se centra en actores o grupos individuales de los actores, y busca comprender sus percepciones de los acontecimientos.
- Destaca hechos específicos que son relevantes al caso.
- El investigador está integrado en el caso.
- Se intenta retratar la riqueza del caso al redactar el informe.

Para Stake (2000) el estudio de casos busca observar cómo ven la situación o los hechos los actores. En nuestro estudio pretendemos comprender e interpretar las representaciones que tienen los profesores y estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la periodización. En este contexto hay que tener claro que no se pretende generalizar el caso, más bien se busca por medio de dicha metodología reconocer las particularidades de las representaciones sobre el tiempo y la periodización. Según Stake (2000):

“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (p. 20).

Según Stenhouse (como se citó en Cecconi, 2002) se pueden distinguir cuatro tipos de estudio de caso, a saber: el estudio de caso etnográfico; estudio de caso de la investigación-acción; el estudio de caso evaluativo; y el estudio de caso educativo.

Éste último es de especial interés para la investigación por “(...) finalizzato a potenziare la comprensione dell’azione educativa” (Cecconi, 2002, p. 36).

Cardona (2002) considera que el método de estudio de caso es apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos, lo cual demanda una metodología rigurosa para dar respuesta a cómo y por qué ocurre el fenómeno. También permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable, sino que pretende explorar de forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre el fenómeno.

El estudio de caso permite entender la complejidad de ese “caso en acción” y ese “sistema delimitado”, donde los datos subjetivos son el eje integral del caso. Ello porque “(...) la mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (Simons, 2011, p. 21).

El estudio de caso permite conocer las múltiples perspectivas de abordaje de un problema, la observación directa y la interpretación en contexto y, en el ámbito educativo, además presenta una amplia aplicación y toma de decisiones para mejorar la acción social y educativa. También permite acceder a cómo los participantes construyen sus mundos y cómo nosotros y ellos los interpretamos (Simons, 2011).

A continuación, se presentan las características más importantes del estudio de casos, ver tabla 4.

Tabla 3

Características del estudio de casos

Estudio de casos	Características y fortalezas	Debilidades o limitaciones
Propósito y fortalezas	Examinar en profundidad un solo caso para intentar comprender un fenómeno.	La dificultad de procesar la gran información de datos que se acumulan.

		Su potencial es implicar a los participantes para saber las percepciones y reconocer la importancia de la co-construcción de la realidad.	
Naturaleza del proceso de investigación		Recopilación y acumulación de estudios de caso. Énfasis en el contexto natural. Es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio.	Implicación personal y/o la subjetividad del investigar, aunque debidamente controlada y disciplinada, se transforma en un elemento esencial para la comprensión e interpretación del caso.
Método de recolección de datos		Estudio de campo interactivo. Procedimientos cualitativos.	Los resultados pueden no ser generalizables excepto cuando otros lectores / investigadores ven su aplicación.
Método de análisis de datos		Buscar interpretativa de temas. Buscar estructural de patrones. Es flexible, es decir, no depende del tiempo ni está limitado por el método. Reflexión según punto de vista de los participantes. Enfoque autoreflexivo.	
Comunicación		Narraciones reflexivas.	

Nota. Información adaptada de Cardona (2002) y Simons (2011).

Para Del Moral (1999) abordar la periodización implica fijar un acontecimiento histórico que, metodológicamente, exige el trabajo de delimitar un espacio temporal con criterios historiográficos pertenecientes a la esfera cronológica. Fijar una periodización no es fácil porque debe “(...) definir con claridad los límites cronológicos de un hecho histórico (comienzo y final) relacionándolo con su determinante temporal” (Del Moral, 1999, p. 76).

Por medio del estudio de casos se busca conocer, analizar y contrastar las representaciones de los estudiantes de educación media (11-18 años) sobre el tiempo y la periodización y se profundiza con las representaciones del profesorado. El diseño propuesto, por una parte, favorece a la comprensión de la complejidad

del contexto de estudio, por otra parte, permite recurrir al uso de diversas fuentes de información y de procedimientos de análisis (Neiman y Quaranta, 2006).

5.4.- Selección y justificación de los instrumentos

El diseño de los instrumentos es de tipo mixto porque las estrategias empleadas son: cuestionarios, entrevistas, observaciones de aula y programas de estudio (Bases curriculares, 2015). Este tipo de diseño tiene mayor flexibilidad y una mayor capacidad para adaptarse a los cambios que se produzca en la realidad y en el diseño de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Se optó por una estrategia mixta porque la integración de los métodos ofrece mayor profundidad y amplitud de análisis, y facilita la recolección de información de carácter cuantitativo y cualitativo en un solo estudio (Fielding y Fielding, 1986). Si bien la investigación es de orden cualitativo la incorporación de un diseño mixto obedece a que uno de los instrumentos utilizados (cuestionarios) resulta una estrategia rápida de recogida de datos por medio de preguntas escritas (cerradas y abiertas); abarca un mayor número de participantes y permite establecer niveles y tipos de categorías sobre la periodización y la conciencia histórica (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

5.4.1.- El Cuestionario

Fue seleccionado porque aporta valiosa información y es una de las técnicas más utilizadas y aceptadas para acercarse a la realidad estudiada. El tipo de preguntas es de carácter abierto el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2007) permite conocer la información sobre las posibles respuestas de los participantes. Cea (1998) y Rodríguez, Gil y García (1999) exponen que por medio del cuestionario podremos obtener información relevante, específica y precisa de las cuestiones que se investigan, en segundo lugar, permite al participante expresarse en sus propias palabras.

Considerando los aspectos teóricos de la investigación se planificó un cuestionario de preguntas abiertas, a partir de un esquema conceptual que muestre las relaciones entre los diferentes aspectos involucrados en el problema de investigación, para dar paso a la categorización en el estudio.

El cuestionario se aplicó entre los meses de marzo y abril del 2018 a estudiantes de 7° y 4° nivel de segundo ciclo medio (secundaria) de tres centros educativos públicos de la región de la Araucanía (Chile). La tabla 5 visualiza las características y participantes de los cuestionarios.

Tabla 4

Características y participantes de los cuestionarios

Código del centro educativo	N° estudiante	N° Estudiantes que se reconocen mapuches	Dependencia	Comuna
CECAE01	38	3	Pública, urbano	Temuco
CEEB02	36	33	Pública, rural	Temuco
CECELG03	40	22	Pública, urbano	Vilcún
Total cuestionarios	114	58		

Nota. Extraído de los cuestionarios.

En síntesis, dicho instrumento permite recoger de forma ordenada la información para dar respuesta a los indicadores y las variables implicadas en los objetivos de investigación, como complemento de otros instrumentos.

5.4.2.- *La Entrevista Semiestructurada*

La entrevista como técnica de investigación favorece comprender el contexto y las condiciones del entrevistado en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Ruíz (1996) y Sorzio (2005) apuntan que el método de entrevistas posibilita indagar las estructuras subjetivas del entrevistado, permitiendo comprender mejor las convicciones, emociones, expectativas y esperanzas que tiene solo el entrevistado.

El método aplicado en las entrevistas está dado por Stake (2000), Creswell (2014) y Álvarez-Gayou (2003), quienes plantean que se deben tener algunas preguntas preparadas y compartirlas con él o la entrevistada. Es fundamental, además, probar las preguntas en una actividad piloto con el objetivo de comprender la factibilidad, claridad, tiempos y posibles dificultades que se puedan dar.

La entrevista semiestructurada nos permite “(...) la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (Vargas, 2012, p. 123).

La entrevista permite acceder a un campo semántico de estudio, porque a través de la interacción discursiva emergen elementos del mundo interior y las convicciones específicas de cada individuo participante de la investigación (Sorzio, 2005). La entrevista incluye un proceso creado por el investigador para comprender una situación única donde intervienen el entrevistador y el entrevistado. Así la “(...) entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales del entrevistador lo mismo que las del entrevistado” (Ruiz, 1996, p.165).

La entrevista estuvo dirigida a cinco profesores de los diferentes centros educativos que participaron. El objetivo era conocer sus representaciones sobre el tiempo histórico y la periodización y, a su vez, indagar sobre la planificación de

los contenidos de tiempo histórico y periodización, y los materiales de enseñanza que utilizan en contextos de diversidad cultural.

La modalidad de las preguntas podemos clasificarlas en cuatro tipos.

- Preguntas para presentar y delimitar el tema central de la investigación y buscar respuestas o reflexiones directas.
- Preguntas flexibles que varían según el contexto del entrevistado y sus respuestas en el desarrollo de la entrevista.
- Preguntas de ampliación de temáticas específicas, problemas o contradicciones que expresa el entrevistado.
- Preguntas relacionadas con una estructura previa conceptual sobre la temática, que ayudan en cada momento a resituar el tema.

A continuación, en la tabla 6 se presenta los participantes de las entrevistas.

Tabla 5

Características de los participantes de la entrevista

Código de los participantes	Años docencia	Dependencia
<i>ECAEGS1</i>	<i>3 años</i>	<i>Pública, urbana</i>
ECELGIP2	6 años	Pública, urbana
EEBOG3	18 años	Pública, rural
ECELGEI4	35 años	Pública, urbana
ELGMPG5	36 años	Pública, urbana

Nota. Información extraída de las entrevistas.

5.4.3.- *La Observación de Aula*

McKernan (1999), Rodríguez, Gil y García (1999), Stake (2000), Cardona (2002), Álvarez-Gayou (2003) y Simons (2011) explican lo importante que es la observación in situ en los contextos educativos, ya que facilita el acceso a información difícil de conseguir de cualquier otra forma, además de permitir el acceso al lenguaje no verbal que aporta elementos subjetivos imprescindibles para la investigación.

El tipo de observación es de corta duración y de modalidad no estructurada (Simons, 2011, Cohen et al., 2007 y Álvarez-Gayou, 2003), ya que no se establecieron diseños u objetivos pre ordenados, y las interacciones e interpretaciones se realizaron en el contexto particular y natural en que se produjeron.

Dentro de la investigación cualitativa la observación es una de las técnicas más recurrentes (etnografía), porque nos permite acercarnos al contexto real y comprender el comportamiento de la realidad educativa. Como técnica la observación facilita analizar cuestiones descriptivas e interpretar una situación educativa particular. Es una de las técnicas que permite conseguir información directa de los participantes acerca de sus habilidades cognitivas, afectivas, psicomotoras y de interacción social (Cardona, 2002).

Hernández, Fernández y Baptista (2007) plantean que la observación es una técnica muy utilizada en las diferentes disciplinas y “(...) consiste en el registro sistemático de comportamientos, relaciones, ambientes o sucesos” (p. 211). La observación en el ámbito educativo nos permitirá obtener información de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se dan en el interior del aula y sobre el fenómeno de la periodización tal y como éste se trabaja en las aulas de la región de la Araucanía.

Las observaciones deben llevar al investigador a una mejor comprensión del caso, por lo cual se necesitan observaciones que sean oportunas al tema de estudio. Otro aspecto clave en la observación es no olvidar las preguntas, los supuestos, los objetivos que ya se han planteado y, a su vez, definir límites y elaborar un plan de acción inicial (Stake, 2000).

Para Rodríguez, Gil y García (1999) la observación será entendida “(...) como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado” (p. 150). No podemos perder de vista que la observación es una técnica deliberada y sistemática, será central enfocarse en las preguntas y los objetivos de investigación, para dar sentido al proceso investigativo. Así podremos acceder a las acciones de todos los participantes visualizando sus explicaciones, creencias y sentimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre periodización.

Las ventajas de la observación, según McKernan (1999) y Simons (2011) radican en:

- La observación in situ del medio natural que se encuentran los participantes y el acceso al lenguaje no verbal
- Por medio de la observación podemos componer una “imagen” completa del escenario, tener una idea del contexto que no se puede conseguir con solo hablar con las personas.
- La documentación de los incidentes y sucesos observados es una “descripción rica”, y base para un posterior análisis e interpretación.
- Mediante la observación podemos descubrir las normas y los valores que forman parte de la cultura o subcultura de un centro educativo.
- La observación da la oportunidad de expresar las experiencias de quienes tienen menos oportunidades de hacerlo. Se debe estar alerta para dar la voz a las culturas o contextos menos familiares o invisibilizados.

La observación propuesta es de tipo específica, porque supone un acercamiento al aula delimitada por el problema de investigación y se guiará por las cuestiones que nos preocupan: la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en las escuelas de la Araucanía. En términos concretos las observaciones se realizaron en un periodo de 8 semanas (marzo a mayo del 2018), donde la investigadora acudió a los centros educativos durante 54 horas pedagógicas⁶. Se realizó un registro sistemático de las diferentes situaciones ocurridas en la sala de clase, enfatizando en los procesos específicos que preocupan a la investigadora: la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en las escuelas de la Araucanía, ver tabla 7.

Tabla 6

Características de las observaciones de aula

N° sesiones	N° semanas	N° horas	Código del centro educativo	Cursos
24 sesiones	8 semanas	54 hrs.	CECAE01	7° y 2° Segundo ciclo medio
			CECELG03	2° y 4° Segundo ciclo medio

Nota. Información extraída de las observaciones de Aula.

En resumen, la observación nos permitirá cruzar los análisis con los datos obtenidos en las entrevistas y los cuestionarios, para conocer la interacción en el aula entre maestros y estudiantes, y para comprender mejor el papel del currículo, los paradigmas de disciplinares y didácticos, los discursos pedagógicos, las representaciones del estudiantado sobre la temporalidad y la periodización.

⁶ Una hora pedagógica equivale a 45 minutos. En término cronológicos se observó 40 horas y 30 minutos.

5.4.4.- *La Revisión documental: Bases Curriculares e Interculturalidad*

Según Fernández y Baptista (2014), las fuentes documentales nos permiten conocer los antecedentes del contexto, su funcionamiento administrativo y académico. Las fuentes documentales corresponden al currículo nacional chileno de segundo ciclo medio: Bases curriculares de 7° a 2° medio.

Para la investigación el foco de las fuentes documentales está en las Bases Curriculares que consideran siete ejes esenciales⁷. Para la investigación en curso el énfasis se encuentra en el segundo eje: Pensamiento Histórico.

Los lineamientos propuestos sugieren al profesor de cada nivel la organización del currículo en ejes temáticos (siete) que se refieren a conceptos generales que son necesarios para la comprensión del devenir de nuestra sociedad. Las bases curriculares presentan una “secuencia de orden cronológico, que se inicia en los albores de la humanidad y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual” (Ministerio Educación, 2015, p. 180).

Otro aspecto considerado en la investigación es el tratamiento de la diversidad en contextos de multiculturalidad, para ello se consideran los lineamientos de interculturalidad propuestos por el Ministerio de Educación de Chile contenidos en la Ley General de Educación (20.370/2009).

5.5.- Análisis cualitativo del corpus de estudio

El análisis de contenido lo han utilizado múltiples disciplinas para avanzar en nuevas temáticas. En ciencias sociales el análisis de contenido es muy relevante porque ha servido para conocer y analizar los diferentes fenómenos sociales como:

⁷ Ejes bases curriculares de segundo ciclo medio, correspondientes a la asignatura de Historia, Geografía y ciencias Sociales: (1) Perspectiva multidisciplinar; (2) Pensamiento histórico; (3) Pensamiento geográfico; (4) Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los Derechos humanos; (5) El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales; (6) La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica; (7) Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica (Ministerio de Educación, 2015).

discriminación, prejuicios, cambio de los símbolos culturales o cambios en el contenido de la comunicación (Prasad, 2008).

Según Bardin (1986) el análisis de contenido es:

“un conjunto de técnicas de análisis de comunicación tendente a obtener indicadores (cuantificables o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes”. (p. 32)

Krippendorff (1990) define el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28).

Bardin (1986), Krippendorff (1990), Ruíz (1990) y Prasad (2008) coinciden en que el análisis de contenido es una técnica de investigación cuya finalidad es leer e interpretar (cuantitativa/cualitativa) el contenido, manifestado en diferentes tipos de documentos. Otro aspecto es que todo contenido (texto o imagen) puede ser interpretado de una forma directa y/o latente, es decir, los emergentes (datos implícitos o simbólicos) son relevantes y pueden ser observados dentro del corpus por medio de la inferencia.

La rigurosidad del análisis de contenido se sostiene, según Prasad (2008), en tres principios básicos del método científico:

- **Objetividad:** lo que significa que el análisis se realiza sobre la base de reglas explícitas, que permiten a diferentes investigadores obtener los mismos resultados de los mismos documentos o mensajes.
- **Sistemático:** la inclusión o exclusión de contenido se realiza de acuerdo con algunas reglas aplicadas consistentemente, en las que se elimina la posibilidad de incluir solo materiales que respalden las ideas del investigador.

- Generalización: los resultados obtenidos por el investigador pueden aplicarse a otras situaciones similares (otros casos similares).

Por tanto, el análisis de contenido establece fases que favorecen la organización y comprensión del corpus de estudio, a saber:

- Fase descriptiva que trata la información contenida en los mensajes de manera “objetiva” y también de los significados del contenido. En esta fase se pueden establecer los códigos (pueden ser palabras o frases) para descomponer los textos. Lo cual da paso a las categorías que serán los elementos significantes que constituye el mensaje (Bardin, 1986).
- Fase de inferencia que es la fase intermedia que permite complementar la información descriptiva y dar paso a deducciones lógicas que pueden ser denominadas en indicadores (cuantitativos o/y cualitativos) (Bordin, 1986). Es la fase más importante porque se puede extraer lo directo del texto y percibir lo latente, lo oculto o indirecto del mensaje (Ruíz, 1996).
- Fase de interpretación: es muy importante porque cada mensaje puede transmitir una multiplicidad de contenidos que comprenden significados simbólicos del contexto de los datos (Bardin, 1986 y Krippendorff, 1990).

La técnica de análisis de contenido nos permite, por un parte, extraer la información descriptiva o códigos de frecuencia y, por otra, inferir información valiosa relativa a las características personales, sociales, culturales e ideológicas del mensaje (Ruiz, 1996).

Por la naturaleza de la investigación, el análisis de la información se apoya en la vertiente cualitativa del análisis de contenido, porque nos permite observar los siguientes elementos:

- El *sentido simbólico* que puede ser extraído de los mensajes del corpus de estudio.
- El sentido simbólico, no *siempre es manifiesto*.

- Los significados de los textos no son únicos y estos pueden contener múltiples sentidos.
- El sentido del texto *puede ser diferente* para los distintos lectores.
- El emisor y el receptor pueden *captar sentidos diferentes* de los textos.
- Un texto puede tener un sentido del que el propio *autor no sea consciente*. (Ruiz, 1996).

En términos prácticos la composición del corpus se organizó en documentos escritos (cuestionarios, currículo y cuaderno de observaciones de aula) y fuentes orales (entrevistas). Asimismo, cuatro fueron las actividades antes de iniciar la organización y análisis del corpus documental.

- La primera, corresponde al proceso de *transcripción* de los cuestionarios (114), entrevistas (5) y observaciones de aula (24 sesiones); aquí se realizó una reproducción literal de los textos, manteniendo los modismos, las diferentes expresiones gramáticas, entre otras. Dicha tarea se extendió por dos meses aproximadamente.
- La segunda fase de preanálisis: reside en la lectura literal de los cuestionarios, entrevistas, observaciones de aula y documentos curriculares con el propósito de identificar los significados explícitos en la lectura textual de los documentos. Aquí se realizaron las primeras anotaciones para definir los contenidos o temas principales del corpus documental (Bardin, 1986).
- La tercera etapa, en base a las primeras notas para codificar los datos brutos y transformarlos sistemáticamente en unidades descriptivas, con el objetivo de simplificar la información del corpus de estudio (Bardin, 1986). La implementación de la codificación fue en dos fases, la primera localizar “núcleos de sentido” o conceptos claves para determinar su frecuencia (cuestionarios); la segunda etapa fue ordenar las entrevistas y observaciones de aula, y se organizaron temas o unidades de registro abierto (Ruiz, 1996).
- La cuarta fase conllevó la formulación y validación de las primeras conjeturas analíticas, originadas a partir de la lectura y relectura del corpus

documental. A partir de las categorías abiertas se establecieron categorías específicas.

5.6.- Selección de la muestra

El muestreo cualitativo exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante del proceso. Así “(...) todo muestreo implica fundamentalmente la decisión de qué grupo de unidades (objetos, situaciones, textos, individuos) y qué grupo de dimensiones (aspectos, situaciones, procesos) uno quiere estudiar” (Ruiz, 1996, p. 65).

Para la investigación se plantea una muestra intencional donde los participantes serán elegidos de forma deliberada, porque:

- No hay unas reglas fijas, ni específica de antemano en el número de unidades a seleccionar.
- El número de unidades seleccionadas para la investigación son menores.
- Acepta, en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación.
- De lo anterior se desprende que pueden seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información.
- Pueden interrumpirse la selección de más unidades cuando se entienda que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida (Ruiz, 1996, pp. 65-66).

El modelo elegido ha permitido a la investigadora seleccionar a los informantes que comprenden la muestra y hacerlo por criterios estratégicos de carácter personal. En primer lugar, la distancia con el contexto de los participantes hacía difícil acceder al contexto educativo; segundo, los tiempos disponibles para la organización y ejecución de la muestra eran limitados; y tercero, las dificultades

para el desplazamiento por parte de la investigadora. Por ello la investigadora se puso en contacto con los participantes para poder concretar las observaciones, entrevistas y aplicación de materiales.

5.6.1.- Participantes

Los participantes de la investigación corresponden a tres centros educativos de segundo ciclo medio de la región de la Araucanía, Chile. La muestra seleccionada obedece a estudiantes de segundo ciclo medio y presenta las siguientes características:

- Los centros educativos seleccionados son de carácter público, y fueron identificados con un código alfanumérico, a saber: CECAE01, CEEB02 y CECELG03.
- Los centros educativos tienen un porcentaje significativo de estudiantes que se reconocen pertenecientes a la cultura mapuche.
- Los niveles que abarcó la muestra, corresponden a los cursos de: 7° (11-13 años), 8° (13-14 años), 2° (15-16 años) y 4° (17-18 años) de segundo ciclo medio (secundaria).
- La edad de los participantes oscila entre los 11 y 18 años.
- Considera entrevistas a profesores en ejercicio, con un total de cinco entrevistados.
- En términos de género se cauteló que fuese representativa.

La selección de la muestra es de carácter intencional, porque responde a la cercanía y desempeño profesional de la investigadora. La elección de la muestra responde a diversos criterios.

- Contexto investigativo: Región de la Araucanía, Chile. En el ámbito educativo presenta una diversidad cultural marcada por un alto porcentaje de estudiantes mapuches.

- Las características particulares del contexto para la investigación en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en escenarios de diversidad étnica identificados.
- Cercanía del contexto se da por razones personales, ya que la investigadora se desarrolló laboralmente en él.

Limitaciones que se consideraron para el diseño de la muestra:

- Desplazamiento fuera de España, donde se desarrolla la tesis doctoral.
- Dificultades temporales para la recogida de datos.
- Dificultades para el desplazamiento de la investigadora.
- El tiempo limitado para la organización y ejecución de los instrumentos sobre la muestra (tres meses).

5.7.- Categorización y codificación de la muestra

Para Monge (2015) la codificación es el proceso que facilita la construcción conceptual para llevar a cabo el análisis de los datos. Así, la codificación resulta un proceso sistemático y riguroso del análisis para edificar las categorías centrales de la investigación.

El corpus de estudio es de carácter textual y oral (cuestionarios, entrevistas, observaciones aula y documentos curriculares). Para la codificación de la información se utilizaron códigos alfanuméricos. El modo de codificación es de carácter mixto, es decir, inductivo y deductivo. El diseño para resumir, organizar y analizar los datos fue por medio de:

- Categorización teórica: que surgen del análisis sistemático de los datos. Es decir, la codificación es en base a los conceptos y cómo estos van variando según sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002).

El procedimiento para procesar los datos se realizó:

- Por medio de una codificación abierta que permitió descubrir las ideas y representaciones contenidas en el corpus de estudio. Luego se identifican los conceptos. Posteriormente, se realizó la comparación teórica para establecer los significados de los datos y agrupar las categorías. Finalmente, un microanálisis donde se revisaron nuevamente los documentos para rotular los acontecimientos más significativos del fenómeno de estudio (Strauss y Corbin, 2002).

5.8.- Criterios de investigación y aspectos éticos.

Los procesos de investigación de carácter cualitativo interactúan directamente con la realidad social y la condición humana. Se combinan diversas dimensiones de la realidad social y cultural de las personas, lo cual exige comprender los códigos de comunicación que cruzan dichas relaciones. La interacción y diálogo entre la realidad social, los procesos investigativos y el investigador, da como resultado una producción de conocimiento científico. Por ende, se desprenden dos criterios importantes que visualizan la posición, posturas y decisiones teóricas y metodológicas que sigue la investigación, estos son: criterios cualitativos y criterios éticos.

5.8.1.- Criterios cualitativos de la investigación

La investigación cualitativa reconoce la individualidad y esencia de los participantes en relación a sus creencias, intenciones, ideologías, motivaciones, identidades, juicios y prejuicios, y todos los elementos que componen su cultura son parte constitutiva de ella y del estudio.

La investigación se enmarca en un modelo de investigación cualitativa educativa con un diseño de estudio de caso. Como todo proceso de construcción científica se

fundamenta en pautas de calidad que aseguran la fiabilidad, validez e integridad científica. La investigación educativa requiere determinar un proceso de planificación, tratamiento y evaluación de la información. El diseño metodológico propuesto es singular por el tipo de producción de conocimiento, más que la cantidad de participantes se centra en la cualidad de sus expresiones, percepciones, creencias y valores propios de su cultura.

Dentro de los instrumentos de investigación (cuestionario) se realizaron validaciones de expertos (3 didactas en ciencias sociales y 2 profesores en ejercicio), también fueron pilotados en 12 estudiantes de segundo ciclo medio vía online.

Elementos de fiabilidad de la investigación cualitativa.

- **Criterios de credibilidad, confiabilidad y relevancia.** Como plantea Cohen et al., (2007), está enmarcada en los criterios de la diversidad de uso de instrumentos, participantes, interpretaciones y perspectivas obtenidas.
- **Validez.** Se obtiene al confrontar los datos por medio de los aspectos teóricos y las unidades de análisis del corpus de estudio. En una primera instancia, los instrumentos se validaron por medio de opinión de expertos y se pilotearon antes de ser aplicados en el contexto investigativo. En el caso particular de las entrevistas se utilizó la “revisión de los interesados” (Stake, 2000) que busca representar los diferentes intereses y valores de los participantes. Un segundo momento, se establecieron relaciones explicativas al fenómeno de estudio, y finalmente se realizó la triangulación.
- **Triangulación.** La triangulación la he realizado siguiendo los criterios de Simons (2011), Stake (2000) y Álvarez-Gayou (2003). Estos autores coinciden en definir que es un medio para analizar de forma cruzada los datos, las categorías, los conceptos, los patrones, entre otros que se han obtenido a lo largo de las fases. Se generan argumentos y opiniones desde diferentes ángulos y se refuerza la confiabilidad de los planteamientos.

Cohen et al., (2007) plantean que la triangulación incluye una visión más holística del problema que se investiga, sobre todo en el estudio de casos.

El diseño metodológico ha permitido contrastar los datos sobre la enseñanza y aprendizaje de la periodización en un escenario de diversidad étnica. Para garantizar el procedimiento investigativo y la confiabilidad de los resultados y análisis, se optó por una triangulación metodológica, es decir, entre métodos porque se ajusta al estudio; favorece el cruce de datos y el contraste de los resultados desde una óptica de coincidencias y diferencias del problema investigativo (Aguilar y Barroso, 2015).

La triangulación se enfocó en cuatro aspectos: las representaciones de la periodización, el cambio y la continuidad, la multitemporalidad y la conciencia histórica en estudiantes de secundaria que declararon, explícitamente, pertenecer a un grupo étnico: mapuche. La figura 12 explica cómo se organizó el corpus de estudio.

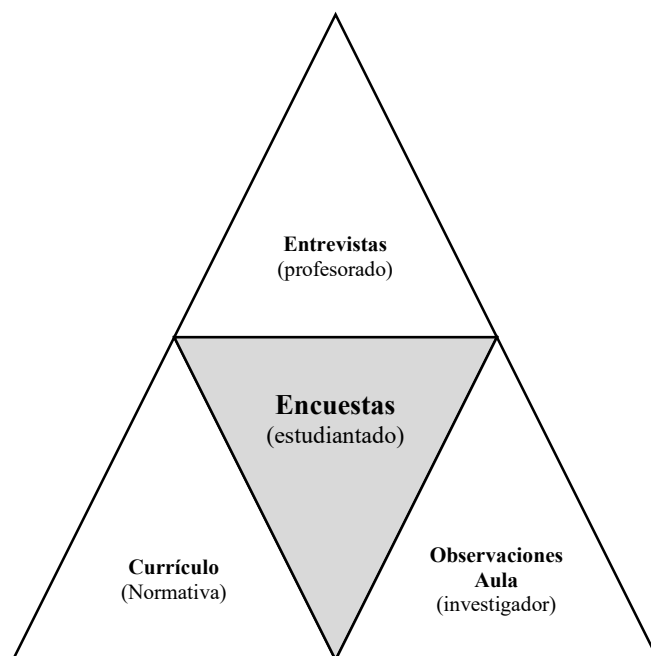


Figura 12. Técnicas recolección de Datos.

5.8.2.- Criterios éticos

La ética investigativa alude a cómo nos comportamos o deberíamos comportarnos con las personas con las que interactuamos, y establecer una relación que comporte respetar la dignidad e integridad para que los participantes puedan confiar. Simons (2011) plantea que los principios éticos son abstractos y no siempre resulta fácil aplicarlos a situaciones concretas, “(...) Algunos de los problemas éticos más intrincados tienen su origen en los conflictos entre principios y la necesidad de hallar un equilibrio entre éstos” (p. 140).

Para encontrar los equilibrios éticos es importante el criterio “no hacer daño”. Las personas interpretamos esto de diferentes maneras y se puede percibir de distinta forma según el momento. Es importante construir una relación de confianza, ya que sin querer los participantes pueden revelar información personal o algo que no querían, es decir establecer el equilibrio entre el derecho de privacidad de las personas y las necesidades de la investigación científica.

De ahí que crear relaciones y establecer las condiciones de confianza es clave para implicar a los participantes. Para Simons (2011) “la confianza es la esencia para unas buenas relaciones en el campo, pero no se puede dar por supuesta; se tiene que crear en el proceso de realización de la investigación” (p.147). Por esta razón se consideran tres principios y procedimientos éticos, a saber:

- a) **Confianza, negociación y accesibilidad al campo investigativo.** Se establece la comunicación y diálogo con el campo investigativo (centros educativos), en una primera instancia de manera virtual, y posteriormente presencial. Se les deja conocer los principios y objetivos del estudio. Se solicitó permiso para acceder a los centros educativos, documentos, archivos, participar y observar al interior del aula. También se advierten los protocolos informados para todas las personas que participaran de la investigación, estos son:

- Informe detallado del director de tesis explicando sobre los lineamientos de la investigación y la relevancia del estudio. Dicho documento fue dirigido a los directores de tres centros educativos.
 - Asentimiento informado para el estudiantado enfatizando en la confidencialidad y anonimato de la información proporcionada.
 - Consentimiento informado para los profesores y profesoras que participan de la investigación.
- b) **La confidencialidad.** Asegurar la confidencialidad es un principio básico al iniciar la investigación (Simons, 2011). Garantiza el derecho de privacidad de los participantes ante cualquier información que exterioricen y que les pueda causar problemas, fuese sensible o personal, para resguardar su privacidad. Por otra parte, significa no realizar preguntas incómodas o utilizar artefactos de registro fotográfico o vídeo que ellos no autorizaran. Se respeta el anonimato de los participantes, utilizando una codificación alfanumérica de esa manera se protege la identidad y privacidad.
- c) **El rol de la investigadora.** La investigación es una forma de implicarse con el mundo y para ello necesita según Kvele (como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) la sensibilidad y responsabilidad en su actuar con los fenómenos descubiertos por la investigadora, por ello se adopta una postura reflexiva, buscando comprender como afectan mis interpretaciones y creencias al proceso (Simons, 2011), para actuar con responsabilidad científica hacia las personas que participan en el estudio y hacia la comunidad científica (Álvarez-Gayou, 2003).
- d) **El rigor investigativo.** Se realiza por medio de los procesos descritos en el planteamiento del problema, los enfoques teóricos y metodológicos (técnicas de investigación).
- e) **Protocolos éticos.** Los procedimientos y protocolos éticos generales que determinan la investigación corresponden a los parámetros investigativos que exigen la comunidad científica de Chile (ANID-Chile) y de la Universidad Autónoma de Barcelona (Código de Buenas Prácticas, 2013).

PARTE III: LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI. CONTEXTO Y DESCRIPCIÓN DEL CAMPO DE ESTUDIO

6.1- Introducción al capítulo

El contexto investigativo corresponde a la región de la Araucanía (Chile), una de las regiones que ha vivido históricamente escenarios de violencia, desigualdad, pobreza, discriminación y exclusión cultural. En la escuela de la región cohabitan estudiantes mapuches y no mapuches, no obstante, históricamente el currículo escolar ha dado un mayor peso a la cultura occidental, invisibilizando y, en cierto modo, desvalorizando el conocimiento de dicho pueblo.

Hoy en día las ciencias sociales nos dotan de conocimientos valiosos para reconstruir o deconstruir el pasado histórico, donde la didáctica de las ciencias sociales puede aportar las bases de una enseñanza temporal basada en una visión multitemporal, multicultural e intercultural. Es importante reflexionar y proponer acciones en este ámbito, porque la configuración del pensamiento histórico temporal es un aspecto clave en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Según Almeyda et al. (2013) se debe romper la tradición positivista de la enseñanza temporal, lo cual requiere la construcción de un discurso didáctico temporal, para complejizar el relato histórico y la contextualización temporal de éste.

Según Velasco (2012), el estudio histórico requiere una reconstitución y una reinterpretación del pasado, ya que nos acerca a otros lenguajes que nos permiten comprender la inexistencia de verdades absolutas y nos impulsan a encontrar nuevos significados de la temporalidad mapuche.

Los alcances de las comprensiones temporales en contextos de diversidad cultural y étnica involucran una enseñanza en la pluralidad temporal. La diversidad temporal es un fenómeno histórico que ha formado parte de todas las sociedades humanas. En la sociedad contemporánea dicho fenómeno adquiere nuevas dimensiones por los procesos migratorios y la interconexión mundial que visibiliza

los problemas de grupos relegados históricamente, y que demanda un reconocimiento y respeto de su valor cultural.

La escuela, como espacio de socialización, refleja los diversos fenómenos de reproducción, discriminación y segregación social. También es el espacio donde interactúan las hegemonías y las instancias de poder, para producir y reproducir las categorías y las jerarquías raciales. Las investigaciones de Torres y Quilaqueo (2011) ponen de manifiesto el tratamiento del conocimiento temporal mapuche en el aula, donde dicha racionalidad (tiempo-espacio) queda anulada ante la exclusividad del conocimiento técnico científico occidental, lo que se traduce en una hegemonía de un conocimiento eurocéntrico y que invisibiliza los saberes ancestrales de la cosmovisión mapuche. Consecuencia de lo anterior, el conocimiento escolar se basa en una lógica monocultural, mecánica y lineal que se ha reproducido como un pensamiento único y universal (Torres y Quilaqueo, 2011).

No se puede desconocer que la escuela ha contribuido a la generación de prácticas y saberes que han posicionado a un “hombre occidental y blanco” por encima de los aborígenes, mestizos o afrodescendientes (Castillo, 2011). No obstante, resulta ser el espacio para cambiar y deconstruir dichas prácticas por medio de una educación crítica-reflexiva, inclusiva e intercultural.

Conocer las representaciones temporales del estudiantado mapuche es significativo para incorporar y valorar un conocimiento que, por siglos, ha sido considerado un pensamiento inferior o de segunda clase. Resulta importante reconocernos como una sociedad en su pluralismo cultural, incorporar el conocimiento ancestral de nuestras culturas locales y también extranjeras que cohabitan nuestra región.

Los cuestionamientos temporales entre culturas son relevantes para alcanzar una educación inclusiva y una formación ciudadanía crítica en relación a la conciencia

histórica temporal. Hoy en día es urgente repensar la enseñanza de la temporalidad en las escuelas como un eje articulador de la historia y la enseñanza, con el propósito que los estudiantes adquieran una comprensión de la diversidad y de la complejidad de las estructuras temporales.

Los resultados de la investigación son relevantes para identificar los aspectos centrales del pensamiento histórico-temporal, en concreto sobre el concepto de periodización. Para ello, esta investigación se enfoca en las representaciones del tiempo, el cambio y continuidad (ritmos) y los ciclos temporales que son fundamentales para conocer las características de un pueblo o cultura, ello nos permitirá percibir las diversas características y transformaciones que componen su brújula temporal.

El siguiente apartado expone los resultados de la investigación sobre las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad cultural: el caso de escuelas de la región de la Araucanía (Chile). Para ello se utilizó el método de estudio de casos y diversas herramientas metodológicas (mixtas): cuestionarios, entrevistas (semiestructuradas), observaciones de aula y revisión de documentos curriculares (Bases curriculares, Ministerio Educación de Chile, 2015). Los resultados se procesaron por medio de la metodología de análisis de contenido.

En primera instancia se expondrán los aspectos generales que contienen el corpus de estudio y se organiza a partir de cinco apartados.

- En primer lugar, el contexto curricular: programas de historia, geografía y ciencias sociales e interculturalidad.
- En segundo lugar, las representaciones del estudiantado mapuche y no mapuche sobre la periodización en escuelas secundarias de la región de la Araucanía (Chile).
- En tercer lugar, el profesorado ante la enseñanza de la periodización y de la multitemporalidad.

- En cuarto lugar, la práctica pedagógica del profesorado sobre la enseñanza y aprendizaje de la periodización.
- Por último, la triangulación de las concepciones de los y las participantes sobre la enseñanza-aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: pueblo mapuche.

6.2.- El contexto curricular: programas de historia, geografía y ciencias sociales e interculturalidad

El currículo chileno denominado Bases Curriculares (2015) organiza la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales en siete ejes⁸. Para la presente investigación el soporte se encuentra en el segundo eje: Pensamiento Histórico, dentro del cual se desprende la relevancia del pensamiento temporal y espacial explicado en la tabla 8.

Tabla 7

Énfasis curricular sobre el pensamiento histórico y habilidades temporales

Eje n° 2: Pensamiento histórico	Habilidades pensamiento temporal y espacial.
Los y las estudiantes logren desarrollar el pensamiento histórico y comprendan la experiencia de vivir en una sociedad contextualizada en el tiempo.	Habilidades de aprehensión temporal y de aplicación de los conceptos de tiempo y de espacio.
Los y las estudiantes reconozcan las relaciones dinámicas de continuidad y de cambio a través del tiempo.	Orientarse, contextualizar, ubicar y comprender los procesos y acontecimientos estudiados con su propia vida.
Los y las estudiantes reconozcan los múltiples	Establecer y representar secuencias cronológicas entre periodos históricos.

⁸ Ejes bases curriculares de segundo ciclo medio, correspondientes a la asignatura de Historia, Geografía y ciencias Sociales: (1) Perspectiva multidisciplinar; (2) Pensamiento histórico; (3) Pensamiento geográfico; (4) Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los Derechos humanos; (5) El carácter interpretativo de las Ciencias Sociales; (6) La historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica; (7) Las Ciencias Sociales: perspectiva política y económica (Ministerio de Educación, 2015).

antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad. Comparar los procesos históricos, identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios.

Los y las estudiantes comprendan que la historia es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio. Comprender y aplicar conceptos más complejos del tiempo histórico, pudiendo reconocer los distintos ritmos y duraciones de los procesos.

Nota. Adaptado de las Bases Curriculares, Ministerio de Educación, 2015.

Los lineamientos propuestos sugieren al profesor de cada nivel, por una parte, la organización del currículo en ejes temáticos (siete) que se refieren a conceptos generales que son necesarios para la comprensión del devenir de nuestra sociedad. Por otra parte, plantea una “secuencia de orden cronológico, que se inicia en los albores de la humanidad y culmina en la revisión de los desafíos de nuestro mundo actual” (Ministerio Educación, 2015, p. 180). Dentro de los preceptos, el currículo se enfoca en una enseñanza temporal en dos líneas, a saber:

- El tiempo cronológico relacionado con la datación y la cronología para secuenciar los acontecimientos.
- El tiempo histórico acompañado de sus conceptos estructuradores como lo es cambio/continuidad y las duraciones, simultaneidad, contemporaneidad, multicausalidad y periodización.
- En relación a la multitemporalidad nacional, no hay una referencia directa a la temporalidad mapuche o de otro grupo étnico.

6.2.1.- La interculturalidad como respuesta a la diversidad

No obstante, los esfuerzos por cubrir la diversidad en las aulas se han creado, a partir del año 2009, un programa de Interculturalidad (Ley General de Educación (20.370/2009)⁹. Esto responde al hecho que dentro del sistema educativo chileno

⁹ Artículo 28. Letra (m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los

se han identificado que un 79% de los establecimientos del país cuentan con estudiantes indígenas. Para abordar ello, el Mineduc (s.f.) ha elaborado su propio concepto de interculturalidad que apunta a:

La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. En el caso de los pueblos originarios, devela sus características y distintos sistemas que problematizan, y a la vez, enriquecen las construcciones de mundo, asegurando el ejercicio de los derechos individuales y colectivos. (Mineduc, s.f.)

Es alentador contar con un tipo de programa que reconozca la diversidad. No obstante, debe ampliar su mirada y no solo presentarse desde un punto de vista de relaciones socio-políticas. Desde el año 2009 hasta la fecha uno de los focos del Mineduc se ha basado en el rescate de la lengua creando el sector Lengua Indígena en la Enseñanza Básica (nivel primario), para aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui, la cual cuenta con cuatro horas semanales y busca fortalecer los conocimientos

aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

Artículo 29. Letra (d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros. En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena.

Artículo 30. En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo. En Ley General de Educación 20.370/2009.

culturales y lingüísticos de los cuatro pueblos originarios que aún mantienen vigente su lengua vernácula, para ello se conforman duplas de trabajo: un(a) docente de aula y un(a) educador(a) tradicional (persona encargada de impartir los saberes tradicionales, especialmente la lengua indígena) (Mineduc, 2009).

Temas como la diversidad e inclusión de los pueblos originarios queda plasmado en el currículo intercultural que tiene mayor énfasis en los primeros niveles (primaria), sin embargo, no hay especificaciones concretas de su abordaje y queda abierto al trabajo transversal o al desarrollo de propuestas interdisciplinarias que cada establecimiento puede considere pertinente. La mirada intercultural puede ir enfocada a:

- Celebraciones o conmemoraciones puntuales que determine cada centro educativo;
- El rescate de las lenguas indígenas, por medio de un educador tradicional que se encarga de transmitir aspectos de la lengua y de la cultura.

En el ámbito secundario, los elementos de diversidad cultural y pueblos originarios son de carácter transversal e implícitos dentro de la organización del currículo, no obstante, al revisar los planes y programas la mención de los pueblos originarios y su tratamiento queda sujeto a hitos históricos.

Según Marolla (2019) el currículo sigue marcado por “los contenidos, (...), priorizan temas tradicionales con altos contenidos políticos, económicos y militares. Los protagonistas son hombres blancos occidentales y exitosos. No hay espacio para los migrantes, las etnias ni los afrodescendientes” (p. 273).

En los niveles investigados la interculturalidad y la diversidad se estructuran en los siguientes puntos de las Bases Curriculares (2015), ver tabla 9.

Tabla 8*Relación entre los contenidos curriculares, diversidad e interculturalidad.*

Nivel	Contenidos relacionados con la interculturalidad	Tratamiento de la diversidad en relación al contenido
7° ciclo medio (12-13 años)	<p>Civilizaciones Americanas.</p> <p>Se centran en: identificar, caracterizar y describir los principales elementos culturales de las “civilizaciones”: Maya, Azteca e Inca (ámbito político, económico, social, cultural y religioso).</p>	<p>Reconocer el valor de la diversidad como una forma de enriquecer culturalmente a las sociedades. Ejemplo, los aportes que las distintas culturas existentes en el mundo antiguo y medieval hicieron a las sociedades europeas, considerando el lenguaje, la religión y las ciencias, entre otros”.</p> <p>Reconocer distintas formas de convivencia y conflicto entre culturas en las “civilizaciones” estudiadas, y debatir sobre respeto, la tolerancia y las estrategias de resolución pacífica de conflictos, entre otros, para la convivencia entre distintos pueblos y culturas.</p>
8° ciclo medio (13-14 años)	<p>El choque de dos mundos y la mutua transformación de América y Europa.</p> <p>Énfasis en los factores que explican la conquista del</p>	<p>Enfocada en el concepto de derechos del hombre y del ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución francesa.</p>

	<p>mundo indígena a manos de los europeos.</p> <p>El impacto de la conquista de América en la cultura europea, con el desafío de representar una nueva realidad y los debates morales relacionados con la condición humana de los indígenas.</p>	<p>Reconocer su vigencia actual en los Derechos Humanos.</p>
<p>2° ciclo medio (15-16)</p>	<p>Ausencia de la diversidad e interculturalidad en las relaciones sociales. El énfasis radica en el mundo bipolar: crisis y totalitarismo.</p> <p>Su foco es el choque ideológico y disputa política de los actores internacionales.</p>	<p>Vista desde el concepto de Derechos Humanos.</p>
<p>4° ciclo medio (17-18 años)</p>	<p>Ausencia de la diversidad e interculturalidad en las relaciones sociales. Se centra en el orden mundial de post guerra, la situación de América Latina y cómo Chile se inserta en las relaciones políticas y económicas.</p>	<p>Vista desde los Derechos Humanos, desigualdad de oportunidades para mujeres y hombres, pobreza.</p>

Nota. Adaptado de Bases Curriculares (2015) y Decreto Supremo de Educación N° 220 (2005).

Según lo expuesto, la multitemporalidad no tiene un abordaje específico u orientativo, más bien hay un énfasis de los contenidos arraigados en una temporalidad del pasado y con énfasis en las problemáticas propias del mundo occidental. En cierta medida la mayoría de los contenidos que sustentan las bases curriculares tienen su énfasis en los hitos, las tradiciones y costumbres de una cultura: la europea. Lo anterior se explica porque no se aprecia una relación entre la propuesta intercultural y los contenidos curriculares de secundaria.

Algunas de las cuestiones expuestas en las investigaciones de Villalón y Pagès (2013) y Marolla (2019), es que la evolución de este tipo de temáticas no evoluciona al ritmo de las investigaciones históricas y las demandas de la sociedad actual. Temas como la diversidad cultural y, en particular, la diversidad étnica “(...) son incluidas de manera breve y aislada en los distintos cursos de secundaria” (Marolla, 2019, p. 124). Consecuencia de ello es la invisibilización de la diversidad cultural y étnica.

Un enfoque intercultural pone en tensión los conflictos que existen en las sociedades como lo son la desigualdad social (pobreza, discriminación, racismo, xenofobia, entre otras). Y lo más importante es que reconoce y acepta la diversidad que nos rodea. Así el currículo chileno, aborda este tipo de temáticas con dos énfasis en el currículo.

- La idea fuerza es incorporar las particularidades de los pueblos originarios.
- Los centros educativos que tengan sobre el 50% de estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario, pueden implementar un programa. Éste es de carácter transversal y se puede dar a través de contenidos temáticos, en acciones pedagógicas de aprendizaje, mediante la interrelación de una o más asignaturas, entre otros, lo que permite potenciar el pensamiento crítico, creativo y reflexivo en torno a la realidad en la que se está inserto/a. Mineduc (s.f.). Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas/>.

Frente a lo anterior, el principal obstáculo es el propio currículo porque su foco son los contenidos preestablecidos. Esto deja de lado la incorporación de otras temáticas, como la multitemporalidad. El tratamiento de la diversidad recae principalmente en lo cultural, asociada a los derechos que poseen las personas por su identidad, dejando de lado otras comprensiones de diversidad y de relaciones interculturales.

Finalmente, la problematización del contenido es vista desde la matriz occidental, es decir despliega la idea de cualidades eurocéntricas con la idea de ciertas ventajas

culturales, políticas y de raza sobre el resto de las comunidades, en palabras de Marks (2007) el eurocentrismo como un agente activo de la historia del mundo (Europa y sus periferias).

6.3.- Las representaciones del estudiantado mapuche y no mapuche sobre la periodización en escuelas secundarias de la región de la Araucanía (Chile)

El acercamiento para conocer las representaciones del estudiantado sobre periodización en contextos de diversidad étnica se realizó por medio de un cuestionario. Éste fue aplicado a estudiantes mapuches y no mapuches de enseñanza secundaria (segundo ciclo medio), correspondiente a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; constó de seis preguntas, de las cuales dos fueron preguntas cerradas y cuatro abiertas.

El cuestionario se aplicó a 114 estudiantes de secundaria de la región de la Araucanía, Chile. La muestra agrupa cuatro niveles de educación secundaria, a saber:

1. 7° nivel (12-13 años) correspondiente a un 21%;
2. 8° nivel (13-14 años) correspondiente a un 32%;
3. 2° nivel (15-16 años) equivalente a un 36%, y
4. 4° nivel (17-18 años) correspondiente a un 11% (ver gráfico 1).

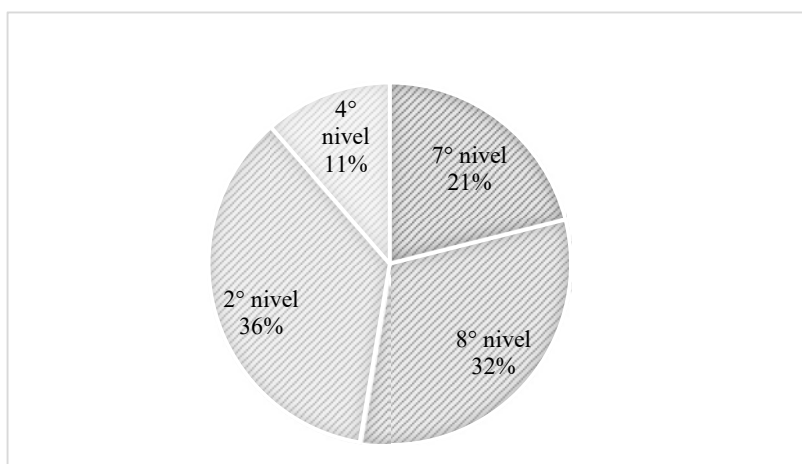


Gráfico 1. Participantes por nivel, segundo ciclo medio.

En cuanto a la división por sexo, el total de la muestra se compone de 49 hombres (43%), y 65 mujeres (57%). Para la variable étnica, más que consultar su pertenencia a un pueblo indígena, se optó con saber si se reconocen parte del pueblo mapuche o no mapuche. En este sentido, 58 estudiantes (51%) se reconocen pertenecientes a la etnia mapuche, mientras que 56 estudiantes (49 %) se consideran no mapuches¹⁰. El gráfico 2 representa la variable sexo, según la pertenencia étnica.

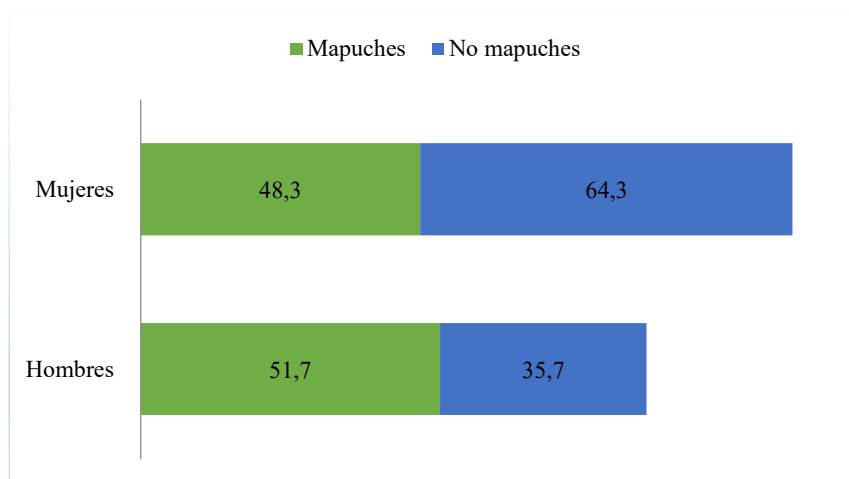


Gráfico 2. División por sexo, según pertenencia étnica, expresado en porcentajes

La pregunta n° 1 es de carácter abierto y consiste en establecer un tipo de periodización de una tribu indígena brasileña para dar cuenta de los operadores temporales que se desprenden del relato.

1.- A continuación, se presenta un texto noticioso de la Tribu Amondawa. “Los Amondawa son un pueblo indígena que vive en Brasil, fueron descubiertos en 1986, pero para efectos de su cultura no están integrados. Son una tribu de cazadores- recolectores. Son conocidos por sus tatuajes distintivos alrededor de sus bocas de color negro. Muchos han aprendido el portugués e incorporado algunos objetos manufacturados a su vida diaria, pero en general permanecen relativamente fieles a su estilo de vida, empezando por su idioma. Pese a que los Amondawa entienden que un evento ocurre en un determinado momento, no asumen que el tiempo fluye independientemente de los eventos que puedan o no ocurrir. No tienen una palabra puntual para "tiempo" ni para ninguna subdivisión arbitraria como mes o año. Para ellos no tiene ningún sentido la idea de "trabajar toda la noche" porque lo que importa es el fruto de ese trabajo y no el intervalo empleado. Los Amondawa no miden su edad en años, obviamente, sino que se refieren a los distintos hitos de su vida y las distintas posiciones que van ocupando dentro de la tribu conforme pasa el tiempo y adquieren nuevas responsabilidades. (Fuente: <https://www.veoverde.com/2011/05/amondawa-la-tribu-amazonica-que-no-concibe-el-tiempo/>). **A partir del relato, haz una propuesta de periodización para la tribu Amondawa.**

¹⁰ Por decisión metodológica de la investigadora, las encuestas comparan dos grupos de participantes. El primero corresponde a los estudiantes que se declaran pertenecientes al pueblo mapuche y, el segundo grupo, no mapuches. Este tópico se usa para tener mayor claridad en los datos y observar si hay alguna diferencia en las representaciones de la periodización entre los estudiantes que se declaran pertenecientes al pueblo mapuche.

La propuesta de periodización organizada por el estudiantado mapuche se basa en las prácticas culturales (35%), mientras que el estudiantado no mapuche lo valora con un 27%. Ambos grupos reconocen como aspectos significativos las actividades laborales (caza y recolección), los tiempos de cosechas, aspectos físicos de los indígenas (los tatuajes), la posición social en la tribu, el liderazgo y el valor de la sabiduría.

Un segundo segmento del estudiantado mapuche se inclina por una periodización que marque los hitos de la vida con un 19%, en el caso del estudiantado no mapuche le asigna, tan sólo, un valor del 7%. En ambos grupos el énfasis se da en los acontecimientos de corto plazo: el encuentro con los portugueses y adquirir una lengua nueva (portugués); a largo plazo valoran la responsabilidad del líder en la tribu.

Un tercer grupo del estudiantado mapuche se inclina por una periodización que destaca el tiempo occidental con un 7%, mientras que el estudiantado no mapuche lo valora con un 9%. Los aspectos que ponen de relevancia son las edades clásicas (periodización cuadripartita) para organizar las etapas de la tribu.

Un aspecto significativo – pero en menor porcentaje – es la propuesta que reconoce la diversidad temporal. El estudiantado mapuche lo valora con un 7%, manifiestan que no es posible homologar el tiempo de la tribu con el tiempo occidental, también aluden a una evolución cultural que se da entre las personas y resaltan la idea de los posibles contactos culturales y los aprendizajes que se pueden generar en la otredad.

Dentro de los ejemplos que ilustra el estudiantado mapuche, podemos mencionar:

- Paola CELGP98 expone *“La tribu Amondawa no podría estar en un proceso de periodización porque no miden el tiempo como nosotros. Pero se puede marcar una periodización, pero a base de sus vidas, su ambiente cada suceso que marcan sus vidas”*.

- Siria CELGS99 aprecia las actividades que desempeñan y el valor de su lengua, explicando la “(...) 1.- *caza, pesca, recolección de alimentos de su zona son actividades de la vida diaria. 2.- esta tribu vive con los materiales que encuentran en la selva. 3.- Su lengua es diferente al portugués, ya que es ancestral*”.
- Gloria CELGG104 declara “*Yo creo que tendría que tomar en cuenta en primer lugar que esta tribu se rige inconscientemente en períodos más largos. Podría ser de acuerdo a los cambios biológicos que va experimentando su cuerpo para sí orientarse física y psicológicamente, ya que lo que nos pasa a nivel corporal está relacionado directamente con nuestra forma de pensar, del yo interior.*”

En relación a lo anterior, el estudiantado hace referencia a la diversidad en los planos temporales y culturales. También reconocen aspectos identitarios propios de la tribu y las diferencias temporales, que pueden estar relacionados con los cambios en la naturaleza o con las representaciones culturales de la tribu (cosmovisión).

El estudiantado no mapuche valora con un 5% la diversidad temporal y los aspectos que destaca, corresponden a:

- Pedro CELGP114 dice relación con que los integrantes de la tribu “(...) *son más espirituales debido a que no toman el tiempo como algo necesario, ya que su tiempo se mide en hechos importantes para ellos, serían más de la época antigua donde uno iba creciendo debido a lo importante que uno hacía*”;
- Valentina CAEV74 alude implícitamente a un sincretismo cultural manifestando que sus actividades de “(...) *cazadores-recolectores, con sus tatuajes pueden representar cambios de las etapas de sus vidas (ejemplo: de niño a hombre). Luego han aprendido el portugués pero aun así mantenían su lengua y costumbres*”; y
- Roció CAER19 enfatiza en el aprendizaje de la otredad: “*Mi propuesta es que la tribu Amondawa sean una tribu única y libre para que nos enseñen cosas nuevas y su forma de vida*”.

Lo antes señalado evidencia que el estudiantado, independientemente de su etnia, claramente reconoce una unidad multitemporal compleja, donde no se pueden homologar las diversidades temporales de forma arbitraria y rescata el valor de cada cultura para definir los ritmos de sus tiempos. Otros aspectos que menciona el estudiantado no mapuche son: periodizar por medio del ciclo biológico de la cultura Amondawa con un 5%, otro 4% realiza una transcripción literal del texto y un 2% realiza juicios de valor referente a la cultura de la tribu. Lo antes expuesto se expresa en el gráfico 3 y 4.

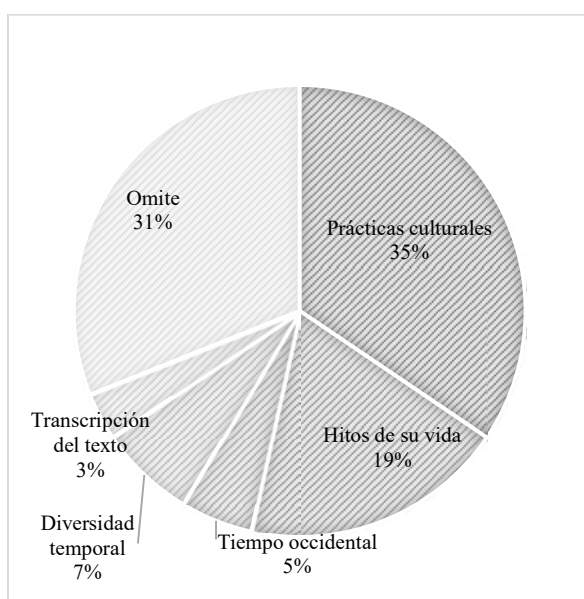


Gráfico 3. Periodización tribu Amondawa, estudiantado mapuche.

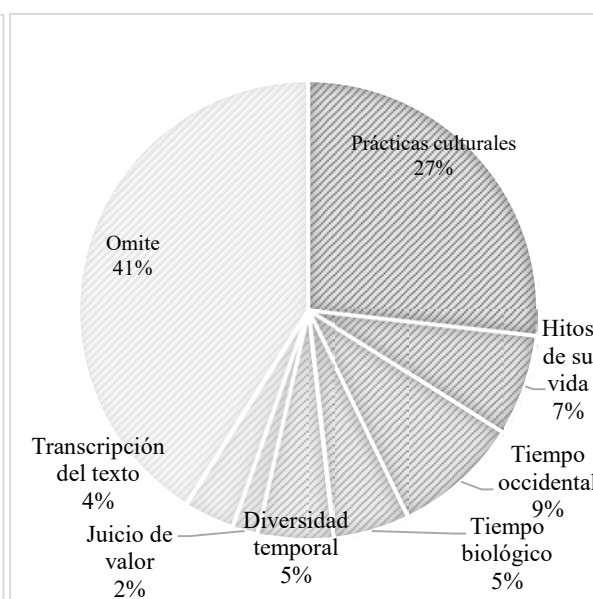


Gráfico 4. Periodización tribu Amondawa, estudiantado no mapuche.

En síntesis, el estudiantado es capaz de identificar aspectos relevantes para fijar los cambios culturales, los hitos de la vida y secuencias cronológicas para definir las etapas en una periodización. Para el estudiantado mapuche los cambios que fijan las etapas están dados en los ritmos de corta y mediana duración; para el estudiantado no mapuche se centran, principalmente, en los acontecimientos de corta duración.

La pregunta n° 2 advierte sobre los ritmos del cambio. A partir de iconografías el estudiantado debe organizar la velocidad del cambio: lento o rápido. Para ello

se utilizaron diversas iconografías que aluden a procesos históricos y sus diferentes ritmos temporales.

2.- Observa las siguientes imágenes y luego agrupa las fotografías según representen un tipo de “cambio” lento o rápido.



Para identificar los cambios se han considerado los siguientes aspectos: cultura material (diferentes tipos de móviles y juegos de vídeo); situaciones ideológicas (bombardeo de la casa presidencial La Moneda, Chile); consideraciones políticas (derrumbe del World Trade Center y el derecho a voto para las mujeres, Chile) y aspectos culturales (tradiciones pueblos indígenas: Nguillatún).

Los resultados generales apuntan que un 95,6% del estudiantado identifica el cambio independiente de su ritmo temporal. Al incorporar el ritmo temporal, tenemos que un 64% del estudiantado mapuche le es más sencillo identificar los cambios rápidos. Un segundo grupo identifica el cambio de forma equivalente con un 21%, es decir reconoce por igual los cambios lentos y rápidos, y un 10% logra identificar los cambios lentos.

No se presentan grandes diferencias con el estudiantado no mapuche, éstos reconocen fácilmente los cambios rápidos con un 61%, le sigue los cambios equivalentes con un 30% y los cambios lentos con un 5%. Lo anterior se expresa en los gráficos 5 y 6.

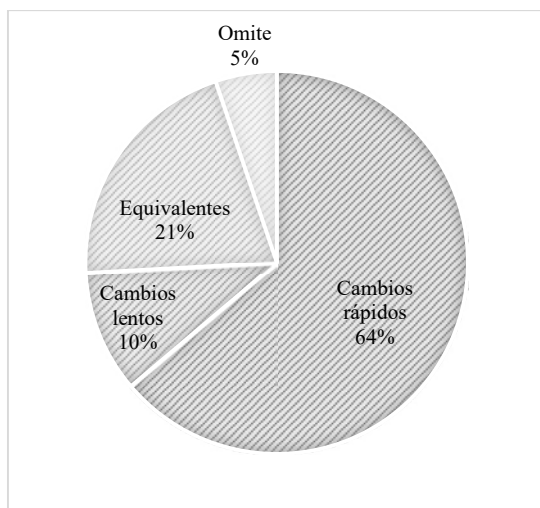


Gráfico 5. Identificación del ritmo temporal: cambios lentos y/o rápidos, estudiantado mapuche.

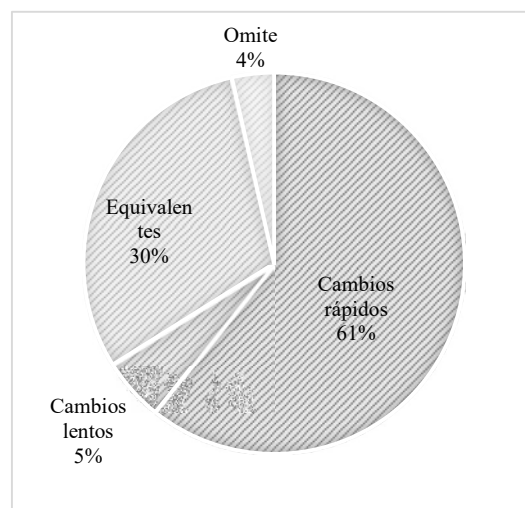


Gráfico 6. Identificación del ritmo temporal: cambios lentos y/o rápidos, estudiantado no mapuche.

Ambos grupos reconocen el cambio, en relación a sus ritmos y les es más sencillo identificar los cambios de rápida duración. La presencia del cambio es muy importante para comprender y delimitar una periodización. Según Le Goff (2015) los cambios permiten visualizar la diversidad del tiempo y comprender los cortes de un hecho cronológico, también opera la idea de transición, viraje y contradicción dentro de los períodos que son seleccionados.

La identificación del cambio rápido se puede interpretar porque el alumnado vive dicho fenómeno día a día y lo asocia directamente a su realidad inmediata. Un ejemplo de ello es que reconocen claramente los avances de la tecnología por los tipos de móviles que portan y las consolas de videojuego que pueden ser parte de su tiempo de ocio.

Según Bauman (2007), desde la entrada a la modernidad, la sociedad ha desarrollado una serie de cambios acelerados que impactan directamente en las vidas cotidianas de las personas. Así es más fácil identificar el cambio a nivel personal por su cercanía y porque se puede asociar, por ejemplo, a las tareas diarias como la comida preparada en el supermercado, la comunicación al instante (video llamadas) y las redes sociales.

El énfasis que dan al tiempo personal hace que se fijen principalmente en los cambios que pueden comprender desde su vida diaria, pero no establecen claramente su relación entre el tiempo social e histórico. La desvinculación que se observa entre el tiempo personal, social e histórico hace evidente la necesidad de mejorar la enseñanza temporal, para establecer explícitamente la interrelación, interpretación y organización de los conceptos temporales. Todo ello para entender como ha transcurrido el tiempo y que aspectos marcan el desarrollo y evolución de las sociedades.

En la pregunta n° 3 intentamos averiguar, por medio de refranes populares, la valoración que hacen los alumnos y alumnas de los ritmos del cambio y del tiempo. Para el análisis se establecieron tres indicadores: percepción del tiempo, ritmo de las duraciones y valorización del tiempo (positiva o negativa). Al estudiantado se le preguntó qué significado otorgaban a cada uno de los siguientes refranes:

3.- ¿Qué significado les otorgas a los siguientes dichos o refranes?.

“Darle tiempo al tiempo”	_____
“El tiempo aclara las cosas”	_____
“Más vale tarde que nunca”	_____
“Quien apurado vive, apurado muere”	_____
“Tiempo ni hora no se ata con sogá”	_____

La intención era averiguar e interpretar las percepciones del cambio, los ritmos de las duraciones y la valorización que hace el estudiantado del tiempo. Cabe mencionar que es, particularmente, la pregunta más respondida por el alumnado con un 98,2%. Esto puede ser explicado por la cercanía de los refranes, lo que le permite identificar las situaciones del cambio y además reconocer la velocidad de éste, enfocado en las permanencias y sus ritmos (corta, mediana o larga duración).

Para el análisis se consideraron los siguientes indicadores reflejadas en la tabla 10.

Tabla 9

Indicadores de análisis sobre percepción, ritmo, atributos y valorización del tiempo

Indicador	Descriptor
Percepción del tiempo	Impresiones que se establecen del tiempo y la interpretación que hacen de los refranes.
Ritmo de la duración (Tres niveles)	<ul style="list-style-type: none"> - Corta duración. Trascurren rápidamente y los cambios son acelerados y se pueden presentar en segundos, minutos, horas, días, semanas, meses o años. Los acontecimientos aquí son breves. - Mediana duración. Avanza con una velocidad moderada y se puede ejemplificar por medio de los ciclos económicos que se reinician cada determinado tiempo (siglos). Este tiempo permite el estudio de las coyunturas, también armar una historia más cercana para las personas. - Larga duración. Trascurre en una velocidad más lenta y las transformaciones pueden durar milenios: ciclos incesantemente reiniciados (Canto, 2012).
Valorización	De carácter positivo o negativo sobre el cambio y las duraciones.

Nota. Información extraída de Santisteban, 2011a y Canto, 2012.

Primer indicador: percepción del tiempo. Cabe acotar que en este punto hubo un alto porcentaje de omisión (31% estudiantes mapuches y 43% alumnado no mapuche). Al mirar la muestra total, las representaciones del estudiantado sobre el tiempo están asociadas a un fenómeno constante y que no se detiene (60%). Para el estudiantado mapuche la representación del tiempo es vista como un aspecto que no se detiene con un 67%, un 2% afirma que el tiempo es como un sueño en el presente, y un 31% omite la pregunta.

El estudiantado no mapuche coincide con el primer grupo y un 50% señala que el tiempo no se detiene, un 2% dice el tiempo no se puede acelerar y un 5% realiza juicios de valor, ejemplo de ello son:

- Rocio CAER19 expone “*El tiempo y la hora no se toma a la ligera*”; y

- Mitzi CELGM111 declara: “*Que se tiene que ocupar y aprovechar bien el tiempo (...)*”.

Los aspectos más destacados de la percepción temporal los podemos visualizar en los gráficos 7 y 8.

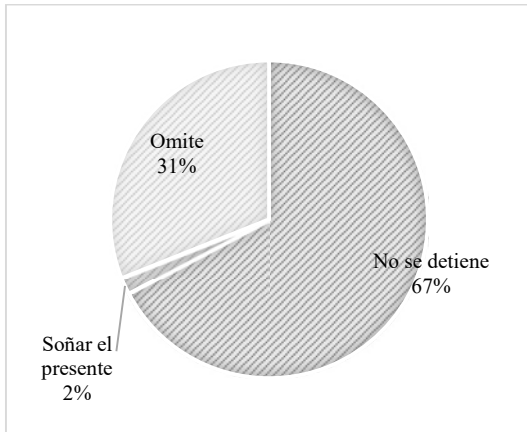


Gráfico 7. Percepción del tiempo, estudiantado mapuche.

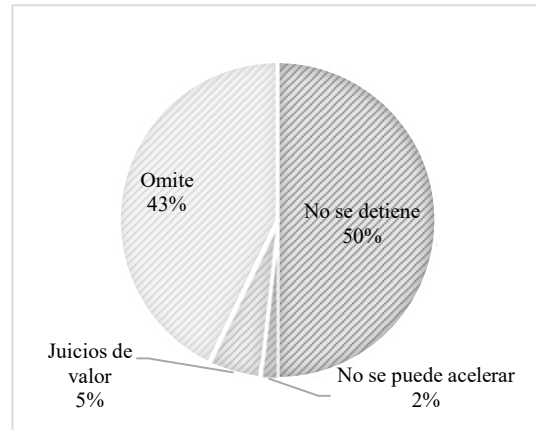


Gráfico 8. Percepción del tiempo, estudiantado no mapuche.

En relación a las percepciones del tiempo, los aspectos cualitativos que destaca el estudiantado mapuche son los siguientes:

- Diego CAED05 “*Que el tiempo no se congela*”;
- Alex EBA25, Ayline EBA26, José EBJ42, Kevin EBK43, Laura EBL44, Lisset EBL45, Lucas EBL46, María EBM47 y Magdalena EBM48 opinan que “*No se puede detener el tiempo*”.

En el caso del estudiantado no mapuche las respuestas apuntan a:

- Alessandro CAES2 dice que el tiempo “*pasa y no se puede parar*”;
- Camila CAEC62 indica que el tiempo “*No podemos detenerlo ni retroceder, no se puede hacer, el tiempo seguirá avanzando*”;
- Isidora CAEI66 manifiesta: “*No importa las veces que quieras detener el tiempo, el tiempo pasa y ya está*”; y
- Valentina CAEV74 revela que “*Por más que se quiera detener el tiempo no se puede. Siempre el tiempo pasa o avanza sin esperar nada ni nadie*”.

La idea latente dentro de las respuestas es que el tiempo es inexorable e irreversible y que éste no se puede recorrer hacia atrás. A partir de los datos explícitos podemos decir que la mayoría del estudiantado tiene una percepción lineal del tiempo y que avanza en un continuo, sin opción de acelerar o retroceder.

Segundo indicador: ritmos de las duraciones (cortas, medianas y larga duración). En general el alumnado asocia las duraciones con la acción de esperar y en su mayoría identifican las cortas y las medianas duraciones.

Al alumnado mapuche le es más sencillo describir las medianas duraciones con un 38%, seguido de las cortas duraciones 28% y, por último, las largas duraciones con un 27%. El estudiantado no mapuche identifica las cortas duraciones con un 36%, seguido de las largas duraciones 32% y por último la mediana duración con un 27%. Para más detalle ver los gráficos 9 y 10.

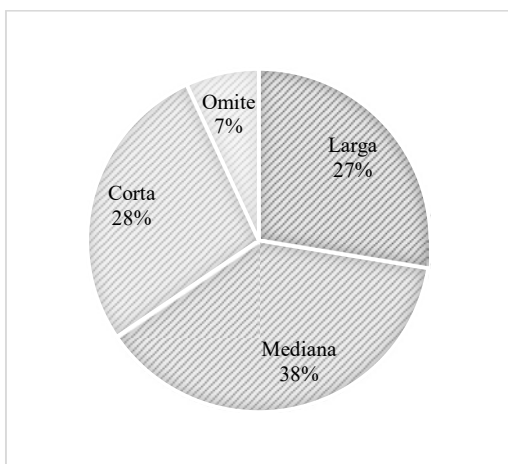


Gráfico 9. Ritmo de las duraciones temporales, estudiantado mapuche.

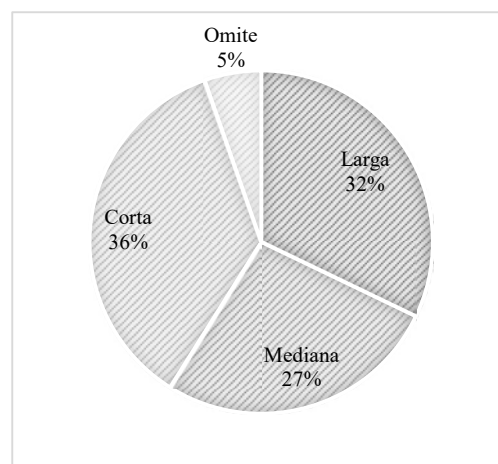


Gráfico 10. Ritmo de las duraciones temporales, estudiantado no mapuche.

Como podemos ver en el gráfico 9, el estudiantado mapuche da relevancia a la mediana duración y lo asocian a los procesos de sanación. Lo anterior, se relaciona con el tiempo que requiere recomponerse de una enfermedad o restablecer el equilibrio emocional; todos estos procesos requieren de un tiempo para regenerar la salud y para avanzar hacia un crecimiento personal (sabiduría). Ejemplo de ello son las respuestas de:

- Aylline EBA27 dice: *“Que hay que darles tiempo a las cosas; Que hay que esperar para que se aclaren las cosas”*;
- Brayan EBB29 y Felipe EBF36 describen que *“Todo tiene su tiempo y que el tiempo sana las cosas”*;
- Javiera EBJ39 expone *“No hay que apresurarse tanto para hacer las cosas; (...) Que la vida va a ir aclarando y dándole respuestas a las cosas”*; y
- Laura EBL44 reflexiona *“Que no hay que apurar las cosas; todo se aprende con la sabiduría que se obtiene de a poco”*.

Por su parte, el alumnado no mapuche da relevancia a los procesos de corta duración vinculados a los cambios personales (psicológicos) y las transformaciones que ello conlleva. Por otra parte, las relaciones interpersonales que establecen con su entorno inmediato se fijan, principalmente, en la pérdida. Los ejemplos más destacados son: pérdida de una mascota, los cambios para superar el traslado de residencia o la muerte de un familiar cercano.

- Franco CAEF08 expone: *“Que pase lo que tenga que pasar, (...) con el tiempo todo se responde”*;
- Mairyn CAEM14 detalla *“Significa para mí que con el tiempo las cosas pueden cambiar; (...) cuando uno está en duda por cualquier motivo, es paciente para que con el tiempo se aclare todo”*;
- Jonathan EBJ41 lo significa a: *“Darle más tiempo al futuro que viene”*;
- Sergio EBS59 expone que *“El tiempo cura las heridas (...)”*; y
- Claudio CAEC64 declara que *“No hay desperdiciar el tiempo; (...) El tiempo nos ayuda a darnos cuenta de los errores”*.

Tercer indicador: valorización del cambio/continuidad. En general un 70% del estudiantado reconocen el cambio y las duraciones independientes de la valorización que haga de éste. Tanto el estudiantado mapuche (69%) como no mapuche (71%) identifican la corta y mediana duración como un aspecto positivo en sus vidas; lo asocian a procesos que implican cambios personales (personalidad

y cambios en la adolescencia), y sociales (cambios familiares y escuela), que les permiten crecer y evolucionar pese a que en su momento fueron dolorosos.

El cambio de rápida duración lo ven cómo un aspecto positivo a lo largo de su vida, el estudiantado mapuche le otorga un 4%, mientras que un 9% del estudiantado no mapuche lo relaciona con la idea de crecimiento personal.

Las percepciones negativas de las cortas duraciones tienen una tasa de respuesta de un 5% por parte del alumnado mapuche. Ejemplo de ello son las afirmaciones de:

- Rayen EBR55 expresa que *“Mientras más rápido haces tu vida para seguir adelante más luego se termina”*;
- Soledad EBS60 expone: *“Que nosotros tan apurados que somos que ni descansamos”*.

En el caso del estudiantado no mapuche valora con un 2% las cortas duraciones. Podemos destacar la respuesta de:

- Camila CAEC62 expone *“Que vivir muy acelerado quita tiempo y no se da cuenta de las cosas buenas y malas porque vivía apurado”*.

Ambos grupos coinciden que una vida acelerada no permite disfrutar de ella, sin embargo, coinciden que las medianas y largas duraciones permiten madurar ideas y situaciones complejas que les aquejan. Lo expuesto queda reflejado en el gráfico 11 y 12.

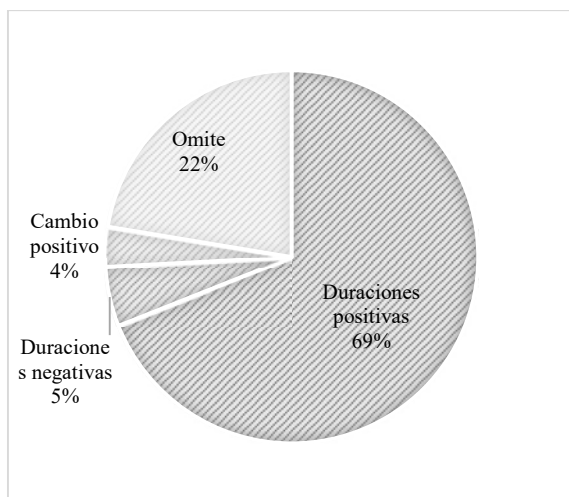


Gráfico 11. Valorización del cambio y las duraciones, estudiantado mapuche.

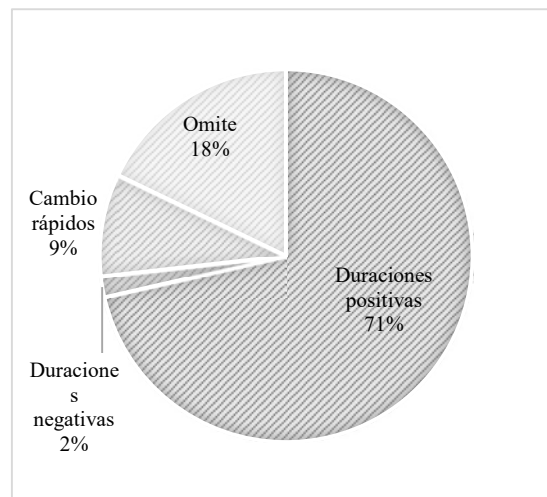


Gráfico 12. Valorización del cambio y las duraciones, estudiantado no mapuche.

A partir de los datos, para el estudiantado mapuche la espera se transforma en un aspecto importante en el tiempo personal y conlleva cambios, esto lo explica el participante:

- Brayan EBB29 “No hay que apurar las cosas hasta que llegue su tiempo”;
- Fernanda EBF37 expresa “Que tenemos que esperar porque cada cosa tiene su tiempo”;
- Víctor CELG101 advierte “Que en la vida hay que tomarse las cosas con calma ya que, si uno va apurado, hay momentos que uno no alcanza a vivir bien”;
- Karina CELGK110 “Cada persona debería tener cierta tranquilidad en su contexto de vida ya que, si no hará muchas cosas, pero no las disfrutará”.

Resumiendo, los argumentos que da el estudiantado mapuche a las duraciones (mediana y larga), están asociados a saber esperar. Así, la espera se transforma en una cualidad positiva. Los argumentos que da el estudiantado mapuche son que el paso del tiempo permite comprender los procesos (tiempo personal/social), resolver situaciones complejas (personales y familiares), vivir de forma tranquila (calma) y disfrutar la vida. Finalmente, el alumnado mapuche explicita el valor positivo de la duración en su vida cotidiana, expresado en lo que ellos llaman “saber esperar”. Esto último se asocia a los aspectos propios de su cosmovisión mapuche.

El estudiantado no mapuche en este sentido expone:

- Mayrin CAEM14 que “*Cuando uno está en duda por cualquier motivo, es ser paciente para que con el tiempo se aclare todo*”;
- Maribel CAEM16 dice “*Que no se tome las cosas rápido*”;
- Rodrigo CAER20 expone que “*Quien no puede esperar muere rápido*”; y
- Camila CAEC62 declara “*Que vivir muy acelerado quita tiempo y no se da cuenta de las cosas buenas y malas porque vivía apurado*”.

A diferencia del primer grupo, éstos fijan su atención en la aceleración de los tiempos en la sociedad actual y al peligro que conlleva vivir apresuradamente (puede llevar a la muerte). Uno de los fenómenos que dejan entrever es la condición de irreversibilidad temporal, asociado a la de naturaleza lineal del tiempo que se corresponde con su matriz temporal occidental.

La **pregunta n° 4** es un ejercicio de prospectiva donde cada estudiante describe aspectos relevantes de su pasado y de su presente para proyectar sus posibles futuros.

4.- Vamos a hacer un ejercicio de prospectiva y vamos a imaginar tu futuro. Para ello, necesitarás describir aspectos relevantes del pasado y de tu presente, luego debes escribir que te deparará el futuro y dar tus proyecciones.

Pasado

Presente

Proyección del Futuro

Por medio de la experiencia personal se busca indagar en cuáles son las construcciones de temporalidad y el tipo de relación que establecen entre pasado, presente y futuro. Para ello se consideran dos aspectos importantes que se indican en la tabla 11.

Tabla 10

<i>Indicadores de temporalidad</i>	
Indicador	Descriptor
Experiencia	Idea del cambio y continuidad a nivel personal, social e histórico.
Temporalidad	<p>Pasado: recuerdo y memoria Presente: instante, acontecimiento, momento Futuro: asociado al porvenir y puede abarcar:</p> <p>a) Creencias religiosas: Escatología. Utopía. b) Proyectos realizables en un momento que concibe: Prospectiva. c) Anticipar escenarios futuros para aquello que se está por venir (porvenir): Prospectiva. d) Futuro fatalista relacionado con un destino negativo.</p>

Nota. Adaptado de Pagès, J. y Santisteban, A. (2008).

En relación al **primer indicador** la experiencia personal del cambio, se parte reconociendo que el tiempo personal estará valorado de por sí en sus respuestas. Se ratifica lo anterior, siendo uno de los aspectos más valorados el cambio desde su tiempo personal, con un 79% para el estudiantado mapuche y un 75% para el estudiantado no mapuche.

Los elementos temporales de experiencia personal se basan en descripciones de diferentes actividades cotidianas, por ejemplo, practicar fútbol, ver televisión, jugar en la computadora, relación con los animales; las actividades de la escuela (ejemplo: estudiar, dibujar y pintar); sucesos en el interior de su familia (ejemplo: nacimiento de un hermano/a), el recuerdo de sus amigos de infancia y los sentimientos que les provocaba cada uno de los elementos.

El tipo de experiencia personal que destaca el estudiantado mapuche se refleja en los testimonios de:

- Marco CAEM15 alude: *“Me persiguió un toro con mi hermano mayor y me hice una cicatriz en la mano”*;
- Brayan EBB30 recuerda que su carácter era *“Tímido, distraído”*; y
- Geogina CELGG86 expone *“Jugaba con mis primos”*.

El caso del estudiantado no mapuche da cuenta de aspectos similares, por ejemplo:

- Juliana CAEJ13 expresa “*Estoy en el colegio y practicando basquetbol*”;
- Martina CAEM17 menciona “*Conocí a personas muy hermosas*”;
- Fabián EBF34 “*(...) pasaba mucho tiempo viendo tv, jugando*”; y
- Andrés CELGA78 dice que “*Era una persona rebelde, insolente pero esforzada*”.

En menor medida se valora la experiencia con su entorno o con los aspectos sociales, de manera que un 14% del alumnado mapuche manifiesta una experiencia con su entorno inmediato, mientras que el estudiantado no mapuche con un 16%. A modo general, la experiencia del cambio social se orienta a las relaciones que establecen a nivel familiar y a su espacio local. Un elemento que marca sus narrativas son los sucesos emocionales (muerte de los bisabuelos, abuelos y uno de los padres).

La relación que establece el estudiantado mapuche con su entorno, como ejemplo podemos señalar a:

- John EBJ40 lo relaciona con el “*Terremoto 2010, dormí fuera de mi casa*”;
- Gloria CELGG104 explica “*Estudié en una escuela de campo, donde las preocupaciones no existían y sobre abundaba la inclusión. Comía lo que surgía naturalmente de la tierra y daba gracias a Dios por todo lo poco y abundante que tenía. Ahora tengo claro mis sueños (...) me acerco más a ellos, solo me queda por luchar por ellos. Que me alcance el puntaje para lo que quiero estudiar en la universidad, esforzarme por lo que quiero*”; y
- Karina CELGK110 “*Crecí en una familia con mis padres y hermanos junto a personas que luego de un transcurso ya no están, con mis estudios de enseñanza básica*”.

En esta línea, el estudiantado no mapuche describe lo siguiente:

- Roció CAER19 expresa que *“A los cinco años conocí lugares nuevos, seis años descubrí que sería prima, siete años llegó mi primer corazón (un perrito llamado Drug). Ahora Tengo doce años y voy muy bien y así quiero seguir”*;
- Maribel CAEM16 *“Cuando tenía más o menos 4 años fui a la mina chiflón del diablo con mi familia”*; y
- Jeslen CAEJ68 visualiza los cambios experimentados a partir de sucesos emocionales *“La muerte de mi bisabuela. Ahora ser mejor persona de la que ya soy y haber aprovechado ir a estudiar al extranjero”*.

Los datos expuestos en las narrativas no consiguen una vinculación histórica; el resultado es una ausencia entre la experiencia personal, social e histórica. Lo antes expuesto queda expresado en el gráfico 13 y 14.

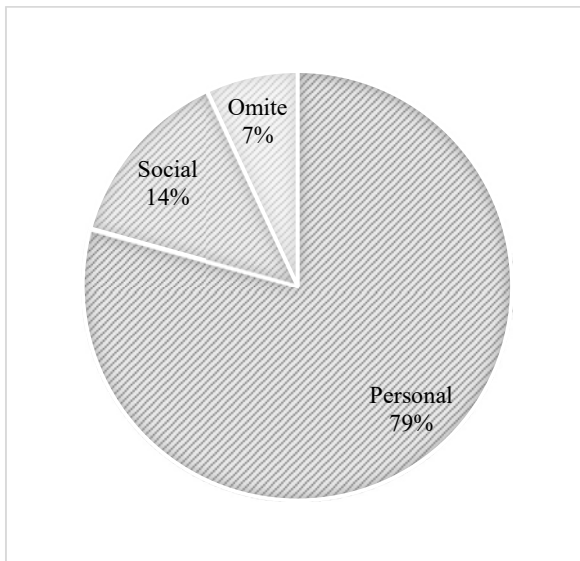


Gráfico 13. Experiencia del cambio, estudiantado mapuche.

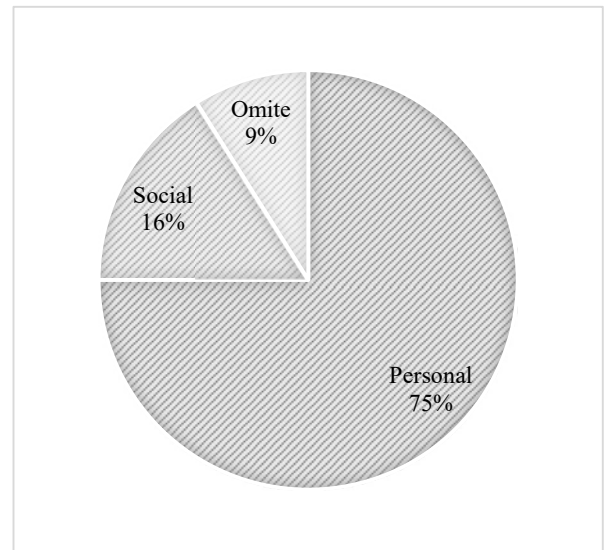


Gráfico 14. Experiencia del cambio, estudiantado no mapuche.

A modo de síntesis, el alumnado explica claramente su experiencia a partir de acontecimientos importantes de su vida y logra establecer relaciones con su entorno inmediato; ello a partir de sucesos emocionales que marcan un cambio en sus comprensiones psicosociales, por ejemplo, la pérdida de un familiar.

En relación al segundo indicador, referido a la temporalidad (relaciones pasado, presente y futuro), los resultados se estructuran en tres ámbitos, a saber:

- **Pasado:** en general los resultados arrojan que las representaciones del pasado están alojadas en sus recuerdos (68%); lo expresan por medio de vivencias personales, experiencias o recuerdos transmitidos de su familia, y solo un 17% da cuenta de una memoria que articula las vivencias personales del pasado para usarlas como un eje orientador en su vida, lo cual indica la formación de conciencia histórica que ha desarrollado el estudiantado. Ver los gráficos 15 y 16.

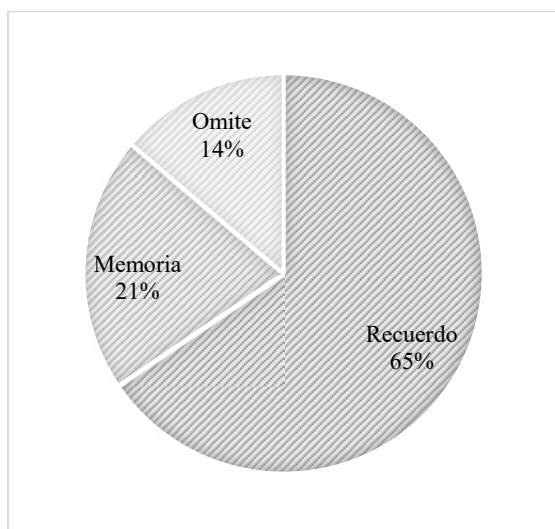


Gráfico 15. Representaciones del pasado, estudiantado mapuche.

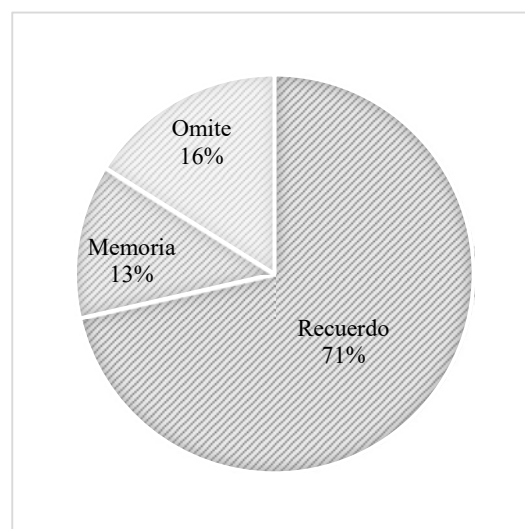


Gráfico 16. Representaciones del pasado, estudiantado no mapuche.

Dentro de las respuestas prima el recuerdo como eje orientador del pasado. El estudiantado mapuche lo valora con un 65%, mientras que para el segundo grupo es de un 71%. Así el estudiantado no mapuche otorga una considerable relevancia a sus recuerdos, es decir evocan sucesos, eventos, hechos o experiencias de su pasado.

Dentro del estudiantado mapuche un aspecto a destacar es la memoria como elemento explicativo de su pasado con un 21%, estableciendo relaciones con su entorno y su presente.

- **Presente:** los relatos describen los acontecimientos más cercanos como, por ejemplo: estudiar o actividades recreativas. A menudo se impone una sucesión lineal de hechos que dan como resultado solo la acumulación de nuevos y pasados acontecimientos. El estudiantado mapuche lo valora con un 77%, mientras que el estudiantado no mapuche con un 57%. En menor medida relacionan el presente con un instante, para el estudiantado mapuche la valoración es de 14% y un 32% en los estudiantes no mapuches. Éstos últimos expresan lo que hacen en el momento preciso, es decir que se encuentra en la escuela o en la sala de clases (ver gráficos 17 y 18).

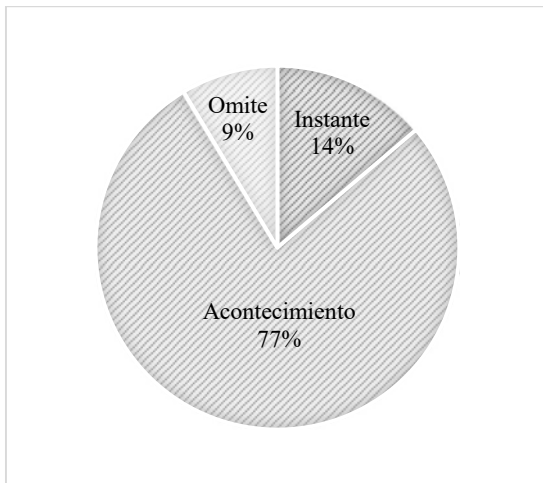


Gráfico 17. Representaciones del presente, estudiantado mapuche.

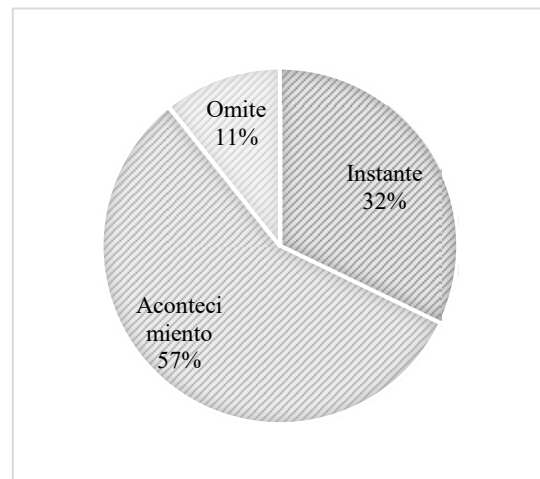


Gráfico 18. Representaciones del presente, estudiantado no mapuche.

- **Futuro:** la imagen del futuro que manifiesta el estudiantado es positiva, ya que se enfoca en su bienestar y porvenir. El estudiantado mapuche lo considera con un 86% y también manifiesta una valoración de proyectos realizables con un 9%. El alumnado no mapuche matiza sus respuestas, dando cuenta de un futuro próspero un 84%, le sigue un 5% de proyectos realizables, un 3% alude a un futuro catastrófico y un 2% valora el futuro desde las creencias religiosas y desde el altruismo. Lo anterior queda expresado en los gráficos 19 y 20.

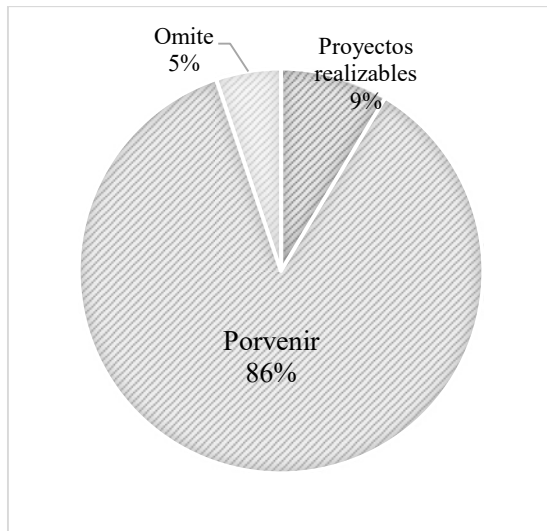


Gráfico 19. Representaciones de futuro, estudiantado mapuche.

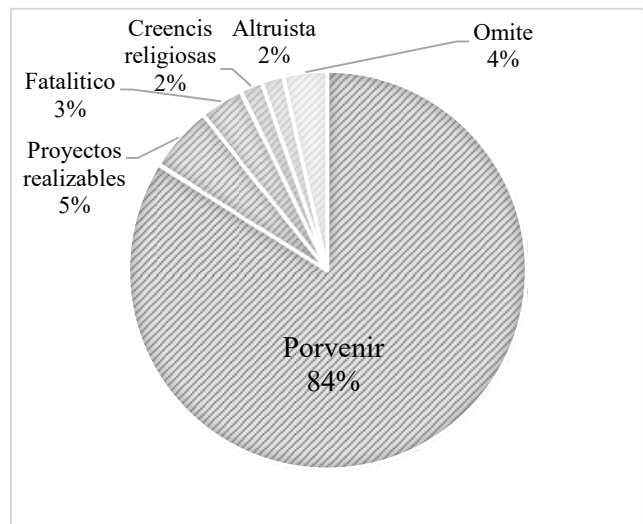


Gráfico 20. Representaciones de futuro, estudiantado no mapuche.

Este fenómeno coincide con las investigaciones de Anguera (2012, 2014), donde los estudiantes manifiestan que su futuro personal será positivo, la gran mayoría finalizará una carrera universitaria, vivirán de forma acomodada, obtendrán un trabajo bien remunerado y viajarán por el mundo.

La tendencia de los resultados indica que las narrativas utilizadas por los estudiantes corresponden a descripciones de un nivel primario, que muestran actividades del día a día y formas verbales simples (ejemplo: cambiar y crecer); adverbios de localidad temporal (ejemplo: cuando, ahora) y adjetivos relacionados con el ritmo temporal (ejemplo: rápido y/o lento). No se puede desconocer que la narrativa personal es significativa para identificar las presentaciones temporales y en particular, la relación que establece entre el pasado, el presente y el futuro. Según Pagès y Santisteban (2010) “nuestro pensamiento necesita ordenar en el tiempo los hechos que tienen lugar a nuestro alrededor para poder comprender la realidad social” (p. 287).

Resumiendo, es importante una enseñanza temporal desde los primeros ciclos que facilite la construcción de procesos cronológicos como históricos. La vida es una cuestión de tiempo, a su vez, el dominio del tiempo requiere de la enseñanza de

los conceptos temporales para acercarse a su complejidad y a su multiplicidad de significados y concreciones culturales.

Por último, en relación a la conciencia histórica se ve marcada por un tipo de narrativa temporal tradicional, es decir la repetición de acontecimientos o una forma de vida “obligatoria” o preestablecida (Rüsen, 2006). Los resultados coinciden con lo anterior, el alumnado realiza descripciones de acontecimientos pasados. No obstante, su narrativa histórica no refleja de forma clara la orientación temporal de su vida, además no hay una interpretación de su realidad que le permita dar sentido a su pasado, su presente y sus posibles futuros.

La pregunta n° 5 también se relaciona con el tiempo personal, pero, enfocado a la forma en que el estudiantado elabora una periodización a partir de su trayectoria de vida.

5.- En relación a tu historia personal, ¿cómo periodizarías los hechos, procesos y cambios en tu vida?

El objetivo es conocer los aspectos importantes con que el alumnado establece los cambios o los elementos relevantes de su vida a la hora de construir una periodización personal. Para el análisis de la pregunta se consideran tres indicadores que se describen en la tabla 12.

Tabla 11

Indicadores de periodización

Indicador	Descriptor
Periodización clásica	El relato se basa, mayoritariamente en el tiempo personal (actividades escolares y/o acontecimientos de su familia). Organiza la información en orden cronológico (tiempo lineal), los hechos y las fechas son el elemento central de la periodización.
Periodización combinada	El relato se constituye por el tiempo personal y social. Considera la corta y mediana duración en su narrativa como características de su localidad, actividades escolares, cambios de residencia, problemas de su localidad y actividades

económicas de su familia. Combina la secuencia cronológica con aspectos de simultaneidad.

Nota. Información basada en Cartes (2016, 2017).

A partir de los relatos de historia personal se busca conocer las representaciones del estudiantado en relación al cambio y el establecimiento de periodizaciones a nivel personal, social e histórico. No obstante, los resultados solo entregaron evidencia de una periodización clásica y combinada. Una lectura cuantitativa de la interpretación de los datos se presenta en los gráficos 21 y 22.

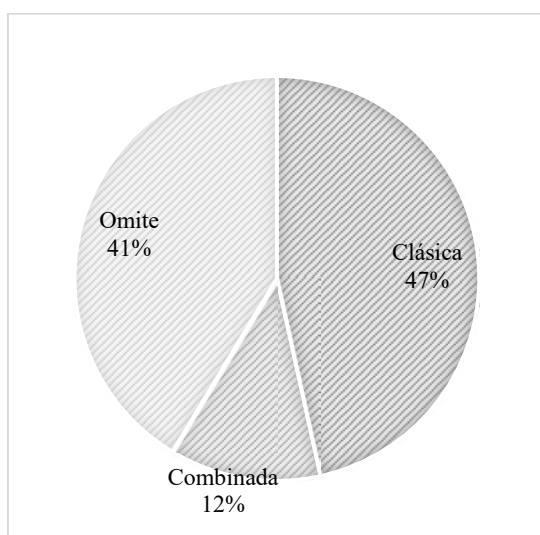


Gráfico 21. Periodización por medio de la historia personal, estudiantado mapuche.

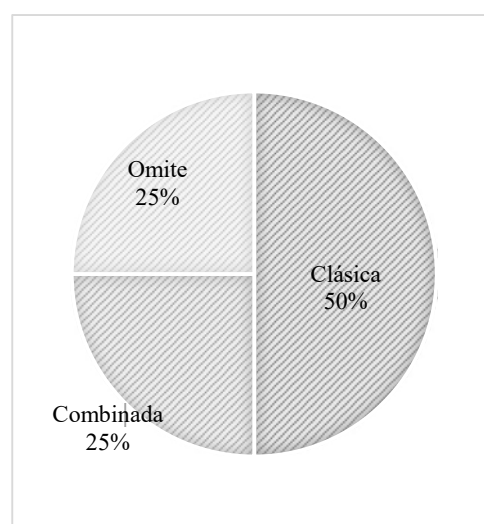


Gráfico 22. Periodización por medio de la historia personal, estudiantado no mapuche.

La pregunta de por sí incluye una valoración implícita y explícita del tiempo personal. Fue una de las preguntas menos desarrolladas por los estudiantes, presentando un 33% de omisión. En general, los datos muestran una clara inclinación a una periodización clásica (47% estudiantado mapuche y un 50% alumnado no mapuche). Las periodizaciones se basan en secuencias cronológicas de actividades escolares y/o acontecimientos de su familia.

Un porcentaje menor, elabora una periodización combinada (12% estudiantes mapuches y 25% alumnado no mapuche) que apunta a coordinar aspectos

cronológicos con aspectos más complejos del tiempo histórico – simultaneidad/cambio – También relacionan los acontecimientos personales con los de su comunidad inmediata (etapas escolares alternadas con actividades de la económicas familiar).

Independiente de la tendencia a periodizar cronológicamente – en ambos grupos – podemos rescatar algunos elementos interesantes de la periodización combinada. Por ejemplo, el estudiantado mapuche describe elementos de una periodización combinada (12%), aludiendo a acontecimientos personales, y luego relacionándoles con su entorno social inmediato. Ejemplo de lo anterior es:

- Nayareth CAEN72 que expone *“Me cambie de colegio básico (primaria); la separación de mi familia (...) Ahora me cuesta más viajar”*;
- Andrea CELGA77 explica: *“Nuevo colegio 2013, estuve ansiosa y con miedo. Tuve nuevos amigos, compañeros, profesores, etc. También fui vocalista: fue una experiencia hermosa darme cuenta que amo la música, cantar en un escenario con mucha gente por primera vez. Mi licenciatura de 8° básico: Obtuve el segundo lugar de la mejor nota, luego entre a la enseñanza media. Enseñanza media. Una nueva etapa donde me tendré que esforzar mucho, con nuevos amigos y nueva forma de enseñanza”*; y
- Paola CELGP98 periodiza a partir de: *“1) Mi niñez: A los 6 años un accidente que mi pie derecho sufrió: Antes no iba mucho a médico y ahora todos los meses ir al kinesiólogo y usar tobillera. (2) Hace 3 años más o menos: Hacia cosas que enojaban a mis padres: Ahora pienso mejor las cosas y después las realizo. (3) Hace 6 meses: Sin poder imaginar que iba a realizar un viaje, fuimos a Brasil: Ahora sé que si soy más dedicada a mis estudios puedo lograr grandes cosas. (4) Hace 2 años: Muerte de mi abuela, siempre me daba consejos: Estoy incorporando sus consejos a medida como voy creciendo”*.

En general no utilizan las fechas para narrar su historia personal, más bien sus narrativas explican los fenómenos personales y la relación que tienen con su entorno, lo hacen desde los acontecimientos significativos y los cambios que les

han provocado, pero no alcanzan a desarrollar una relación entre su entorno personal, social e histórico.

El estudiantado no mapuche, también tiene una tendencia a una periodización combinada del 25%, coordinando aspectos cronológicos y del tiempo histórico (simultaneidad/cambio). En este punto, rescatamos las narrativas de:

- Javiera CAEJ67 declara: *“(1) Cambio interno en 2017: Mi padre murió: Comencé a darme cuenta de muchas cosas; (2) Cambios del 2008: Estuve sola viviendo con mi madre, me cambie de casa y de cole: Solo contaba con ella y no tenía amigos. (3) Del 2012-2013: Me quede en Temuco: Comencé a tener amigos verdaderos. (4) 2018: Mi madre se embarazo: Siempre había sido hija única y había querido tener hermanos”*; y
- Jovany CAEJ69 ilustra: *“(1) 2011 entre a un club de futbol: Mi primer partido en Colo Colo: Conocí nuevas personas. (2) 2010 cambio de barrio y casa: Casa nueva: Conocí nuevos barrios. (3) 2015 nuevo liceo: Entre al liceo Pablo Neruda: Nuevas personas y compañeros”*.

Cabe mencionar que no se observa una periodización con sentido histórico, la evidencia empírica no es suficiente para sustentar la relación tiempo personal, social e histórico. El estudiantado no utiliza sus experiencias temporales para explicar su pasado, tampoco aborda su situación actual (presente), y no establece claramente sus acciones futuras. Para el estudiantado, es complejo dar un sentido coherente que relacione su pasado, su presente y su futuro en el contexto histórico actual.

A diferencia del alumnado mapuche, incorpora fechas. Se observa de forma más arraigada la organización cronológica del tiempo y, a partir de esto, al mismo tiempo, forman secuencias que se vinculan con los acontecimientos familiares y su entorno (simultaneidad).

La tendencia general es un tipo de periodización clásica, la coordinación temporal se caracteriza por las cortas duraciones que se relacionan directamente con su vida personal y familiar. Relativo a la periodización se tiende a combinar la estructuración por medio de los sucesos de su ciclo vital, situaciones familiares y escolarización, no obstante, un grupo periodiza desde otros aspectos como los cambios que han experimentado en el colegio o en sus familias.

Finalmente, no se observó una narrativa temporal compleja que interrelacione lo personal, el entorno y los fenómenos históricos. Si bien se hace mención de algún hecho histórico (terremoto del 2010), estos no explican qué tipo de cambio trajo en su vida o cómo afectó a su comunidad. Por consiguiente, su conciencia histórica temporal está limitada a hechos y fechas que no cobran sentido social ni histórico dentro de su experiencia cotidiana. De ahí, que no se evidencia una periodización con sentido histórico.

La pregunta n° 6 da cuenta de la comprensión de la multitemporalidad. La consigna fue sí la periodización cuadripartita puede aplicarse a todas las culturas del mundo.

6.- La periodización que se considera más usada es la que llamamos periodización clásica, que divide la historia de la humanidad en: Paleolítico, Neolítico, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea. ¿Piensas que esta periodización puede aplicarse a todas las culturas del mundo?.

Sí _____ No _____ No lo sé _____

Justifica tu respuesta

Cabe señalar que es la segunda pregunta en la que menos respuestas se obtuvo (31,5 % de omisión). No obstante, los resultados generales apuntan que un 30,5% declara tener el conocimiento para valorar dicha pregunta. Los detalles se explican en los gráficos 23 y 24¹¹.

¹¹ La abreviatura PC de los gráficos corresponde a: periodización cuadripartita.

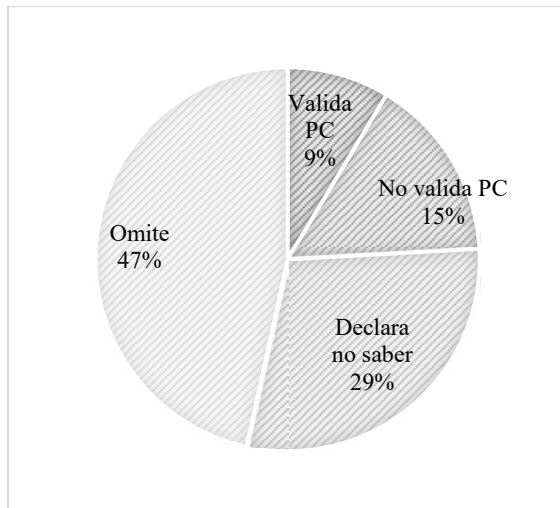


Gráfico 23. Percepción periodización cuadripartita, estudiantado mapuche.

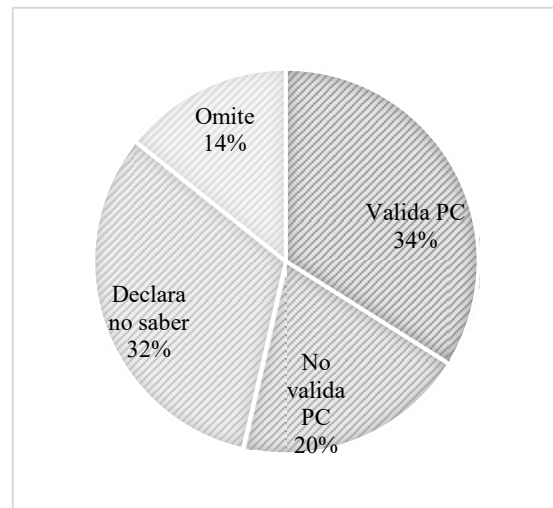


Gráfico 24. Percepción periodización cuadripartita, estudiantado no mapuche.

El gráfico 23 muestra la percepción que tiene el alumnado mapuche frente a la periodización cuadripartita, donde un 29% declarar no saber la respuesta, por ejemplo:

- Ronald EBR57 dice no saber “(...) porque no sé cómo piensan ello”;
- Soledad EBS60 expone: “No sé, yo creo que en algunas partes se puede aplicar”; y
- Judith CELGJ89 expresa no saber porque “No estoy al tanto”.

Un 15% no valida la periodización cuadripartita. Las razones que aluden los participantes se ejemplifican a continuación:

- Felipe EBF36 dice: “No, porque cada cultura tiene que pensar lo que quieran”;
- John EBJ40 declara que: “No se puede aplicar esta periodización a todas las civilizaciones ya que algunas civilizaciones siguen sus antiguas culturas y tradiciones y no han seguido actualizándose”;
- Gloria CELGG104 manifiesta que: “No, porque no todas las culturas del mundo han evolucionado de la misma manera o al mismo tiempo, sino que es referente a un estándar más elevado, de culturas más desarrolladas”; y

- Jonathan CELGJ109 alude que *“No, porque no todas las culturas estaban en esos períodos”*.

Solo un 9% considera que dicha periodización puede aplicarse a todas las culturas y sus argumentos radican en:

- Nayarent CAEN72 responde *“Sí, porque todo el mundo respetaría las mismas leyes, estaría más en paz, se repondría el orden”*; y
- Karina CELGK110 explicita que *“Si, porque cada cultura pasa por todos aspectos (etapas), tales como: paleolítico, neolítico, edad antigua, edad media, edad moderna y edad contemporánea ya que, aunque cada cultura piense que no le influye esta todo presente en el proceso del tiempo en donde cada cultura aprende más o comienza a desaparecer”*.

El gráfico 24, presenta los datos del estudiantado no mapuche. Los resultados muestran una tendencia a validar la periodización cuadripartita. Un 34% afirman que este tipo de periodización puede ser aplicada a cualquier cultura. Los argumentos que aluden son:

- Alán CAEA01 expuso: *“Sí, porque pasó a nivel global”*;
- Catalina CAEC63 menciona que: *“Sí, porque hay etapas de estas en las que están implicados muchos países”*; y
- Andrés CELGA78 declara que *“Sí, ya que todas las cosas, ya sea objetos personales, medicina, tecnología, cultura, vive una etapa, vive un antes y un después, evoluciona o aprende nuevas cosas y algo los identifica”*.

Resumiendo, la homogenización y el orden cultural es parte de las respuestas que sostienen que la periodización cuadripartita puede aplicarse a todas las culturas. Mientras un 32% dicen no saber y la justificación se basa en los siguientes argumentos:

- Francisco CELGF85 expone *“No lo sé porque todo depende de lo que digan las demás personas”*; y

- Maroha CELGM95 *“No sé, porque no conozco las otras culturas del mundo, tendría que ver su día a día para saber”*.

Un 20% no está de acuerdo con la idea que la periodización cuadripartita deba homologarse a todas las culturas, entre sus respuestas tenemos:

- Elias CAEE06 que alude: *“No, Porque en algunos rincones no evolucionan como nosotros como los mapuches, indios, etc, por eso creo que si hay tribus que no evolucionan”*;
- Tonka CAET23 declara que *“No, porque otros pueblos definen su tiempo de diferente forma”*; y
- Rayen EBR55 expone *“No. Lo hayo difícil porque todos las culturas tienen su modo de hacer sus cosas y que los demás le ordenen que hacer es algo muy injusto”*.

Entre los argumentos dados destacan la diversidad cultural, a su vez la libertad de elegir sus propios hitos o costumbres para identificarse y crear sus etapas históricas.

A modo de cierre, podemos evidenciar algunos hallazgos.

- El currículo sugiere un tratamiento temporal desde dos vertientes. La primera, el tiempo cronológico como base para la contextualización y la ubicación de los acontecimientos, las fechas y la simultaneidad de los fenómenos históricos. En segundo lugar, el tiempo histórico como una propuesta explicativa de los grandes acontecimientos de la humanidad bajo la idea del cambio y la continuidad.
- El currículo prioriza las cualidades culturales, sociales y políticas europeas por sobre el resto de las comunidades locales (enfoque eurocentrista). Evidencia una idea lineal del tiempo marcada por la historia escolar positivista y eurocéntrica.
- Es estudiantado tiene una concepción lineal e irreversible del tiempo lo que se refleja en el tipo de periodización que prima en sus relatos (clásica). La

representación temporal del estudiantado es lineal e irreversible. Ello tiene directa relación con su formación escolar, porque dicha idea está presente en los programas escolares desde primaria. No obstante, los datos arrojan que un grupo menor de estudiantes posee una concepción diferente (cíclica).

- El estudiantado reconoce el cambio independiente de su ritmo y la valorización que haga de éste. A su vez identifica fácilmente los cambios de rápida duración a nivel personal y su entorno inmediato.
- El estudiantado mapuche otorga un valor positivo a la espera y la calma, es decir los ritmos de larga duración. Esto parece ser así porque le permite comprender de mejor manera situaciones de su vida personal y familiar.

6.4.- El profesorado ante la enseñanza de la periodización y la multitemporalidad

Este apartado analiza los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado. Fueron entrevistas semiestructuradas para dirigir el diálogo de manera flexible y optimizar el tiempo de los participantes y la investigadora. Las entrevistas se realizaron a cinco profesores y profesoras de las escuelas y liceos de la región de la Araucanía, correspondiente a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Las características generales de la muestra comprenden un 60% de profesoras y un 40% de profesores. En la tabla 13 se describen los antecedentes generales de los participantes.

Tabla 12

Antecedentes generales de los docentes entrevistados

Participantes	Centro educativo	Años docencia	Dependencia
Ignacio E-CAEGS1	CECAE01	3 años	Pública, urbana
Sandra E-CELGIP2	CECELG03	6 años	Pública, urbana
Pedro E-EBOG3	CEEB02	18 años	Pública, rural

María E-CELGEI4	CECELG03	35 años	Pública, urbana
Ester E-LGMPG5	CELMG04	36 años	Pública, urbana

Nota. Información extraída de las entrevistas. Elaboración propia.

Las características de los participantes, corresponden a:

- Profesores y profesoras de nivel secundario (enseñanza media).
- Profesores y profesoras del sector de historia, geografía y ciencias sociales.
- Profesores y profesoras que trabajen en colegios o liceos de dependencia pública.

Las entrevistas buscan dar cuenta de cómo enseña el profesorado el tiempo histórico y la periodización y, por otra parte, conocer las diferentes estrategias metodológicas, pedagógicas y conceptuales en relación al tiempo histórico y la periodización. Otro punto analizado es cómo el profesorado aborda la multitemporalidad en un contexto que tiene una clara presencia de estudiantes mapuches.

Las entrevistas se estructuraron en tres ejes, a saber:

1. Primer eje. Conocimiento temporal de los estudiantes. Fortalezas y debilidades que observa el profesorado en sus estudiantes sobre las habilidades temporales.
2. Segundo eje. La periodización. El tratamiento de la temporalidad y la periodización en la práctica del profesorado.
3. Tercer eje. El tratamiento de la diversidad del contenido, relacionado con la heterogeneidad y multiplicidad temporal y los constructos particulares de la diversidad cultural del pueblo mapuche. También el conocimiento y las propuestas didácticas de periodización que realiza el profesorado fuera del mundo occidental.

Un 80% del profesorado reconoce debilidades temporales en sus estudiantes, las cuales apuntan a una especie de vacío y/o debilidad dentro de las narrativas temporales, destacamos:

- El profesor Ignacio ECAEGS1 expone: *“Sí, es algo que es una dificultad transversal que tienen los estudiantes”*. Las debilidades apuntan a: *“(…) identificar los números romanos (…) una forma clásica para (…) datar los siglos; (…) identificar antes y después de cristo; (…) relaciones entre su tiempo actual y el pasado eso también les cuesta mucho (…)*.
- La profesora Sandra ECELGIP2 dice: *Si, totalmente. Tienen muchas dificultades y lo puedo ver en los estudiantes más grandes, los más pequeñitos. Agrega que las mayores dificultades residen en el abordaje de los períodos históricos “(…) por ejemplo podemos hablar de la edad media y me dan muchas características (…) pero si tenemos que analizar qué paso primero y qué paso después, cómo fue el cambio, cómo fue la transición ahí se pierden, (…) no tienen el tema secuencial claro, se van saltando”*.

Tales exposiciones evidencian la dificultad de secuenciar y ordenar las etapas de la historia. Veamos un ejemplo:

- La profesora María ECELGEI4 que declara *“Yo diría que sí, (…) les cuesta entender (…) cuando tú hablas de antecedentes, (…) lo que ocurrió antes (…) y después. Se confunden mucho con las causas/efectos, (…) no pueden leer los siglos, (…) no saber leer los siglos en números romanos, no los pueden leer son muy pocos los alumnos que pueden leer los siglos, las décadas también es complicado (…)*.
- La profesora Ester ELGMPG5 reflexiona que *“es lo más complejo, sobre todo el tiempo y espacio (…)*. Las debilidades están asociadas a: *“(…) asociar un proceso histórico que ocurre en Chile con lo que está ocurriendo en Asia, Europa o en un país determinado, (…) eso es súper complejo porque el alumno no tiene una visión global, completa del mundo en el proceso histórico en general (…)”*. Por otra parte, en el ámbito cronológico enuncia que: *“(…) eso es espantoso. (…) no les enseñanza los siglos, los números romanos, es una*

cuestión que a mí me descontextualiza. También evidencia la dificultad de para abordar los procesos cíclicos en la historia “(...) pero estas pequeñas cosas que te cuento no las tienen, ni en básica ni en media”.

A diferencia de las otras entrevistas, los planteamientos del profesor Pedro EEBOG3 discrepan o se alejan de la problemática planteada, equivalente a un 20% de la muestra.

- El profesor Pedro EEBOG3 explica que: *“No, fijate que no hay grandes dificultades, creo que, explicándoles bien, mostrándole una buena línea de tiempo, explicarle los hechos más importantes que sucedieron en cada época (...) no se me ha hecho difícil ni he notado que a ellos se les ha hecho difícil de entenderlo”.* Ello lo ratifica con un ejemplo: *“(...) en séptimo se trabaja la parte de la prehistoria y allí ellos tiene que entender que esa época se divide, no cierto, se divide en dos (...) en tres grandes fases, ya paleolítico, neolítico, edad de los metales y que cada uno de ellos tiene sus características particulares y luego de ahí, (...), llegamos al período histórico, pero entonces yo siempre trato de darle una visión. Primero siempre parto con una línea de tiempo para ubicar al niño en qué período estamos trabajando.*

Lo que se desprende de las entrevistas, es que el profesor da ejemplos de su práctica, pero no contrasta evidencia empírica que dé cuenta que sus estudiantes no presentan dificultades en su comprensión temporal. Esto se explica, en primer lugar, por las dificultades de sus estudiantes frente a los conceptos temporales, que limitan a las operaciones con la cronología. Segundo, lo anterior lleva a que la enseñanza del tiempo histórico queda anclada en un primer nivel: tiempo cronológico (datación y secuenciación). Tercero, las herramientas pedagógicas responden al modelo de periodización clásica. Cuarto, el tratamiento de la temporalidad se fija, principalmente, en el pasado y obedece a una concepción temporal europea. Quinto, si bien reconoce la diversidad cultural que se enfrenta día a día, no hay un cuestionamiento crítico reflexivo de las múltiples temporalidades que cohabitan en su entorno.

El diagnóstico arrojado por el profesorado nos indica que hay claras debilidades (80%) en la enseñanza del tiempo histórico. Al preguntar por el currículo sus discursos apuntan a que deben enseñar el tiempo cronológico, sobre todo en los primeros niveles de secundaria (7°, 8° y 2° ciclo medio), porque el estudiantado no cuenta con los elementos básicos para identificar y describir los datos cronológicos. Por otra parte, se refuerza la matriz eurocentrista del tiempo, por el tipo de periodización que manifiestan usar (cuadripartita).

Por consiguiente, para responder a los parámetros formales (currículo) organizan la enseñanza, mayoritariamente, a partir del tiempo cronológico. Esto se corrobora con el tipo de artefactos pedagógicos como: líneas de tiempo (datar, secuenciar hechos), mapas históricos, guías de aprendizaje y sus presentaciones en power point con información casi siempre factual.

Un aspecto que llama la atención es que, en niveles finales de la secundaria, el profesorado dice abordar la temporalidad desde otras perspectivas. Dejan de enfocarse en los elementos cronológicos e incorporar operadores temporales de orden histórico, por ejemplo: simultaneidad, contemporaneidad, causalidad, cambio y continuidad. La información aportada y los ejemplos entregados por el profesorado evidencian una transición del tratamiento exclusivo cronológico a una enseñanza conceptual del tiempo histórico, lo cual se traduce en el uso de una periodización combinada. Los resultados de los ejes 1 y 2 se resumen en la tabla 14.

Tabla 13

Resumen de las entrevistas

Conocimiento sobre la temática			Aspectos concretos de su práctica docente		
Participante/ Indicador	Currículo	Discurso sobre periodización	Práctica docente	Recursos que aplica en el aula	Debilidades habilidad temporal
Ignacio ECAEGS1	El énfasis está en el tiempo histórico y sus ritmos temporales (corto, mediana y larga duración) Braudel.	Periodización clásica (cuadripartita). Relación Pasado-Presente. Historia comparada (simultaneidad).	Reconoce abiertamente una práctica tradicional y occidentalista del pensamiento temporal (datación y cronología). Mediante la entrevista da cuenta de una combina aspectos del tiempo cronológico e histórico.	1.- Línea de tiempo para: -Datar. -Destacar acontecimientos. -Secuenciar décadas, siglos, eras. 2.-Trabajo investigativo. 3.- Ejemplifica aspectos del pasado y cómo se proyectan en el presente.	Dificultad transversal del estudiantado. 1.- No identifican los números romanos como forma clásica para datar los siglos. 2.- No identifican antes y después de cristo. 3.- No establecen relaciones entre su tiempo actual y el pasado.

Sandra ECELGIP2	Se trabaja implícito en las estrategias y dinámicas que el profesor toma para enseñar la asignatura.	Organización temporal a partir del paso de una edad a otra (Ejemplo: paso de la edad media a edad moderna).	La práctica tiene una tendencia a ser tradicional, basada en el tiempo cronológico eurocentrista. Ejemplo: Se ubica a los estudiantes en los períodos históricos, desde la antigüedad a la edad contemporánea.	1.-Líneas de tiempo para ubicar los periodos históricos. 2.-Ocasionalmente trabaja ensayos para vincular con el tiempo histórico. 3.-Mapas históricos (ver lo que sucedió paralelamente).	Poseen muchas dificultades. 1.- No pueden secuenciar (que va primero y que va después).
Pedro EEBOG3	El currículo nacional da mucho énfasis a las habilidades temporales, ahora depende de lo particular y del profesor que lo esté tratando si le da más o menos fuerza.	*Ubica a los estudiantes en los períodos de la historia. El niño(a) tiene que tener en la mente un tiempo histórico para poder situarse mejor. *Vinculación entre los hechos históricos. *Causa y efecto (causalidad).	La práctica tiende a ser tradicional (tiempo lineal), tanto en su metodología como los artefactos que emplea en el aula.	1.- Líneas de tiempo (comparar períodos en paralelo). 2.- Mostrar vídeos. 3.- Guías de aprendizaje. 4.- Presentaciones de power point.	El estudiantado no presenta debilidades en este punto.

María ECELGEI4	<p>Personalmente siempre he trabajado el tiempo y el espacio. Al revisar las nuevas bases curriculares no sé cómo enfocarlo.</p> <p>El programa permite la flexibilidad.</p>	<p>* Tratamiento lineal y cronológico del tiempo (División clásica de la historia por edades).</p> <p>*Profundiza en dar un sentido integrar para tratar los fenómenos que ocurren en Europa, ese mismo fenómeno se está dando en América y también en Chile (simultaneidad).</p> <p>*Perspectiva de lo que ha cambiado, ejemplo el paso de la colonia a la independencia de América. (Cambio/continuidad).</p> <p>* Análisis de fuentes.</p>	<p>Da cuenta de una práctica tradicional en el tratamiento temporal, énfasis en el tiempo cronológico.</p> <p>No obstante, mediante la entrevista da cuenta de una combinación de metodologías, tanto de aspectos del tiempo cronológico como histórico (Cambio/continuidad; simultaneidad)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Al iniciar una unidad se elaboran líneas de tiempo global y nacional (largas o cortas), contempla fechas y hechos. 2.- Mapas. 3.- Esquemas del ciclo salitrero. 4.- Preguntas motivadoras desde allí plantear preguntas para que los estudiantes investiguen. 5.- Actividades del texto escolar. 6.- Cuadros comparativos para secuenciar que hechos van antes o después. 	<p>Presentan algunas dificultades.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Dificultad para secuenciar. 2.- Confunden mucho con las causas/efectos 3.- No pueden leer los siglos, porque no saben los números romanos.
-------------------	--	---	---	--	---

Ester ELGM PG5	<p>Personalmente trabajo mucho lo relacionado con el tiempo-espacio.</p> <p>El currículo menciona concepto de tiempo histórico y da algunas pautas para poder trabajarlo.</p>	<p>Contextualización histórica.</p> <p>Comparar lo que sucede en Chile y otros lugares.</p> <p>Organización de los períodos por medio de periodización cuadripartita.</p>	<p>Práctica asociada al tratamiento tradicional del tratamiento temporal, énfasis en la datación, secuencia: tiempo cronológico.</p> <p>Propone la incorporación de otros aspectos como la comparación de periodos (simultaneidad) en un</p>	<p>7.- Cuadros comparativos entre lo que continúa y lo que cambia entre períodos históricos.</p> <p>8.- Trabajo de fuentes para distinguir entre una fuente primaria y una secundaria.</p> <p>1.- Línea de tiempo (hitos).</p> <p>2.- Biografía de personajes importantes.</p> <p>3.- Fuentes históricas (el alumno(a) diga en que tiempo está).</p> <p>4.- Películas y vídeos cortos para contextualizar.</p>	<p>Las dificultades se presentan en dos ámbitos.</p> <p>1.- Tiempo cronológico: desconocen los siglos y los números romanos.</p> <p>2.- Tiempo histórico: resulta complejo asociar un proceso histórico (simultaneidad) y abordar los procesos cíclicos en la historia.</p>
-------------------	---	---	--	--	---

nivel básico, ello por 5.- Imágenes y
las debilidades que respecto a ella en
presentan sus qué tiempo
estudiantes. estamos.

Nota. Extraído de las entrevistas.

Es de especial interés el tercer eje sobre el tratamiento de la diversidad del contenido, la heterogeneidad y multiplicidad del tiempo. Los resultados del currículo arrojaron que el tipo de enseñanza es positivista clásica y eurocéntrica. Hay matices del tiempo histórico que pueden marcar la diferencia, para una enseñanza multitemporal inclusiva de la diversidad étnica. Si bien el currículo es importante para conocer la organización general de la enseñanza, no es determinante en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la multitemporalidad, en función de las iniciativas del profesorado.

No podemos dejar de mencionar uno de los aspectos complejos, como es el hecho de despojar los estereotipos formales de la “historia oficial”. De ahí que Cajani (2004) apuesta por un currículo transcultural, donde los historiadores de todos los contextos culturales construyan un proyecto cosmopolita de la enseñanza de la historia, junto a una enseñanza temporal revisada.

Para analizar el tercer eje son importantes los conceptos de multitemporalidad y diversidad cultural. Esto obedece a las características del contexto investigativo; en él conviven históricamente dos concepciones temporales, la primera asociada a un pueblo originario (pueblo mapuche) y la adoptada como chilena (occidental). Una enseñanza contextualizada debe brindar oportunidades de aprendizaje con perspectivas que faciliten la amplitud e integración de la diversidad temporal.

El profesorado dentro de sus discursos comprende la diversidad desde tres ámbitos centrales.

- La diversidad funcional, relacionada con inclusión y respeto hacia las personas que tienen capacidades motoras disminuidas.
- La diversidad cultural asociada con los derechos que poseen personas por su identidad cultural.
- La diversidad de aprendizajes en las formas de atender las diversas formas de aprender de sus estudiantes, también en poder incorporar aprendizajes

adaptados a estudiantes con necesidades educativas diferentes. Para mayor detalle revisar la tabla 15.

Tabla 14

El profesorado ante la diversidad en el tratamiento del contenido

Participantes	La diversidad y el contexto educativo	Tipo de diversidad que identifica	Relevancia de la diversidad temporal mapuche	Experiencias de trabajo de diversidad en el aula
Ignacio ECAEGS1	El proyecto educativo del colegio (PEI) declarado la atención a la diversidad. Trabajar la diversidad en el aula aún nos falta mucho por articular o vincular el contexto de diversidad que se vive en la región.	Diversidad cultural. Diversidad funcional. Diversidad de aprendizajes.	Se considera desde un punto de vista bastante folclórico. Celebración del We tripantu, como una fecha importante. No se integra una sistematización constante en el trabajo del aula. En relación a la temporalidad prima el tiempo occidental.	Tiene una experiencia en conjunto con la participación del educador tradicional ¹² en al ámbito de celebración del We tripantu (año nuevo mapuche). Organización del espacio y conformación de un círculo. Presentación de cada estudiante con un pequeño resumen de su historia familiar.

¹² Según el Mineduc en su portal web Educación Intercultural el Educador Tradicional es un actor vinculante entre las comunidades indígenas y los establecimientos educacionales para la transmisión de conocimientos sobre su cultura y lengua, en este caso corresponde al pueblo mapuche (región de la Araucanía).

Sandra ECELGIP2	El colegio considera la diversidad cultural.	Diversidad cultural.	No es algo que estemos trabajando todas las clases.	<p>El educador tradicional enseño:</p> <ul style="list-style-type: none"> *La importancia que tiene el ciclo de la naturaleza para el pueblo mapuche. *Los ciclos de la naturaleza para poder hacer diferentes actividades y organizarse como pueblo. *Énfasis en los procesos y los fenómenos naturales. <p>No hay una experiencia directa de una enseñanza temporal mapuche.</p>
	El currículo no da tanta flexibilidad para el abordaje de la diversidad porque su foco son los resultados por medio de diferentes evaluaciones, por lo que el profesor(a) se enfoca en los contenidos secuenciados.	Diversidad funcional.	<p>Considera importante que los estudiantes conozcan sus raíces y su historia.</p> <p>Hay momentos específicos que se considera, se respeta, se integra cuando celebramos el We tripantu.</p>	<p>No se siente preparada abordar dicha temática.</p> <p>Reflexiona sobre que nos estamos olvidando de incluir los valores de la cultura mapuche. Podríamos enseñar los valores, el respeto que tiene el mapuche por el entorno, por el medio ambiente.</p>

Respetamos su cultura, pero no la vivimos.

**Pedro
EEBOG3**

El proyecto educativo promueve atender alumnos(as) en condiciones de vulnerabilidad social y ofrecer igualdad de oportunidades en función de la cultura rural de sus estudiantes.

El colegio cuenta con más del 90 % de su estudiantado es de origen mapuche.

Diversidad funcional (integración escolar).

Diversidad de aprendizajes (diversas actividades en la clase).

Intenta incorporar parte de la cosmovisión mapuche en sus clases por medio del rescate de sus conocimientos previos.

Los estudiantes aluden o expresan muchas cosas que ellos ven en su entorno cotidiano: lo han vivenciado o se lo han contado sus padres o sus abuelos y dan su particular noción de un hecho histórico.

Reconoce los saberes previos de sus estudiantes como “saberes informales” que la escuela debe encuadrar.

Incorpora la diversidad temporal mapuche en la medida que surge en la clase por medio de una pequeña historia o fábula del pueblo mapuche donde se pueda trabajar un contenido histórico.

El contexto demanda una enseñanza en la diversidad, la organización de la enseñanza es unidireccional (temporalidad occidental).

**María
ECELGEI4**

El colegio declara la atención a la diversidad en diferentes ámbitos.

Diversidad cultural.

Es relevante, pero a su vez es complejo, tanto en las relaciones humanas como en los contenidos.

En segundo ciclo medio (secundaria), hablamos sobre la cultura mapuche en forma más específica y ahí, claro trabajamos un poco el tema de la cosmovisión.

La reflexión apunta a la problemática si los docentes están preparados para tender a toda esa diversidad.

Diversidad funcional.

Diversidad de aprendizajes.

Un avance es contar con un Educador tradicional mapuche (primaria).

Diversidad en el tratamiento de los contenidos.

La celebración del año nuevo mapuche.

“cómo un mismo contenido lo puedes tratar desde diferentes realidades”.

El currículo permite un cambio de actividades a nivel nacional.

Las actividades que proponía el colegio al inicio eran: actos donde mostrábamos bailes mapuches y reseñas del significado del año nuevo mapuche.

				Actualmente, se invitan a personajes importantes de la cultura mapuche para revitalizar la cultura.
				Entregar identidad al espacio (aula) por medio de frases en mapudungun.
Ester	Énfasis diversidad cultural y aceptación de la diversidad multicultural.	Diversidad cultural.	Es considerada una situación relevante sobre todo en el abordaje de problemáticas históricas que afecta al contexto.	En ocasiones se utiliza la relación pasado-presente-futuro para abordar la problemática actual mapuche y vincularlo con una problemática histórica.
ELGMPG5	No obstante, existe una separación brutal con los programas de estudio y el pueblo mapuche. Éste solo está presente en los inicios de la historia de Chile.	Diversidad en el abordaje de los procesos históricos.	Diversidad étnica.	No es un proceso continuo el tratamiento de este tipo de fenómenos, más bien se tiende a cumplir con el programa curricular.
			Reflexiona sobre importancia de la cultura mapuche y que debiese ser un tema de profundo	

análisis porque es un tema complejo en la región).

Nota. Extraído de las entrevistas.

Podemos resumir que el profesorado aborda la periodización de forma combinada, es decir matiza el tiempo cronológico con algunos conceptos complementarios del tiempo histórico. El profesorado declara incorporar otros operadores temporales como, por ejemplo, la sucesión para concatenar diferentes acontecimientos desde el pasado remoto al pasado reciente; la simultaneidad que les permite relacionar diferentes acontecimientos históricos (locales, naciones, regionales y global) que coinciden temporalmente. También utilizan la causalidad para dar cuenta de las diferentes razones que provocan un acontecimiento o, también, las consecuencias como las repercusiones de los hechos o procesos en diferentes escalas o ámbitos (económicos, sociales, religiosos, culturales, entre otros). Los discursos sobre el tratamiento de la periodización se resumen en la tabla 16.

Tabla 15

Los discursos del profesorado ante la de enseñanza de la periodización

1.- Enseñanza de la periodización clásica	Características centrales
Una enseñanza del tiempo cronológico por sobre el tiempo histórico.	Reconoce abiertamente una práctica tradicional y occidentalista para la enseñanza temporal (datación y cronología).
Dentro de sus clases utilizan la periodización cuadripartita porque es la más conocida por el profesorado y es la que propone el currículo.	Los recursos más utilizados son: Líneas de tiempo para datar, destacar acontecimientos, secuenciar décadas, siglos, eras. Líneas de tiempo global y nacional (largas o cortas) que contemplan fechas y hechos.
Organización del tiempo lineal de base eurocéntrica.	La base temporal corresponde al mundo occidental europeo utilizando la división cuadripartita.
Tipo de enseñanza temporal pasadista	El énfasis está en los procesos del pasado con matices de vinculación con el presente.

2.- Tendencia a transitar a una enseñanza de la periodización combinada	Características centrales
Establecen y combinan elementos de la periodización clásica y alternativa.	Consideran los periodos clásicos de la historia occidental para categorizar y al mismo tiempo proponen otros para identificar los acontecimientos más recientes. La tendencia es la periodización clásica (cuadripartita) como punto de partida para explicar los procesos históricos.
Incorpora otras estrategias como la historia comparada (ámbito local y mundial).	Integran otros operadores temporales como: la sucesión, la simultaneidad y la causalidad.
Tipo de enseñanza temporal: parte desde el presente para ir al pasado.	Considera ejemplos de contingencia del presente para ir a buscar las causas en el pasado y cómo estos se proyectan en la actualidad.
Perspectiva de lo que ha cambiado.	Trabajo con diferentes tipos de fuentes para elaborar cuadros comparativos entre lo que continúa y lo que cambia entre períodos históricos.

Nota. Extraído de las entrevistas.

En el ámbito del tratamiento de la diversidad, el profesorado reconoce su complejidad en la praxis y enfatiza la necesidad de un abordaje transversal. Los aspectos que identifican son: diversidad cultural, funcional y de aprendizajes diferenciados que deben efectuar con sus estudiantes con necesidades educativas diferenciadas.

Plantear la multitemporalidad, involucra reconocer la complejidad temporal de un grupo étnico, lo cual conlleva un adecuado tratamiento de sus “códigos de diferencias”. Los resultados arrojan una concepción lineal y eurocentrista del

tiempo, y en algunos casos, con matices conceptuales más amplios del tiempo histórico. La correlación es directa entre los discursos de la periodización, no se observa un tratamiento multitemporal.

El profesorado, generalmente, utiliza las nociones temporales occidentales, dejando de lado la relevancia del conocimiento en espiral que poseen las culturas indígenas, para explicar su cultura, desde la perspectiva de la cualidad del tiempo que nos muestra la indisoluble relación espacio y tiempo. Marca la diferencia el profesor Ignacio ECAEGS1, porque de algún modo introduce elementos temporales significativos de la cultura mapuche en la medida que trabaja colaborativamente con el educador tradicional¹³. La explicación que entrega el profesor se resume a continuación:

- El profesor Ignacio ECAEGS1 explica tuvo: *“(...) la experiencia de trabajar con un profesor de lengua mapuche (...) del área intercultural, y si bien (...) fueron tres clases (...), trabajé mucho (...), no precisamente de tiempo sino más cómo la noción que tiene el pueblo mapuche sobre todo lo que es el desarrollo personal o las etapas personales de ellos como pueblo. La noción que tienen ellos, que es totalmente diferente a la nuestra, en el sentido de datar las cosas por años o por ejemplo las etapas de desarrollo personal (infancia, adolescencia, etc). A partir de eso fue interesante porque los estudiantes se dieron cuenta de que la cultura mapuche tiene otra forma de ver el conocimiento.*

Al consultar la relevancia que da la escuela a este tipo de temáticas, encontramos esta explicación al respecto:

- Ignacio ECAEGS1, manifiesta: *(...) a nivel institucional sí se recalca mucho lo que es el trabajo de la enseñanza y cómo el trabajo de la enseñanza contemplarlo a la diversidad, pero sin embargo (...) a nivel de propuesta propiamente dentro de los que es el trabajo en la sala de clases con los*

¹³ Educador Tradicional es un actor vinculante entre las comunidades indígenas y los establecimientos educacionales para la transmisión de conocimientos sobre su cultura y lengua, en este caso corresponde al pueblo mapuche (Mineduc, Portal web Educación Intercultural).

estudiantes aún nos falta mucho por articular, (...) como se dice coloquialmente el papel aguanta mucho. Aún nos falta mucho para vincular y trabajar, por ejemplo, contexto de diversidad en la actualidad, la diversidad de aprendizaje (...) pero también a nivel de diversidad cultural y con los procesos en la actualidad que son cada vez más evidentes.

De lo anterior se rescata la experiencia pedagógica que da cuenta de los ciclos de la naturaleza (solar, lunar, planetario) y cómo la cultura mapuche configura una estrecha relación con su entorno y su cosmovisión (percepción temporal). Nos indica la necesidad de una visión flexible de la temporalidad, cambiante y dinámica, donde es imprescindible comprender la multitemporalidad, desde elementos lineales a cíclicos, geológicos, místicos, personales, sociales e históricos, porque convivimos con diferentes concepciones del tiempo (Mével y Tutiaux-Guillon, 2013).

Por último, desde la didáctica de las ciencias sociales, autores como Pagès (2019) y Pagès y Santisteban (2008) enfatizan que la enseñanza de la temporalidad es primordial porque involucra un entramado complejo de conceptos, que requiere de determinadas estrategias que visibilicen la diversidad de narraciones temporales o históricas, que responden a la comprensión que posee cada grupo o sociedad sobre el tiempo.

6.5.- La práctica pedagógica del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la periodización

Las observaciones de aula examinan el tipo de conocimiento que se construye en las prácticas e interacciones discursivas en la enseñanza y el aprendizaje de la periodización. Se planificaron a partir de un registro sistemático de las clases observadas. La información fue clasificada y estructurada por medio del análisis de contenido, que consideró la frecuencia y el énfasis del tratamiento temporal en tres aspectos claves, a saber:

- Tipos de periodización.
- Operadores temporales.
- La multitemporalidad.

Las observaciones se desarrollaron en 24 sesiones, la permanencia en el campo de estudio fue de 8 semanas y abarcó el período de marzo a mayo del 2018, ello se traduce en 54 horas pedagógicas. Los centros educativos participantes son: CECAE01 y CECELG03 (ver tabla 17).

Tabla 16

Características de las observaciones de aula

N° sesiones	N° semanas	N° horas pedagógicas	Código del centro educativo	Cursos
24 sesiones	8 semanas	54 hrs. pedagógicas	CECAE01	7° y 2° Segundo ciclo medio
			CECELG03	2° y 4° Segundo ciclo medio

Nota. Información extraída de las observaciones de aula.

De las 24 sesiones observadas, 11 (46%) son consideradas en el análisis, porque fijaron la atención de la investigadora y dan cuenta de la enseñanza y aprendizaje de la periodización. Las 13 sesiones restantes no se incluyen porque no hubo un tratamiento de la temporalidad y fueron destinadas a aspectos administrativos, actos de orden cívico, repases de contenidos factuales, pruebas escritas e indicaciones de actividades extraescolares (ver gráfico 25).

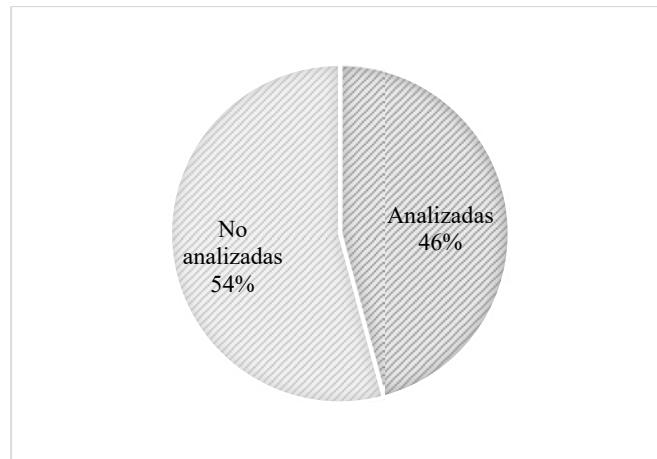


Gráfico 25. Porcentajes de sesiones observadas

El gráfico ilustra que dentro de la muestra un total del 46% de las sesiones el profesorado trabajó de forma implícita y explícita la periodización. Los hallazgos correspondientes al tipo de periodización se resumen en el gráfico 26.

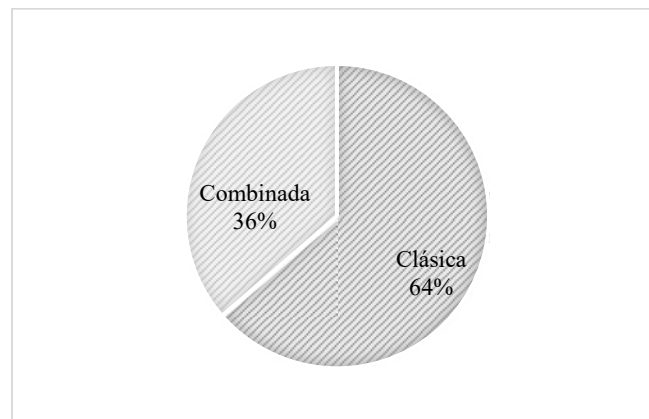


Gráfico 26. Tipos de periodización

El gráfico 26 muestra que un 64% del profesorado utilizó la periodización clásica cuadrupartita occidental, para dar cuenta del contexto histórico y ubicar a los estudiantes temporalmente. Ejemplo de ello es:

- Sesión OACAE7-01 donde *“El profesor para explicar el contexto temporal utiliza la periodización clásica de la historia (...) enfocado al período Neolítico (...) Los aspectos temporales se mencionan dentro de las etapas clásicas y predomina una concepción occidental del tiempo”*.
- Sesión OACAE7-02 y OACAE7-08 utilizan *“(…) la división clásica de la historia para explicar las características generales de otras culturas antiguas: Asia y de América (Mayas, Aztecas, Incas)”*.

Similar fue el tratamiento de la historia de Chile, el profesorado se ciñe a la división contemporánea de la historia occidental europea, enfatizando en los aspectos políticos, ejemplo de ello son las sesiones OACELG2-19 y OACELG4-22. En términos de aprendizajes en la sesión OACAE7-05 el estudiantado desarrollo disertaciones que agruparon las diferentes etapas de la “prehistoria”: *“Los estudiantes utilizan la estructura clásica de la división antropológica de los periodos paleolítico y Neolítico incorporando esquemas, líneas de tiempo e iconografías (...)”*. Así pues, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje prima un modelo de periodización clásica eurocéntrica.

En menor medida se identificó la utilización de una periodización combinada con un 36,3%, es decir, el profesorado emplea elementos del tiempo cronológico y del tiempo histórico. A modo de ejemplo:

- Sesión OACAE7-07: *“El profesor(a) utiliza como recurso explicativo la periodización cuadripartita para caracterizar la transición de un período a otro (...). La coordinación temporal se realiza por medio de acontecimientos, fechas, secuencias, simultaneidad, cambio y continuidad en el mundo antiguo (...)”*;
- Las sesiones OACAE2-14 y OACELG2-18 el profesorado explica *la etapa contemporánea recurriendo a aspectos cronológicos, la contemporaneidad y los fenómenos de cambio y continuidad.*

Lo interesante de estos datos es la combinación de los diferentes tipos de operadores temporales destacando, principalmente, el cambio/continuidad. El tipo de periodización combinada (36%) que plantea el profesorado permite comprender las coordinaciones temporales entre los operados (datar, secuenciar, simultaneidad, cambio y continuidad). El punto de partida es el tiempo cronológico para explicar el contexto histórico. Luego incorporan operadores temporales más complejos propios del tiempo histórico, por ejemplo: cambio/continuidad y contemporaneidad.

Cabe mencionar que no se observó ninguna diferencia entre las explicaciones que brindó el profesorado en sus clases, más bien, se ratifica la idea del tiempo lineal y eurocentrista como un fenómeno naturalizado. Del total de las sesiones, podemos decir que hay una correlación directa entre el tipo de periodización y el uso de operadores temporales. Así un 64% del profesorado emplea operadores de orden cronológico dando como resultado una periodización clásica, mientras que un 36% incorpora elementos del tiempo histórico de lo cual surge una periodización combinada. Ahora bien, si miramos la frecuencia que trabajan con los diferentes tipos de operadores, ver gráficos 27 y 28.

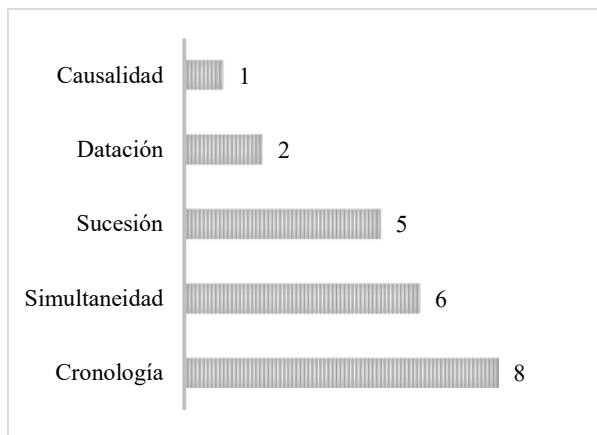


Gráfico 27. Frecuencia de operadores cronológicos, según sesiones observadas.

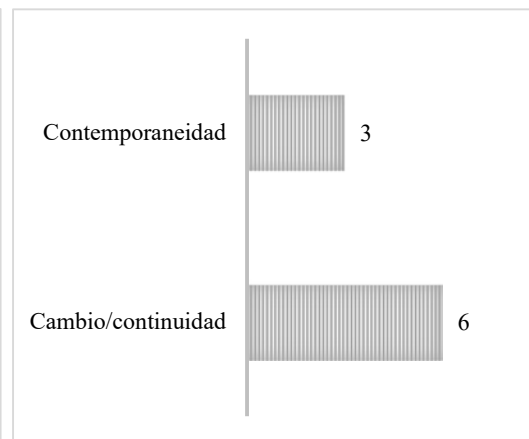


Gráfico 28. Frecuencia de operadores históricos, según sesiones observadas.

El gráfico 27 muestra una relación directa entre la periodización clásica, el operador que más se emplea es la cronología, seguido de la simultaneidad, la sucesión, la datación y la causalidad. Para el uso de operadores históricos podemos decir que hubo una correspondencia directa con la periodización combinada. En sus clases el profesorado utiliza los aspectos cronológicos como base de los fenómenos tratados y desde estos avanzar a una complejización temporal, analizando el cambio/continuidad y la contemporaneidad.

La diversidad cruza todas las relaciones culturales, lo que hace de ella una temática relevante para comprender la evolución de las sociedades en su tiempo. Al revisar dicha cuestión, los resultados indican que la principal forma de abordaje es la diversidad cultural con un 64%, mientras que un 27,2% no alude de forma específica a ningún tipo de diversidad y se dedica a transmitir el contenido de la clase, mientras que un 9% considera la diversidad religiosa, para mayor detalle visualizar el gráfico 29.

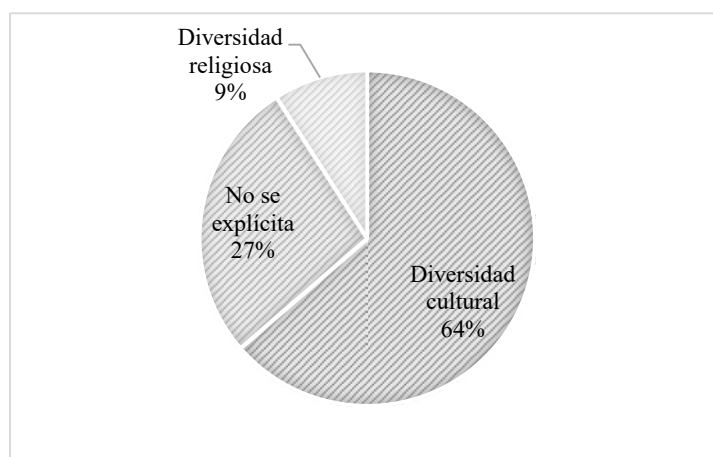


Gráfico 29. Diversidad en el tratamiento temporal del contenido.

A lo largo de las observaciones, el tratamiento temporal se vinculó, mayoritariamente, con la diversidad cultural (64%), aludiendo principalmente al sincretismo cultural, la vulnerabilidad de los derechos humanos y los derechos civiles de las personas. Ejemplo de ello son las siguientes sesiones.

- Las sesiones OACAE7-05 y OACAE7-07 dan cuenta de que *“Los matices observados en las culturas antiguas apuntan al sincretismo cultural que pudieron tener entre las culturas, (...) por ejemplo: uso de herramientas, contacto cultural y biológico (...) y los avances técnicos en las culturas en relación a las herramientas (armas)”*.
- Las sesiones OACAE2-13, OACAE2-14, OACELG2-18, OACELG2-19 y OACELG4-22 enfocan el tema de diversidad cultural con las problemáticas de derechos humanos y los derechos civiles de las personas.

A modo de síntesis, la tendencia en el tratamiento de la enseñanza y aprendizaje de la periodización apunta a las siguientes características.

- Un tipo de periodización positivista clásica que divide la historia en edades o períodos y que posee un componente eurocentrista. Los operadores temporales que priman son de orden cronológico y la visión de un tiempo absoluto y lineal. El énfasis se centra en las fechas y los acontecimientos que marcan el paso de una etapa a otra plasmándose en el uso de líneas de tiempo.
- En menor medida la presencia de una periodización combinada, es decir se combinan elementos del tiempo cronológico y tiempo histórico. el nivel de complejidad temporal supera las actividades cotidianas del estudiantado y propone una comprensión y relación entre los aspectos del tiempo personal, social e histórico, para ello recurre a operadores temporales más complejos como secuenciación, causalidad, contemporaneidad, cambio y continuidad. Consideran los períodos clásicos de la historia occidental para categorizar y al mismo tiempo proponen otros para identificar los acontecimientos más recientes.
- En relación a la diversidad, los resultados emergentes muestran una tendencia a considerar la diversidad cultural para explicar la vulnerabilidad de los derechos humanos. No se observó una forma alternativa para explicar la multiplicidad y diversidad temporal de la cultura local u otras. El patrón que se repite apunta a un discurso implícito y explícito de la base temporal occidental europea, y desde allí se establecen las concepciones temporales de los pueblos indígenas.

6.6.- Triangulación de las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad temporal

La triangulación se enfoca en cuatro aspectos: las representaciones de la periodización, el cambio y la continuidad, la multitemporalidad y la conciencia histórica en el estudiantado de secundaria que declararon, explícitamente, pertenecer a un grupo étnico: mapuche y no mapuche.

Las nociones de tiempo son claves para comprendernos como sujetos históricos y poder actuar como ciudadanos críticos. Los diferentes operadores temporales que subyacen al metaconcepto de tiempo son fundamentales para comprender la diversidad de ritmos temporales que utiliza cada cultura o sociedad.

La complejidad *per se* del contexto de estudio insta a buscar mejores estrategias de enseñanza/aprendizaje de la periodización, para ello es fundamental caminar hacia una educación multitemporal, con el objetivo de desarrollar una conciencia histórica que apueste por la diversidad y a una enseñanza inclusiva del conocimiento de otras culturas, como lo es la cosmovisión del pueblo mapuche.

Tan pronto comprendamos que la diversidad en todas sus formas es un componente humano positivo y esencial, mejorará sin duda su enseñanza dentro de nuestra experiencia histórica, porque periodizar no es solo organizar hechos o acontecimientos cronológicos, sino que implica reconocer los ritmos del cambio y la continuidad; y establecer las diversas conexiones entre los operadores temporales que comprende la pluralidad temporal.

La tendencia del currículo es consolidar una única perspectiva temporal, es decir la matriz occidental. Las apreciaciones de Hassani (2005b) indican que la escuela no promueve una mirada que favorezca el tratamiento de la diversidad, más bien prima los marcos ideológicos y políticos de la mayoría cultural, que busca perpetuar y reproducir sus modelos sociales dejando a las minorías como un abordaje anecdótico o folclórico.

La estructura del currículo es de orden secuencial porque propone abordar contenidos desde los albores de la humanidad hasta nuestro mundo actual. Los operadores temporales a los que alude se refieren a la contextualización, los acontecimientos, las fechas, las secuencias, la simultaneidad y la causalidad, lo que nos arroja una enseñanza lineal del tiempo. Otro elemento y, no menos importante, es el foco eurocentrista del currículo, porque le otorga una preponderancia a las cualidades culturales, sociales, políticas y de un “grupo o linaje” europeo por encima de las del resto de las comunidades.

Podemos interpretar que la coordinación temporal que establece el estudiantado y el profesorado sigue un orden cronológico. Así las actividades descritas siguen un ritmo lineal y el pasado es la figura principal para explicar las relaciones temporales. Un porcentaje menor, tanto de profesores/as como de estudiantes, alterna relatos temporales relevantes con acontecimientos de sus vidas, para establecer relaciones con aspectos de orden social e histórico.

En menor medida, a la hora de organizar una periodización (tribu Amondawa) un 5% del estudiantado (independiente de su etnia), hace una clara referencia a la diversidad en los planos temporales y culturales; reconoce aspectos identitarios de la tribu y las diferencias temporales que pueden estar relacionadas con los cambios en la naturaleza o con las representaciones de una cultura (cosmovisión o costumbres). Al preguntarles directamente, sí validan la periodización cuadripartita para todas las culturas del mundo, un 15% del alumnado mapuche y un 20% del alumnado no mapuche la rechaza.

Pese a su menor porcentaje, se evidencia que el estudiantado reconoce una unidad multitemporal compleja. Un porcentaje menor del estudiantado tiene claro que no se pueden homologar las diversidades temporales arbitrariamente y, a la vez, rescatan el valor de cada cultura para definir los ritmos de sus tiempos.

Otra particularidad que arrojan los datos, es la tendencia a reconocer el cambio. Los cuestionarios indican que el ritmo que mayoritariamente reconoce el estudiantado es el de corta y mediana duración. El estudiantado enfatiza en los cambios personales por medio de sus transformaciones físicas y psicológicas, los recuerdos y actividades familiares, su escolarización y uso de tecnología (video juegos o móviles).

Por su parte, el profesorado incorpora como eje central el cambio, principalmente desde el ámbito social e histórico de los procesos, lo cual coincide con el currículo. Los énfasis están dados desde la política, la economía, la ideología y la tecnología. Dentro de las observaciones de aula se advierte que el profesorado declara el cambio como eje explicativo dentro de sus objetivos, no obstante, las relaciones de contextualización y experiencia temporal, en ocasiones, son ajenas o abstractas para el estudiantado. Las características de los materiales de aprendizaje, por ejemplo, el texto escolar y guías de estudio, son de carácter factual.

Encontramos algunos aspectos interesantes a destacar en las encuestas: la tendencia del estudiantado mapuche a organizar las etapas o períodos por medio de las prácticas culturales (35%), es decir reconocen como elementos significativos las actividades laborales (caza y recolección), actividades agrícolas (tiempo de la cosecha), los cambios físicos de las personas (ciclo de la vida), la posición de liderazgo y el valor de la sabiduría. Lo significativo es la inclinación a marcar el cambio por medio de los ciclos. Para ello ambos grupos reconocen con facilidad los cambios de rápida duración. Ello se refleja con las actividades cotidianas, por ejemplos los cambios en las tecnologías digitales y el acceso a las redes sociales, no obstante está sujeto al tiempo personal no estableciendo una relación entre el tiempo social e histórico.

Advertir que un 38% del estudiantado mapuche otorga relevancia a la mediana duración, es decir aquellos eventos que están asociados a los ciclos que se dan en un determinado tiempo como el ciclo vital, las transformaciones físicas y

psicológicas que le pueden llevar un tiempo y que se marcan por coyunturas significativas de sus vidas, por ejemplo, la muerte de un familiar o el cambio de centro educativo.

Los cuestionarios muestran que la experiencia personal del tiempo es relevante y su valor será medido por medio de las actividades cotidianas del estudiantado, 79% estudiantes mapuches y 75% estudiantes no mapuches. Si consideramos los planteamientos curriculares y del profesorado ambos coinciden en la importancia de rescatar los conocimientos previos del estudiantado para contextualizar los aprendizajes.

Cuando se solicita al estudiantado relacionar su experiencia temporal con fenómenos sociales o culturales, un 14% del estudiantado mapuche y 16% del estudiantado no mapuche logra relacionar su experiencia con su entorno, principalmente su familia y comunidad local. Por último, no establecen relaciones vinculadas a la experiencia histórica. Ahora bien, cabe preguntarse por qué no resulta significativa la relación temporal entre lo personal, lo social y lo histórico. En qué parte del proceso se genera la desconexión que impide comprenderse como un sujeto histórico.

A partir de las últimas investigaciones, Meneses, González-Monfort y Santisteban (2019, 2020) aportan un nuevo concepto a la didáctica: experiencia histórica. Este tiene un carácter histórico y responde a los códigos culturales con que las personas interpretan el mundo; donde la experiencia histórica tiene una intrínseca relación con lo temporal y parte de los códigos culturales primarios que tiene el estudiantado.

La experiencia histórica desde la didáctica se compone de tres aspectos: lo vivencia, la interpretación y la acción. Lo primero se asocia con un “(...) saber cotidiano e inmediato obtenido a través de la realidad vivida, el cual permite disponer de un cuerpo propio e individual de conocimientos y habilidades que son

traídas al presente y relaboradas a través de la memoria histórica” (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019, p. 267).

Lo segundo tiene relación con los procesos cognitivos, es decir como reflexionamos e interpretamos del mundo; posee una directa relación con el saber escolar y la construcción y apropiación del conocimiento histórico. “Cada estudiante interpreta las huellas o documentos del pasado a partir de su propio marco de referencia, posición ideológica, intelectual y cultural, por lo cual es inevitable que en este proceso se incorporen las vivencias personales” (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019, p. 268).

En última instancia, la acción se relaciona con la experimentación, intervención o participación y el desarrollo de procedimientos historiográficos. De por sí es una dimensión compleja porque “(...) requiere de acciones deliberadas del estudiantado en la construcción de aprendizajes históricos, así como también de propuestas sociales para el cambio y construcción de futuro” (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019, p. 268).

Como se puede observar los conocimientos previos son importantes, no solo en el diseño de la enseñanza, también es clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es donde se puede manifestar la experiencia histórica desde sus vivencias personales y el conocimiento histórico, para formar la conciencia histórica que le permita relacionar pasado y porvenir, desarrollando un pensamiento social crítico para tomar decisiones y actuar: “debe experimentar, a través de decisiones, producciones y prospecciones su condición de sujeto histórico constructor de futuro” (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019, p. 268).

Desde la filosofía la experiencia es un concepto central, según Belvedresi (2011) la experiencia histórica puede ser comprendida como una trascendencia temporal del sujeto pasado, presente y que se orienta al futuro. Desde la didáctica, la experiencia histórica también esta ensamblada a la temporalidad desde las

vivencias personales (memorias, emociones, representaciones y sensaciones temporales); las interpretaciones que se realizan de estas vivencias con su entorno o sociedad (ancladas al presente); y en la acción social para intervenir o proyectar el futuro. Lo anterior cobra vital importancia a la hora de diseñar una enseñanza multitemporal, donde confluyen aspectos personales, culturales e históricos del alumnado.

Según los resultados obtenidos en esta investigación, podemos señalar que la experiencia temporal se relaciona con el código de tiempo occidental, definido a partir de aspectos factuales secuenciados cronológicamente. Aparece una gran contradicción entre lo que puede aportar el alumnado, desde su experiencia (vivencias, recuerdos, emociones) y la interpretación histórica que facilita el profesorado.

En segundo lugar, la experiencia temporal personal del alumnado queda relegada al pasado. El profesorado lo considera algo anecdótico y no se utiliza de manera crítica e intencionada para analizar el presente, y su posterior proyección sobre aspectos sociales e históricos. El resultado es una desconexión entre la experiencia personal y su realidad social e histórica.

No basta con considerar la experiencia personal como un elemento motivador para un momento de la clase (inicio), es importante desarrollar estrategias de reflexión, para que el estudiante someta sus saberes temporales cotidianos a un juicio crítico y creativo, con el propósito de relaborar sus representaciones y formar un pensamiento social e histórico. La investigación de Meneses, González-Monfort y Santisteban (2019) expone que las habilidades y procedimientos de pensamiento histórico deben posibilitar la interpretación del pasado, comprender el presente y proyectar el futuro.

Se parte de la premisa que dicho proceso requiere considerar los aspectos subjetivos del estudiantado, es decir, los diversos códigos de significación

temporal. Para Meneses, González-Monfort y Santisteban (2019) este debe ser un razonamiento consciente para que el estudiantado asocie algún aspecto desconocido a sus construcciones temporales familiares, que faciliten proyecciones o resignificación de nuevos códigos temporales, para comprenderse en una comunidad multitemporal. En tal caso, las vivencias y recuerdos deben ser reelaboradas para establecer una conexión entre lo personal, social e histórico; es decir, revisar las representaciones temporales del alumnado para anclarlas a procesos de cambios más amplios y conectados a su experiencia personal.

En tercer lugar, los artefactos pedagógicos (guías de estudio, líneas de tiempo, entre otros) se basan en la periodización cuadripartita. Por tanto, el tipo de experiencia temporal que trabaja el profesorado, en ocasiones, se desvincula con la experiencia cotidiana del alumnado. El resultado es que la multitemporalidad no es abordada de forma “viva” y ratifica la idea de desconexión entre la experiencia personal, la realidad social e histórica.

Un cuarto punto, es hacer hincapié en la estrecha relación que establece el alumnado con su espacio inmediato. Una dificultad para el tratamiento de la multiplicidad de tiempos es la separación entre espacio y tiempo en las clases de ciencias sociales y de historia. Este hecho también dificulta la comprensión de la diversidad desde las diferentes cosmovisiones que pueden existir en el aula. Tanto el currículo como las entrevistas refuerzan la idea de la relación tiempo/espacio, pero si nos detenemos en las observaciones de aula las experiencias temporales abordadas son ajenas al territorio conocido o vivido por el alumnado.

En el capítulo cuatro se ha tratado la íntima relación del tiempo y el espacio en el pueblo mapuche. Según Zapata (2010) tiempo y espacio están imbricados, de la misma forma que se entrelazan el medio natural y cultural. En la cultura mapuche se manifiesta mediante diferentes rituales (fases lunares, ciclo solar, ciclos de mareas, ciclos de expansión y contracción). El pueblo mapuche comprende el tiempo como reversible, es decir, recuperable y cíclico (continuo). Dentro de sus

concepciones la realidad espacial y temporal se manifiesta por medio de: un tiempo cósmico, un tiempo mítico, un tiempo sagrado-espiritual, un tiempo profano (tiempo personal y social) y un tiempo histórico.

Meneses, González-Monfort y Santisteban (2019) señalan que dentro de las ciencias sociales la experiencia histórica ha sido poco tratada: “(...) son inexistentes las investigaciones que permitan precisarla y definirla en los procesos de enseñanza y aprendizaje o que permitan desarrollarla de manera intencionada en los procesos de significación histórica” (p. 266). En contextos multitemporales o multiculturales el concepto de experiencia histórica es capital para la mejora de una enseñanza inclusiva.

Una de las preocupaciones de la didáctica de las ciencias sociales es evitar el distanciamiento entre la historia y la vida cotidiana del alumnado. La revisión de la literatura científica nos insta a replantear y proponer una enseñanza temporal basada en la multiplicidad del tiempo (lineal, cíclico, geológico o mítico). Entendiendo la multitemporalidad como la existencia de una pluralidad de tiempos, donde cada cultura designa un significado para ver, actuar y percibir su temporalidad.

Dentro del currículo hay un reconocimiento legal de la diversidad, es decir los pueblos originarios (Ley General de Educación N° 20.370/2009. Artículos: 28, 29 y 30). El currículo ha diseñado una política de rescate y preservación de la lengua. Si bien estos esfuerzos apuntan a un reconocimiento e integración cultural, en términos de la enseñanza aún hay mucho por hacer. La praxis educativa evidencia la ausencia de la temática multitemporal y pone de relieve la folclorización. Esto último se traduce en la reducción cultural, preferentemente: música, bailes, ceremonias, conocimientos e indumentaria de las diferentes culturas (indígenas u otras).

Las entrevistas reafirman lo anterior, el profesorado en un momento del año celebra algunas ceremonias significativas del pueblo mapuche, pero desde un punto de vista folclórico y sin un énfasis en lo multitemporal. Esto trae consecuencias negativas en los procesos de enseñanza, ya que la impresión que se da de “los otros” (indígenas, mujeres, ancianos, niños, jóvenes, entre otros) es que no tienen la suficiente importancia. Si bien hay aspectos interculturales establecidos en el currículo, el corpus documental muestra una invisibilización de la multitemporalidad a nivel local, porque los énfasis siguen dados en los aspectos políticos y económicos de la cultura occidental europea.

Si bien los porcentajes son menores, la multitemporalidad es un fenómeno latente en el aula y la correlación es parcialmente abordada, tanto en el currículo como en la práctica pedagógica. Así un 12% del alumnado (independiente de su pertenencia étnica) otorga relevancia a la diversidad temporal para fijar posibles periodizaciones. Asumiendo una comprensión cíclica del tiempo (ciclo biológico, estaciones del año). Otro aspecto a resaltar es la valorización que dan a las duraciones temporales, un 69% estudiantado mapuche y 71% estudiantado no mapuche, donde saber esperar les permite comprender los procesos y resolver las situaciones complejas de su vida o entorno social. No obstante, el profesorado se enfoca en los operadores temporales de orden cronológico como: datar y secuencias; y valora sobremanera los contenidos históricos políticos y económicos para elaborar explicaciones y periodizaciones alejadas de las experiencias temporales de sus estudiantes.

El tratamiento folclorizado de la cosmovisión mapuche, ha tenido y tiene impactos negativos en la enseñanza-aprendizaje en una sociedad multicultural, porque transmite estereotipos y desvalora el pensamiento temporal de una cultura sobre la otra. Así se desconoce un principio básico de la educación como es la igualdad e inclusión. Se comprende que se debe asumir el desafío de educar en una sociedad multitemporal y, en especial, el cambio y la continuidad como eje clave del devenir

del tiempo (Mattozzi, 2015; Pagès, 1989, 2009a; Santisteban, 2005, 2010, 2015; Llusà, 2015, Escribano, 2019; Cartes y Pagès, 2020).

La multitemporalidad favorece el desarrollo de una conciencia histórica, porque implica desprenderse de las estructuras unidireccionales del tiempo para ampliar las visiones temporales. Santisteban (2005), Pagès y Santisteban (2008), Coudannes (2014), Llusà (2015) y Escribano (2019) han explicado que la enseñanza de la temporalidad es primordial, porque involucra un entramado complejo de conceptos y requiere determinadas estrategias que favorezcan la narración temporal; el objetivo de ello es que las personas desarrollen una conciencia histórica.

Sorprenden las referencias del currículo o el profesorado a la conciencia histórica bajo un modelo de periodización clásica y un énfasis narrativo centrado solo en el pasado. Según los tipos de conciencia histórica propuesta por Rüsen (2006) los resultados indican una forma tradicional y ejemplar. Es decir, la experiencia del tiempo está sujeta a una repetición de hechos anclados en el pasado, lo cual hace referencia a una enseñanza de la historia poco útil a las personas, como instrumento de cambio social. Además, no se observa un cuestionamiento del tipo de vida y experiencia temporal de los estudiantes y de otras sociedades.

Lo anterior trae consigo una repetición de contenidos factuales alojados en el currículo con algunos matices, que son iniciativas particulares del profesorado para indagar en este tipo de temáticas, aunque se ven obstaculizadas por la exigencia curricular y las pruebas estandarizadas de selección. Así, los valores transmitidos en el aula no proponen un cuestionamiento de las formas de vidas a lo largo de la historia. La diversidad no tiene un tratamiento desde la historia ni en lo temporal ni en lo cultural, aunque esté asociada directamente con los derechos que poseen las personas para que se respete su identidad cultural.

Los contenidos del currículo responden a un tratamiento eurocéntrico y en las escuelas se siguen los principios y valores occidentales, sin entrar en su cuestionamiento, lo cual se ejemplifica en la utilización de la periodización cuadripartita para la clasificación y la narración de todos los procesos históricos, tanto a nivel local, regional e internacional.

Resulta fundamental avanzar en una conciencia histórica crítica para que las personas se puedan comprender a sí mismas en su tiempo; entender el pasado y participar de manera consciente en los cambios actuales y en las decisiones sobre los posibles futuros. La conciencia histórica crítica, según Rüsen (2006) debe apuntar a la problematización de las formas de vida y los sistemas de valores para romper con los patrones históricos (desigualdad, exclusión, pobreza, racismo, entre otros); por otra parte, debe mostrar diferentes puntos de vista para comprender y ser responsables de las decisiones que tomemos hoy y su impacto en el futuro inmediato.

Autores como Mattozzi (2002), Pagès (2004) y Santisteban (2005), vienen reclamando el establecimiento de un currículum temporal que secuencie debidamente la enseñanza temporal para contribuir a la formación de la conciencia histórica y desarrollar una historia escolar realmente útil y funcional. La periodización debe ayudar en el análisis del cambio y la continuidad, y es un elemento esencial en la formación de la conciencia histórica, como instrumento imprescindible de la narración histórica y de la comprensión del devenir histórico.

CAPITOLO VII. CONCLUSIONI

Di seguito sono riportati i risultati della ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione in contesti di diversità, con particolare attenzione al tempo e alla visione del mondo mapuche.

La struttura della sezione è stata suddivisa in quattro punti, ovvero:

- Il primo punto riguarda le conclusioni generali dell'indagine;
- Il secondo si concentra sulle conclusioni specifiche tratte da: ipotesi, domande e obiettivi della ricerca;
- Il terzo punto affronta la valutazione della metodologia di ricerca;
- Il quarto presenta alcuni suggerimenti.

7.1.- Conclusioni generali della ricerca

Il tempo è un aspetto trascendentale nella vita degli esseri umani e, a sua volta, un concetto astratto per misurarne il valore (Bauman, 2007). Così, il tempo è presente in tutte le nostre attività, secondo Pagès e Santisteban (2010):

"Aspettiamo, ci disperiamo, troviamo il tempo, ci perdiamo, ci ritagliamo e ci allunghiamo il tempo, ci diamo o ci prendiamo tempo. Il tempo passa veloce e lento, accelera o addirittura si ferma? Il tempo è storia, nostra e di tutti gli uomini, è il passato collettivo, è l'interrelazione tra passato, presente e futuro". (p. 282)

Nelle parole di Hartog (2012), il tempo è l'orizzonte attraverso il quale sperimentiamo il mondo e strutturiamo i nostri modi di conoscere. Ogni società ha modi diversi di vivere il proprio tempo, per esempio, la "vita moderna" ha una percezione "più veloce" dell'esperienza del tempo; addirittura all'interno della stessa si trovano elementi diversi da come ognuno vive la propria esperienza in una pluralità di tempi.

I ritmi della vita sono una questione di tempo, le attività delle persone hanno un ritmo o un flusso. Dalla psicologia sociale Levine (2006) emerge che la questione del tempo dipende dalla persona, dal compito e dal contesto, bisogna anche considerare che l'esperienza del tempo è sempre del presente e l'idea che ne facciamo deriva da essa, e dalla coscienza della durata e del cambiamento, che permette all'individuo di fare riferimento al presente, al passato e al futuro.

Le ricerche sulla formazione della temporalità di Pagès (1989, 1999), Torres (1999), Santisteban (2005), Blanco (2008), Coudannes (2013), Llusà (2015) ed Escribano (2019) hanno evidenziato diverse difficoltà nell'insegnamento e nell'apprendimento del tempo storico. Le ragioni a cui alludono sono molteplici: l'insegnamento scolastico tradizionale, l'enfasi sul tempo cronologico, l'ampio programma di studi in termini di contenuti, l'assenza di modelli di rappresentazione del tempo storico e le invisibili catene della tradizione, che favoriscono la riproduzione mnemonica dei fatti e l'applicazione di metodologie obsolete, che rafforzano un insegnamento tradizionale della storia.

Llusà (2015) spiega che la temporalità che si insegna oggi nelle scuole non risponde al suo scopo fondamentale. Sia i docenti che gli studenti danno grande valore e importanza al tempo storico nell'apprendimento della storia, ma, al contrario, questo non si traduce in un processo di insegnamento e di apprendimento in classe in modo sistematico. Per questo motivo, negli ultimi tempi, la ricerca si è concentrata sullo studio del tempo dal punto di vista del pensiero storico, che contempla la temporalità e lo sviluppo della coscienza storica (Santisteban, González-Monfort e Pagès, 2010), e in particolare l'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione.

Il tempo storico è, fondamentalmente, il risultato di un rapporto dialettico tra passato, presente e futuro, che dà senso ai cambiamenti e alle continuità dando forma alla temporalità umana (Pagès, 1989). Da questo possiamo trarre altre conclusioni:

- Il concetto di tempo è polisemico e coinvolge un coordinamento dei vari cambiamenti, sia qualitativi che quantitativi, della temporalità umana.
- L'insegnamento della temporalità deve stabilire un rapporto tra passato, presente e futuro per sviluppare negli studenti la capacità di percepire e comprendere la dimensione storica della realtà (Pagès, 1989). Quindi, il tempo storico comporta una profonda comprensione dei processi che le persone hanno vissuto, vivono e vivranno (Velasco, 2012). In questo modo si può sviluppare la temporalità, la comprensione del cambiamento e della continuità e la costruzione della coscienza storica (Santisteban, 2011a).
- Il tempo storico non si limita al tempo cronologico o agli eventi lineari. Non possiamo ignorare il fatto che il tempo cronologico è necessario per orientarsi e per stabilire le successioni, simultaneità e durate, ma non è sufficiente a spiegarle. Ciò che è rilevante nella padronanza della cronologia è che essa facilita la coordinazione temporale tra gli elementi che compongono la temporalità e si trasforma nel supporto di base del tempo storico.
- Il tempo storico diventa un potente artefatto per comprendere i fenomeni della realtà sociale (Pagès, 1989; Trepàt, 1998; Torres, 2001; Santisteban, 2005; Llusà, 2015 e Mattozzi, 2015). Questi fenomeni coinvolgono una serie di categorie che spiegano il tempo, quale la datazione, la cronologia, la periodizzazione, il cambiamento, la continuità, la simultaneità e la durata. Tutte queste categorie ci permettono quindi di entrare in un complesso sistema di relazioni per accedere all'informazione della realtà socio-storica.
- L'insegnamento del tempo storico richiede la comprensione della sua complessità attraverso le esperienze e i cambiamenti che i giovani sperimentano nel loro tempo, cioè imparare a classificare, relazionare e coordinare gli elementi del tempo e i loro diversi ritmi (Pagès, 1989; Trepàt, 1998; Torres, 2001; Santisteban, 2005; Llusà, 2015 e Mattozzi, 2015).

Il tempo è di per sé soggettivo perché ogni persona porta la propria "bussola temporale" che gli permette di strutturare le proprie azioni e il proprio

ragionamento temporale; questo vale anche per la periodizzazione in quanto è un procedimento in cui lo storico ordina e pone dei limiti a un periodo di tempo su cui riflettere storicamente, che comprende un "atto immaginativo" che a volte può essere una comodità accademica (Moniot, 1993).

La periodizzazione è uno strumento interpretativo che è stato utilizzato nella ricerca storiografica ed è stato trasferito all'insegnamento, spesso in modo meccanico. Allo stesso modo, la periodizzazione in quanto pezzo chiave del tempo storico, non dovrebbe rispondere solo all'interesse degli storici, ma anche alla comprensione dei molteplici tempi che le persone vivono e di come spiegano la loro temporalità.

Coesistono così una pluralità di tempi tra le diverse società e culture che si collegano e si incrociano in base alle diverse concezioni del tempo. Sebbene la periodizzazione sia necessaria per spiegare o definire le tappe di eventi storici, sociali o personali, nell'ambiente scolastico la periodizzazione ha teso ad "omogeneizzare" l'insegnamento e, ad esempio, viene imposta la periodizzazione quadripartita.

Come punto di partenza per sviluppare un'adeguata formazione temporanea, è importante stabilire un quadro di riferimento per l'educazione multitemporale, sia a livello scolastico che nella formazione degli insegnanti, all'interno della quale la periodizzazione è fondamentale per comprendere l'esistenza di diverse concezioni del tempo (Mével e Tutiaux-Guillon, 2013).

Possiamo affermare che l'insegnamento del tempo e, naturalmente, della periodizzazione, dovrebbe favorire lo sviluppo della coscienza storica, poiché facilita la comprensione di come le persone imparano a pensare il loro tempo e ad articolare i diversi elementi temporali (cronologia, simultaneità, cambiamento/continuità, contemporaneità) e a mettere in relazione ciò che è accaduto nella storia, con la realtà attuale e con quello che potrebbe essere il futuro.

La consapevolezza storica può essere uno strumento di trasformazione sociale, poiché, superando il ruolo della memoria, orienta la storia verso il futuro. Può quindi essere uno strumento fondamentale di formazione democratica (Pagès, 1989).

La periodizzazione dal punto di vista educativo è un elemento indispensabile per organizzare e sequenziare i fenomeni storici e l'evoluzione delle diverse società. All'interno della storia della scuola non possiamo standardizzare l'evoluzione temporale delle diverse culture, ma piuttosto mostrare la diversità delle interpretazioni dell'evoluzione storica. Occorre quindi costruire un modello di periodizzazione che sia inclusivo e che, allo stesso tempo, integri nella stessa narrazione la diversità temporale per offrire possibili continuità temporali (Pagès, 1989).

Autori come Pagès (1989, 1999, 2004, 2009a) Mattozzi (2002), Santisteban (2005, 2011b), Llusà (2015), Escribano (2019), Cartes (2020) e Cartes y Pagès (2020), hanno chiesto l'istituzione di un programma di studi temporaneo che sequenziasse adeguatamente l'educazione temporanea, al fine di contribuire alla formazione di una coscienza storica e realizzare una storia scolastica veramente utile e funzionale. Saper periodizzare non significa solo organizzare fatti o eventi cronologici, ma anche riconoscere i ritmi del cambiamento e la continuità per stabilire connessioni tra gli eventi. Questo significa un insegnamento temporale che implica l'attribuzione all'apprendimento del tempo la capacità di agire e di produrre cambiamenti personali e collettivi.

7.2.- Conclusioni su domanda, presupposti e obiettivi della ricerca

Questa sezione conclude gli aspetti specifici sollevati nelle domande, nelle ipotesi e negli obiettivi di ricerca. L'attenzione si concentra sul problema della ricerca, che è l'insegnamento e l'apprendimento della periodizzazione in contesti di diversità etnica, legati al tempo e alla visione del mondo mapuche. La difficoltà sta nel trattamento tradizionale della periodizzazione (cronologia), che ha generato difficoltà nello sviluppo di una coscienza storica e nel valore della multi-temporalità.

In relazione alla domanda, alla presupposti e all'obiettivo numero 1 (cfr. tabella 18):

Tabella 17

La domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 1

Domande	Presupposte	Obiettivo
1.- Come si insegna la periodizzazione nelle scuole secondarie superiori?	1.- All'interno della loro struttura temporale, gli insegnanti tendono a progettare l'insegnamento della periodizzazione a partire dai principi classici neopositivisti ed eurocentrici.	1.- Analizzare le rappresentazioni della periodizzazione che gli insegnanti hanno e le linee guida curriculari per affrontare la temporalità.

La ricerca ha dimostrato che la tendenza dei docenti è quella di affrontare l'insegnamento del tempo secondo i principi storiografici classici occidentali, cioè una concezione lineare del tempo basata sulla datazione e sulla cronologia. Il modello di periodizzazione che prevale è quello quadripartito e i mediatori più utilizzati sono le linee temporali per data e sequenza di eventi diversi.

Gli insegnanti alludono, in parte, che la ragione per assumere un disegno cronologico di periodizzazione è dovuta alle debolezze del corpo studentesco. I risultati indicano che l'80% non ha gli strumenti temporali di base della datazione e della cronologia, il che rende complesso l'insegnamento del tempo storico. Un altro motivo citato dai docenti è che il curriculum, con il suo grande carico di

contenuti, non favorisce il trattamento del tempo storico perché le valutazioni si basano su test fattuali standardizzati per cui devono inevitabilmente dedicarsi ad ottenere buoni risultati nei test.

Vale la pena ricordare che il curriculum ha due aspetti temporali, il primo di ordine cronologico che rafforza il modello classico di periodizzazione (quadripartito); il secondo, il tempo storico con la strutturazione di concetti temporali - cambiamento e continuità - nonostante la grande quantità di contenuti, che si aggiunge alle debolezze della comprensione temporale degli studenti, si traduce in un'enfasi su un modello di insegnamento temporale classico ed eurocentrico.

Tutto questo risponde alla prima domanda della ricerca. Così, l'insegnamento della periodizzazione nella scuola secondaria superiore si basa su elementi temporali di primo ordine, cioè sulla datazione e sulla cronologia. I risultati della ricerca lo confermano, poiché dimostrano che gli artefatti pedagogici più comunemente usati sono le linee temporali per la datazione e il sequenziamento delle informazioni fattuali.

In relazione all'obiettivo di ricerca n. 1, possiamo concludere che le rappresentazioni del corpo docente sulla periodizzazione coincidono con l'ipotesi. Passiamo in rassegna i punti principali.

- Il tipo di insegnamento temporaneo è inquadrato nelle linee guida del curriculum che ha una tendenza cronologica occidentale. Si è così osservato un rapporto diretto tra l'approccio dei docenti e il programma curricolare di storia e scienze sociali, dove si mantiene la tradizione positivista dell'insegnamento, sovrapponendo il sapere teorico storiografico al sapere didattico.
- Gli insegnanti riconoscono che l'apprendimento del tempo storico è importante per spiegare i processi storici. Si è evidenziata una formazione professionale orientata al campo storiografico, che utilizza nomenclature cronologiche e disciplinari. Di conseguenza, l'insegnamento del tempo ha

un forte accento sul passato; ciò si spiega con il tipo di curriculum, la prassi tradizionale e la formazione disciplinare che gli insegnanti hanno ricevuto (Cartes, 2017, 2020). Ricordiamo che questi risultati coincidono con la ricerca di Muñoz (2016). Inoltre, si osserva che il trattamento temporale sviluppato dagli insegnanti si basa sul passato e poco sulle relazioni passato/presente, queste ultime sporadiche e involontarie.

- All'interno della pratica pedagogica, in larga misura, gli insegnanti utilizzano la datazione e la cronologia per presentare e spiegare i fenomeni sociali e storici. Così, il mediatore temporale che viene costantemente impiegato è la periodizzazione quadripartita (epoca antica, medievale, moderna e contemporanea).
- Il tipo di insegnamento di periodizzazione può essere organizzato in tre categorie. La prima, una periodizzazione classica (64%) che si caratterizza per una storia basata sulla datazione e sulla cronologia, seguendo l'idea lineare del tempo e l'uso di una periodizzazione quadripartita. La seconda, una periodizzazione combinata (36%) in cui gli insegnanti fondono elementi della periodizzazione classica con aspetti più ampi del tempo storico (processi a breve e medio termine). Inoltre, combina sequenze cronologiche con aspetti di simultaneità per metterle in relazione con elementi della comunità locale, regionale e nazionale. La terza emerge dal colloquio con l'insegnante (ECAEGS1) e corrisponde a una periodizzazione alternativa. Questo tipo di periodizzazione è caratterizzato da una stretta correlazione tra il tempo personale e sociale e il legame con gli eventi storici, dove il principio esplicativo indica i cambiamenti e le continuità che possono verificarsi nei cicli della natura, nei cicli economici, nel ciclo della vita, nella crescita delle città, nei cambiamenti del paesaggio e altri. Ciò che spicca in questo tipo di periodizzazione è che utilizza il cambiamento e la continuità come asse esplicativo e mantiene una stretta associazione con le attività quotidiane degli studenti, i processi rilevanti della comunità locale e i processi storici.

In sintesi, l'insegnamento di periodizzazione si basa, preferibilmente, sulla concezione lineare del tempo e con una forte ideologia eurocentrica, come fenomeno naturalizzato. Tuttavia, si osservano sfumature di un insegnamento di periodizzazione che mirano ad estendere e rendere più complessi gli elementi temporali, come la contemporaneità, il cambiamento, la continuità e la periodizzazione.

In relazione alla domanda, le presupposte e all'obiettivo numero 2 (cfr. tabella 19).

Tabella 18

La domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 2

Domanda	Presupposte	Obiettivo
2.- Come imparano a periodizzare gli studenti della scuola secondaria superiore in un contesto di diversità?	2.- Nell'applicazione pratica dell'insegnamento di periodizzazione i docenti si basano generalmente su un unico disegno di datazione e cronologia (occidentale).	2.- Contrapporre i discorsi dei docenti e degli studenti in relazione alla periodizzazione.

I risultati indicano che la pratica dell'insegnamento della periodizzazione si basa sul tempo cronologico (64%) con particolare attenzione al passato. Gli strumenti didattici corrispondono al modello classico di periodizzazione: periodizzazione quadripartita. Tuttavia, si possono osservare altre sfumature: ad esempio, il 36% degli insegnanti combina modelli di periodizzazione, cioè coordina gli aspetti del tempo cronologico e storico. Nelle interviste si è evidenziato un caso concreto particolare, evidenziato, in cui un insegnante per iniziativa personale ha progettato un trattamento temporale alternativo, dando cioè maggiore rilevanza nella multitemporalità della sua comunità educativa.

In relazione alla domanda 2, i risultati della ricerca confermano un insegnamento e un apprendimento basato sia su un punto di vista unilaterale che cronologico, cioè da una concezione eurocentrica (unilaterale). Di fronte alla diversità e alla multitemporalità, i risultati mostrano che gli insegnanti riconoscono la diversità culturale come la forma principale di approccio (64%). I docenti ammettono

l'importanza dell'insegnamento sulla diversità, ma sottolineano un trattamento trasversale incentrato sui diritti civili delle persone, sulle esigenze educative differenziate degli studenti, sul rispetto dei diritti umani e sulla tolleranza religiosa.

La visione del trattamento multitemporale mostra che non c'è una messa in discussione critica delle molteplici temporalità che coesistono nella comunità scolastica perché il curriculum, i disegni e le rappresentazioni temporali degli insegnanti sono strutturati, principalmente, da una concezione lineare del tempo occidentale e prevale la base cronologica.

Nonostante quanto sopra, la ricerca ha fornito la prova che gli insegnanti stanno compiendo sforzi per incorporare elementi del tempo storico e integrare la multitemporalità, dal punto di vista della cultura locale (visione del mondo Mapuche). Attraverso osservazioni e interviste in aula è stato osservato che, nelle ultime classi della scuola secondaria, gli insegnanti combinano strategie cronologiche e storiche (36%), evidenziando operatori elementi temporali quali: simultaneità, contemporaneità, causalità, cambiamento e continuità.

Uno dei risultati, pur rappresentando solo un caso, è l'evidenza di un insegnamento multitemporale contestualizzato alla realtà del contesto educativo. I risultati mostrano che l'insegnante ha utilizzato l'esperienza e le conoscenze classiche dell'educatore per affrontare la temporalità del popolo Mapuche. La rilevanza di questo caso risiede nello sforzo di mostrare e cercare di organizzare un'educazione temporanea inclusiva, che tenga conto delle conoscenze ancestrali del popolo Mapuche come il concetto di spirale del tempo e l'importanza dei cicli della vita e della natura (cicli solari, lunari e planetari).

Con riferimento all'obiettivo 2, i discorsi sulla periodizzazione di insegnanti e studenti non mostrano differenze significative. In generale, i risultati mostrano che c'è una stretta relazione tra il modo in cui i docenti insegnano (tempo cronologico)

e le rappresentazioni che gli studenti mostrano quando creano o propongono una periodizzazione (personale o sociale).

I risultati forniti nelle presupposte e nell'obiettivo numero 1 danno conto dei discorsi tenuti dal corpo docente sulla periodizzazione. Per non essere ridondanti, riassumeremo ora i discorsi del corpo studentesco sulle compressioni della periodizzazione. In termini generali, si osserva che:

- In misura minore, le rappresentazioni temporali degli studenti sono ancorate alla loro comunità sociale e culturale. Tuttavia, l'agente principale che riorienta le concezioni temporali è la scuola con un insegnamento tradizionale (positivista ed eurocentrico) del tempo.
- Gli studenti, indipendentemente dal loro background etnico, sottolineano di aver imparato una temporalità che segue i principi cronologici del tempo occidentale e sottolineano l'idea lineare, inesorabile e irreversibile del tempo. Un esempio di ciò sono le spiegazioni che danno quando organizzano i processi temporali della loro vita personale e sociale. Di conseguenza, le attività che svolgono nella loro vita quotidiana, per la maggior parte, sono definite da una data. D'altra parte, gli eventi nel loro ambiente familiare e sociale si basano sulla datazione e sulla sequenza di eventi significativi, come i cambiamenti nelle scuole, la morte di un membro della famiglia o i cambiamenti psico-emotivi.

In relazione alla domanda, alle presupposte e all'obiettivo numero 3 (cfr. tabella 20).

Tabella 19

La domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 3

Domanda	Presupposte	Oiettivo
3.- Come periodizzano gli studenti mapuche e non mapuche nella scuola secondaria superiore?	3.- La maggior parte degli studenti mapuche e non mapuche imparano la temporalità in modo cronologico e tendono a	3.- Identificare e analizzare le rappresentazioni degli studenti mapuche e non mapuche in relazione

gestire solo la temporalità dell'Europa occidentale.	al tempo e alla periodizzazione.
---	-------------------------------------

Alla luce dei risultati, le presupposte numero 3 è confermata, indipendentemente dall'etnia, la maggior parte degli studenti è quella di periodizzare in modo cronologico e secondo una concezione europea. Gli argomenti che ci permettono di concludere questo sono esposti qui di seguito:

- Le rappresentazioni temporali dello studente mapuche, nel 67% considerano il tempo come una progressione lineare che avanza costantemente mentre tra quelli non mapuche si raggiunge il 50%. La scuola ripristina così un insegnamento/apprendimento della temporalità che riafferma una concezione unilaterale del tempo: cronologica ed eurocentrica.
- Indipendentemente dall'etnia, gli studenti non riescono a trovare un elemento vincolante che coordini le relazioni temporali tra il personale, il sociale e lo storico. Inoltre, in alcuni casi gli studenti combinano fatti e date senza un senso cronologico né storico.

Basandoci sull'ipotesi numero 3, possiamo rispondere che gli studenti Mapuche e non-Mapuche della scuola secondaria superiore periodizzano dall'inizio del tempo cronologico con una forte componente eurocentrica.

Per l'obiettivo 3, sono state individuate le seguenti rappresentazioni della periodizzazione e della temporalità nel corpo studentesco mapuche e non mapuche.

- In generale, indipendentemente dall'appartenenza etnica, non ci sono grandi differenze nelle rappresentazioni temporali. Piuttosto, la scuola riconfigura le esperienze degli studenti con un insegnamento tradizionale della storia positivista, che guarda solo al passato, concentrandosi sulla fissazione di date e sulla spiegazione degli eventi.

- Gli studenti Mapuche hanno un'interpretazione del tempo associata a un fenomeno costante che non si ferma (67%). Da qui l'idea che il tempo è inesorabile e irreversibile, cioè che non si può viaggiare a ritroso. Questo risultato ha implicazioni dirette sulla matrice culturale dichiarata dagli studenti. I risultati indicano un'assenza della concezione del tempo del popolo Mapuche, per cui le rappresentazioni del tempo sono inquadrare a partire dal tempo adottato dalla cultura occidentale cilena.
- Per lo studente non mapuche, le rappresentazioni del tempo sono simili al gruppo precedente, il 50% percepisce il tempo come un fenomeno che non si ferma. Le particolarità osservate sono i giudizi di valore (5%) che essi danno sul tempo. Per esempio, che il tempo non va preso alla leggera e che ognuno dovrebbe fare un uso migliore del proprio tempo. Inoltre, affermano che il tempo non può essere accelerato (2%).
- In termini pratici, la maggior parte degli studenti è in grado di datare e sequenziare gli eventi di maggiore vicinanza temporale (tempo personale e sociale). È diverso quando si chiede al corpo studentesco (mapuche e non mapuche) di coordinare i processi personali, sociali e storici; qui vediamo una discontinuità temporale. Questo si traduce in un'organizzazione temporale disordinata senza un collegamento tra i diversi livelli (personale, sociale e storico).
- Secondo i ritmi temporali, sia gli studenti mapuche (28%) che quelli non mapuche (36%) identificano cambiamenti a breve termine. Ma negli studenti Mapuche si evidenzia che il 38% percepisce i cambiamenti a medio termine e il 27% a lungo termine. Inoltre, i risultati indicano che gli studenti associano i processi della loro vita quotidiana (tempo personale) con le attività della loro comunità locale (tempo sociale).
- Tra le possibili risposte al fenomeno sopra descritto, possiamo dire che la base culturale del popolo Mapuche è legata ai processi di guarigione che, per ripristinare la salute fisica, psico-emotiva o spirituale, hanno tempi di media e lunga durata. Questi ritmi temporali facilitano la crescita e il raggiungimento della saggezza. Da qui il valore e il rispetto degli anziani

che sono portatori di un sapere (orale) che è passato attraverso i secoli di generazione in generazione (Ñanculef, 2016). In breve, il tempo per loro è asse di guarigione per ripristinare l'equilibrio tra le energie negative e positive che compongono l'universo.

- In sintesi, le rappresentazioni temporali, in generale, del corpo studentesco sono legate al passato e al presente/passato. La ricerca di Muñoz (2016) sottolinea che questo può essere associato a una rappresentazione tradizionale dell'insegnamento della storia, "(...) perché egli concepisce come scopo principale del suo insegnamento quello di trarre lezioni dal passato, cioè di imparare dagli errori commessi per non ripeterli nel presente" (p. 277). Il risultato è una storia scolastica che rafforza l'idea di un tempo lineare, dove il fulcro dell'insegnamento continua ad essere segnato dal passato con alcune sfumature nel presente, ma lontano dalla storia come progetto sociale di futuro.

Infine, la domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 4 (cfr. tabella 21).

Tabella 20

La domanda, le presupposte e l'obiettivo numero 4

Domanda	Presupposte	Obiettivo
4.- Come può l'insegnamento di una periodizzazione alternativa basata su principi multitemporali e interculturali rafforzare la consapevolezza temporale degli studenti della scuola secondaria superiore?	4.- Le rappresentazioni della temporalità degli studenti mapuche e non mapuche possono essere multitemporali e multiculturali se si osservano modelli diversi e alternativi, compreso il modello mapuche della temporalità.	4.- Proporre un modello alternativo di periodizzazione che faciliti l'insegnamento di questa in contesti di diversità etnica (America Latina e Cile).

I risultati non corroborano le presupposte numero 4, poiché la tendenza è quella di periodizzare a partire da un insegnamento positivista della storia occidentale. Le risposte provvisorie che possono essere presentate portano a varie conclusioni.

- Storicamente troviamo una divisione che per più di due secoli ha affinato la differenza tra i gruppi umani: la preistoria e la storia. Secondo Brusa e Cajani (2005) questo tipo di divisione disciplinare ci ha portato, consciamente o inconsciamente, a costruire narrazioni storiche che favoriscono, disprezzano o rendono invisibili alcuni gruppi umani.
- È prudente ricordare che, nonostante gli sforzi degli storici per rinnovare l'uso storiografico della temporalità, non è stata costruita alcuna alternativa utile nella vita quotidiana delle persone o nelle loro esperienze di partecipazione sociale (Inclán e Valero, 2017).
- La consapevolezza della molteplicità del tempo facilita la comprensione degli aspetti fondamentali della diversità culturale, in cui ogni persona dà il proprio significato ai cambiamenti e alla continuità, nelle vicende del proprio passato privato e/o collettivo (Le Goff, 2015).
- Il fulcro della formazione temporanea degli insegnanti è basato su un ambito storiografico europeo, che si riflette nel tipo di insegnamento che fornisce. Gli insegnanti non mettono in discussione le basi epistemiche del metaconcetto del tempo, né le implicazioni che questo ha per l'insegnamento in contesti di diversità.
- Per quanto riguarda il curriculum, consolida una sorta di concezione temporale, che abbiamo chiamato l'Occidente cileno, nonostante gli sforzi legali (curriculum flessibile, interculturalità e programmi che includono la diversità). In questo senso, la multi-temporalità è percepita non come un obiettivo da raggiungere, ma piuttosto come una difficoltà nel plasmare il progetto sociale e politico della cultura dominante.
- L'invisibilità culturale abbraccia tutte le sfere. Nel rivedere il curriculum osserviamo un riconoscimento giuridico e politico dei popoli originari, ma non vengono riconosciute le forme di conoscenza (visione del mondo) e la temporalità del popolo Mapuche. Osserviamo questa assenza, non solo nel curriculum, ma anche nei materiali didattici (libri di testo), nella pratica pedagogica e nella formazione didattica degli insegnanti. La sfida è quella di ripristinare questa assenza e di lavorare per sviluppare una coscienza

storica. È necessario ripensare il tempo storico nella prospettiva della molteplicità e della multiculturalità, cercando i luoghi di incontro di diverse temporalità collettive che rispondano a contesti particolari e globali.

- Un nuovo insegnamento della storia e del tempo storico deve superare gli antagonismi sociali e storici che il popolo Mapuche ha vissuto. Secondo Caniuqueo (2005) le discrepanze generate in società con diverse percezioni del tempo e dello spazio hanno configurato un ordine asimmetrico e una serie di categorie tendenti alla differenziazione. Così, la sfida dell'insegnamento deve concentrarsi sulla revisione e la costruzione di un sapere che colleghi le culture, a partire da un nuovo insegnamento di scienze sociali, che riunisca anche la "scienza" e altre forme di conoscenza.

Perché un insegnamento multitemporale? Perché le costruzioni culturali del tempo storico sono diverse. D'altra parte, la bussola temporale di ogni persona segna la comprensione del mondo (tempo e spazio) e afferma il riconoscimento di un'identità culturale unica e complessa. L'insegnamento multitemporale richiede un lavoro interdisciplinare. Dalla psicologia sociale, una comprensione multitemporale fa sì che le persone sviluppino un pensiero aperto, predisposto all'integrazione delle esperienze temporali: "(...) uniscono entrambe le forme nel loro registro temporale - e meglio ancora se possono avere una molteplicità di modalità temporali - hanno più probabilità di affrontare con successo tutte le situazioni" (Levine, 2006, p. 257).

Hassani (2005b) ritiene che l'insegnamento in contesti multiculturali comporti l'ampliamento degli orizzonti storiografici e delle scienze sociali, in quanto la storia è stata tradizionalmente utilizzata per affermare identità escludenti. Di fronte a questo, dobbiamo rivendicare la diversità e l'inclusione. Secondo Lorenz (2010) gli elementi di diversità segnano la formazione delle identità culturali, a loro volta l'esclusione e la separazione fanno parte del processo di costruzione dell'identità, che dovrebbe essere rivisto.

Comprendere un insegnamento multitemporale significa considerare che le concezioni lineari, cicliche, geologiche, mistiche, spirituali, sociali e storiche del tempo coesistono in parallelo (Mével e Tutiaux-Guillon, 2013). La temporalità, quindi, deve essere intesa come un fenomeno flessibile che cambia, si modifica con l'età e con le nuove esperienze delle persone o della cultura (Brusa e Cajani, 2005).

Nonostante i risultati della nostra ricerca mostrino una tendenza verso un insegnamento lineare e standardizzato del tempo storico, abbiamo osservato alcune sfumature. Un gruppo più piccolo di studenti convive tra due mondi temporali. Ad esempio, il valore della durata media e lunga per gli studenti mapuche è una conoscenza viva e latente che può essere rafforzata attraverso un insegnamento multitemporale.

Per Pagès (2019) e Pagès e Santisteban (2008) una delle preoccupazioni e priorità dell'insegnamento delle scienze sociali è l'insegnamento del tempo. Secondo Gruzinski (2018), la storia e il suo insegnamento non possono essere ridotte ad un'unica narrazione e sotto un'unica prospettiva (eurocentrica), ma devono muoversi verso una storia globale che ampli gli intervalli spaziali e temporali.

I risultati ci mostrano un curriculum che mette in evidenza le qualità politiche, culturali e sociali della matrice cilena occidentale, aspetti che sono prioritari rispetto alle comunità locali. È urgente individuare, riflettere e proporre alternative a questo modello sociale e curriculare. Secondo Rifkin (come citato in Levine, 2006) un'unica concezione del tempo può portare a una serie di pericoli, che egli chiama "ghetti temporanei". Così, "le persone che si limitano a fasce di tempo rigide e strette non sono preparate per decidere del loro futuro o del loro destino politico" (p. 257). La multitemporalità può essere la via d'uscita dai ghetti del tempo e la formazione di una cittadinanza critica.

La conoscenza della temporalità di un'etnia e dei suoi "codici di differenza" può fornirci i meccanismi per valorizzare la diversità. Evidenziare il quadro temporale mapuche dovrebbe fornirci uno strumento per mettere in discussione le conoscenze elaborate dalla storiografia, dalla costruzione del curriculum e dei materiali didattici (testi scolastici).

Un approccio interdisciplinare completo e critico dovrebbe mirare a consentire agli studenti di acquisire il controllo del loro tempo e di stabilire relazioni significative tra il tempo personale, sociale e storico. Un approccio globale multitemporale ha vantaggi cognitivi, sociali e culturali, perché permette agli studenti di comprendere altri ritmi di vita; apre le porte alla ricchezza della diversità; amplia la conoscenza dell'alterità; configura una società che rispetta la diversità culturale; predispone all'empatia e al pensiero dialogico (Levine, 2006).

Nel caso del popolo mapuche, ciò implica il riconoscimento storico, culturale e sociale e l'inclusione del sapere ancestrale del popolo mapuche o di altre culture che coesistono nel contesto della ricerca. Le culture originali coltivano un sapere particolare, a partire da ogni membro della comunità e con molteplici dimensioni che riguardano il sociale, il naturale, il simbolico e il cosmico (Caniuqueo, 2005).

La temporalità del popolo mapuche può essere compresa dal pensiero circolare (Gavilán, 2011), così come nella coscienza di ogni individuo e della collettività in base al suo rapporto con la natura, con i cambiamenti sperimentati nel ciclo solare, nel ciclo lunare, nel cambio delle stagioni, nei cambiamenti astrologici; cioè i cambiamenti che avvengono nella natura e nel cosmo. Autori come Eliade (1983), Grebe (1987), Gavilán (2011), Zapata (2010), Cubillos (2015) e Ñanculef (2016) hanno descritto la complessità del pensiero delle culture indigene, dove il fattore sistemico è fondamentale per comprendere se stessi come parte di un'unità integrata, con le molteplici dimensioni che compongono la cosmovisione e la temporalità, nel nostro caso del popolo Mapuche.

La temporalità vissuta dal popolo Mapuche è data da un rapporto multidirezionale con il loro presente, il loro passato e il loro futuro. Tutti i tempi sono vissuti con ritmi che non sono segnati dai meccanismi del tempo occidentale, ma nel quadro dei ritmi della natura e del cosmo. La razionalità occidentale ha provocato la svalutazione di altre conoscenze. Da qui, la riflessione che dobbiamo fare sulle basi epistemiche con cui guardiamo la realtà, poiché non esiste una sola conoscenza temporale valida per tutti. Al contrario, una persona o una società con precetti multitemporali ha la capacità di adattarsi ad ogni cultura, valorizzando il peculiare, il comune e il diverso di ogni popolo (Levine, 2006, p. 258).

7.3.- Valutazione della metodologia di ricerca

Per quanto riguarda la metodologia utilizzata nella ricerca, è stato scelto un approccio qualitativo nel campo dell'insegnamento delle scienze sociali. Questo approccio offre maggiore flessibilità e libertà di combinare e analizzare dati di diversa natura, senza ridurre o sottovalutare la qualità e il contributo delle informazioni raccolte dai diversi strumenti. Il progetto nasce da uno studio volto a identificare e analizzare le rappresentazioni della periodizzazione degli insegnanti e degli studenti della scuola secondaria nel contesto della regione dell'Araucanía del Cile.

Le strategie per la raccolta delle informazioni sono state di tipo misto (questionari, interviste, osservazioni in aula e documenti curriculari), il che ha permesso di approfondire e ampliare la visione del tema di ricerca e ha facilitato la raccolta, l'organizzazione e l'analisi dei dati quantitativi e qualitativi contenuti nei questionari.

La progettazione metodologica ha facilitato l'approccio ad un contesto particolare che altrimenti sarebbe stato molto complesso, a causa dei tempi stabiliti dalle scuole e della distanza geografica che ha coinvolto il lavoro sul campo. Per elaborare le informazioni è stata scelta la tecnica dell'analisi dei contenuti, perché

ci ha permesso di analizzare messaggi di diversa natura. Sulla base delle diverse procedure di ricerca, i dati sono stati organizzati e sistematizzati al fine di ottenere una descrizione obiettiva delle informazioni e di strutturare fattori qualitativi e quantitativi.

Tra le difficoltà, il lavoro sul campo richiedeva coordinamento e pianificazione strategica, perché non sempre è stato facile per il ricercatore raggiungere i partecipanti (insegnanti e studenti delle scuole situate nella regione dell'Araucanía del Cile). Tutto ciò ha comportato l'organizzazione del tempo accademico tra le scuole (Cile) e le università (Spagna) e, successivamente, il passaggio al campo di studio.

Nonostante le difficoltà, gli strumenti hanno risposto alle domande, ai presupposti e agli obiettivi della ricerca. La sistematizzazione delle informazioni ha permesso di stabilire le rappresentazioni sulla periodizzazione del corpo docente e degli studenti della scuola secondaria superiore nonché di approfondire le rappresentazioni temporali degli studenti mapuche e non mapuche.

D'altra parte, il quadro teorico ha fornito un particolare supporto ai concetti di tempo, cambiamento/continuità, temporalità, consapevolezza storica, multitemporalità e periodizzazione, che hanno permesso di osservare le relazioni interne ed esterne dell'insegnamento e dell'apprendimento della temporalità e della periodizzazione. Queste implicazioni metodologiche e teoriche sono state essenziali per definire l'uso delle tecniche di ricerca.

Poiché la vita è una questione di tempo, intrinsecamente, c'è una complessità nell'approccio al metaconcetto a causa delle molteplici concezioni ad essa collegata. Per questo motivo, ci sono stati aspetti che non sono stati studiati a fondo per limitare il più possibile l'oggetto dell'indagine. Ciò indica che ci sono, tra l'altro, molte più domande sulla temporalità e sui sistemi di periodizzazione

culturale o storica, che dovrebbero suscitare nuove ricerche e nuove proposte curriculari.

I contributi della ricerca puntano, in primo luogo, ad una diagnosi della situazione relativa all'insegnamento della temporalità e della periodizzazione. In secondo luogo, i risultati ci permettono di identificare le rappresentazioni che hanno insegnanti e studenti mapuche e non mapuche. In terzo luogo, i risultati ci permettono di organizzare le diverse categorie per analizzare le relazioni tra ciò che si conosce e ciò che dovrebbe essere conosciuto sul tempo, sulla multitemporalità e sulla periodizzazione. In quarto e ultimo luogo, perseguiamo la trasformazione della pratica educativa mostrando le contraddizioni che si verificano nell'insegnamento e nell'apprendimento della temporalità, in un contesto così diverso come quello di Araucania.

Considerando la tendenza del curriculum ad omogeneizzare una singola idea del tempo (occidentale), vi sono ripercussioni in altri ambiti, ad esempio, il tipo di formazione ricevuta dai docenti che si basa su conoscenze disciplinari concettuali, con nuovi approcci storiografici, ma senza che ci sia una formazione essenziale che vada oltre un approccio basato sulla cronologia e su un'unica concezione del tempo e della periodizzazione. Il risultato è una prassi educativa che continua a ripetere i classici schemi eurocentrici (Cartes, 2017, 2020; Cartes e Llusà, 2018).

In breve, la scelta della progettazione teorica e metodologica ha fornito una maggiore duttilità e capacità di adattarsi alle diverse circostanze del contesto. Allo stesso tempo, ci ha permesso di comprendere una complessa "realtà educativa" in relazione alla temporalità e alla periodizzazione.

Infine, un'indagine di questo tipo non cerca di generalizzare le sue conclusioni. Tuttavia, ci permette di evidenziare le particolarità del problema della ricerca e di aiutare a comprendere altre realtà educative simili.

7.4.- Suggestimenti

La ricerca presentata mi ha permesso di comprendere e analizzare da diverse prospettive, come la filosofia, la psicologia, la storia, l'antropologia, la pedagogia e la didattica delle scienze sociali, uno dei concetti centrali della vita delle persone: il tempo.

Dal punto di vista didattico, la periodizzazione è un elemento chiave del pensiero storico, non solo perché risponde all'interesse del curriculum o degli storici, ma perché è un elemento fondamentale per le persone per la comprensione del significato della propria temporalità. Quest'ultima è la preoccupazione dell'insegnamento delle scienze sociali, fornendo strumenti cognitivi e pratici affinché i futuri insegnanti possano aiutare i loro studenti a collocarsi temporalmente in un mondo che cambia.

Sono d'accordo con l'approccio di Llusà (2015), nella misura in cui la base per l'apprendimento della storia si trova nel tempo storico. Senza un'adeguata comprensione dei concetti che strutturano il tempo, è difficile imparare la storia. Da questa realtà dobbiamo rivendicare un pensiero temporale che sia inclusivo e interculturale, evitando l'invisibilità o l'esclusione di qualsiasi cultura e la sua conoscenza della temporalità, come è stato finora nel caso del popolo Mapuche.

La trattazione del tempo storico deve basarsi sulla molteplicità di prospettive, esperienze e conoscenze culturali, comprendendo il tempo personale, sociale e storico. D'altra parte, deve proporre un resoconto integrativo dei diversi modi di intendere il tempo, valorizzando la diversità. In definitiva, il tempo storico e il pensiero storico devono facilitare lo sviluppo della coscienza storica. Questa è anche la grande sfida dell'insegnamento delle scienze sociali.

In relazione alla formazione degli insegnanti, i programmi di formazione innovativi devono essere incorporati dal punto di vista dell'insegnamento delle

scienze sociali, che includano prospettive di diversità culturale, ad esempio, di modelli alternativi di periodizzazione. I docenti devono essere in grado di insegnare altre storie e altre epoche storiche e aiutare a sviluppare il pensiero storico per pensare alla realtà sociale passata e attuale.

La nostra ricerca si è concentrata sulle rappresentazioni della periodizzazione degli studenti della scuola secondaria superiore. Sarebbe interessante approfondire lo studio nell'educazione infantile o primaria, per sapere come i bambini danno senso agli eventi che segnano la loro vita quotidiana e come essi rappresentano la temporalità, così come la disposizione, la classificazione e la narrazione, come basi della periodizzazione. Ciò contribuirebbe a stabilire le basi di un'istruzione temporale.

I contributi teorici, concettuali e metodologici della ricerca possono essere utilizzati come materiale introduttivo nell'insegnamento del tempo, della periodizzazione e della visione del mondo mapuche, sia per i diversi livelli scolastici sia nella formazione degli insegnanti. Inoltre, può facilitare la creazione e la sperimentazione di materiali didattici mettendo a confronto il pensiero del tempo dei Mapuche con la periodizzazione occidentale.

I risultati qui presentati hanno importanti implicazioni per nuove ricerche che possono confrontare i risultati con altre realtà temporali, come l'Aymara, Rapa Nui, Atacama, Yaghan, Guarani e altre culture. È chiaro che c'è bisogno di ulteriori ricerche su questo tema perché oggi l'apprendimento della periodizzazione è ancora ancorato al vecchio modello positivista tradizionale.

Infine, la sfida della ricerca è quella di proporre nuovi temi che contribuiscano allo sviluppo di una cittadinanza democratica critica e, quindi, lavorare per una società molto più inclusiva e giusta. L'insegnamento delle scienze sociali e la formazione del pensiero storico temporale devono sviluppare negli studenti la capacità di risolvere problemi reali, cioè imparare che:

La capacità di utilizzare e analizzare le prove, di porre domande, di sintetizzare e comunicare informazioni, di comprendere i meccanismi del cambiamento e la complessità della causalità storica, di argomentare i propri punti di vista e di valorizzare quelli degli altri, di rispettare la diversità culturale o di comprendere i punti di vista degli altri è fondamentale per formare giovani cittadini che sappiano vivere e agire in una società democratica e che possano applicare le loro competenze a tutti i tipi di situazioni e problemi e alla propria vita. (Pagès, 2009b, p.80).

BIBLIOGRAFÍA

- Almeyda, L., Bravo, L. y Valledor, L. (2013). Aprendizaje y enseñanza del tiempo histórico. En I. Muñoz y L. Ossandón (Eds.), *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (156-174). Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos.
- Alvarez, L. M. (2014). El tiempo (histórico) en la enseñanza de la historia reciente Argentina. Análisis de producciones de estudiantes avanzados en la asignatura didáctica de la historia, de la carrera de profesorado de historia de FHUC-UNL. *Clío & Asociado: La historia Enseñada*, 18-19, 328-346.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Comunicación*, 47, 73-88.
- Alonqueo, P. y Silva, E. (2012). Diferencias culturales en el uso de marcos de referencia espacial: el caso de los niños mapuche. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 839-852.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. México: Paidós.
- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'enseyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària* (tesis doctoral). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, n° 12, 27-35.
- Anguera, C. (2014). Per què educar per el futur? *Perspectiva Escolar*, n° 374, 34-38.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad católica de Chile.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barton, K. (2006). Introduction. In *Research methods in social studies education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la

- historia . Historia y epistemología de las Ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, n° 9, 97–114.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Belvedresi, R. (2011). Las dimensiones temporales de la experiencia histórica. *VIII Jornadas de Investigación en Filosofía. Memoria Académica (26 y 29 de abril del 2011)*. Recuperada en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1252/ev.1252.pdf
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berti, E. (1999). *Le dimensioni del tempo nel bambino, nella società, nella memoria: Atti delle giornate di studio per insegnanti, educatori, genitori*. Bassano del Grappa: Polosportiva Jonathan Editrice.
- Blanco, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria* (Tesis doctoral inédita). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Blanco, Á. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, n° 7, 77–88.
- Blasco, A., Escandell, A., González, N., y Mitjans, A. (2009). Indrets diversos, temps comuns. Una experiencia didáctica per treballar la simultaneïtat. *Perspectiva Escolar*, n° 332, 23–31.
- Bloch, M. (1974). *Introducción a la Historia* (6ta ed.). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bosko, D. (2002). Périodisation rigide et périodisations éclairantes. *Le Cartable de Clio*, 2, 24–27.
- Boucheron, P. y Hartog, F. (2018). *L'Histoire à venir*. Toulouse: ANACHARSIS.
- Brusa, A. (2004). Un recueil de stéréotype autour du Moyen Age. *Le Cartable de Clio*, 4, 119–129.
- Brusa, A. y Cajani, L. (2005). África y la historia mundial: las dificultades historiográficas y didácticas de una adecuada contextualización. *Didáctica de*

- las ciencias experimentales y sociales*, 19, 3-18.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: McGraw Hill.
- Bugnard, P. (2002). Périodisation et pratiques historiennes. *Le Cartable de Clio*, 2, 28–38.
- Bugnard, P. (2003). Périodiser l’histoire de l’enseignement pour situer sa propre pratique. *Le Cartable de Clio*, 3, 303–318.
- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Madrid: Akal.
- Cajani, L. (2002). Combat pour l’histoire mondiale : un projet pour l’école italienne». *Le Cartable de Clio*, 2, 97-113.
- Cajani, L. (2004). L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria. Appunti per un dibattito attuale. *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 2, 319-340.
- Caniuqueo, S. (2005). Antagonismo en las percepciones territoriales, Un marco de interpretación. *Revista de Historia y Geografía*, 19, 9-48.
- Canto, E. (2012). Un texto de tres duraciones: Braudel y El Mediterráneo. *Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 34, n° 2, 155–178.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Cariou, D. (2006). Étudier les voies de la conceptualisation en histoire à partir des écrits des élèves. En R. Perrin-Glorian y M. Yves (Edts.), *Les méthodes en didactique* (124-138). Belgique: Presses Universitaires du Septentrion.
- Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, n° 62-63, 153-167.
- Carretero, M., Pozo, J., y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (2017). *Handbook of research in historical culture and education* . London: Palgrave Macmillan.
- Carrizo, K. (2003). El concepto de simultaneidad en la enseñanza de la historia. Octavo año de 3r ciclo de EGB”. *Revista 2. Escuela de Historia*, 1 (2), 274-

284.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: GRAÓ.
- Cartes, D. (2016). *La enseñanza de la periodización en la formación inicial docente en la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile* (tesis de maestría). Universidad Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Cartes, D. (2017). La enseñanza de la periodización en la formación inicial docente en la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. En R. Martínez, R. García- Moris y C. García (Eds.) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 52-61). Córdoba: Universidad de Córdoba/ AUPDCS.
- Cartes, D. y Llusà, J. (2018). La representación de la periodización en las narrativas de estudiantes en formación docente. El caso de la Universidad de la Frontera (Chile) y la Universidad Autònoma de Barcelona. En E. López, C. García y M. Sánchez (Edts.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (503- 515). Valladolid: Universidad de Valladolid/AUPDCS.
- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 6, 6-23.
- Cartes, D. y Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío & Asociados. La historia Enseñada*, 30, 90-106.
- Castillo, E. (2011). La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61-63.
- Cataño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Cea, M. (1998). *Metodología cualitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: SINTESIS, S.A.

- Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione. Studio di caso e analisi testuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Chenntouf, T. (2005). La World History et son enseignement. *Le Cartable de Clio*, 5, 20–27.
- Chesneaux, J. (1984). *¿Hacemos tabla rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores*. Madrid: Siglo XXI.
- Chihuailaf, E. (2008). *Sueños de Luna Azul*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la <Gran Historia>*. Barcelona: Crítica.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Coudannes, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de ciencias Humanas*, 3 (2), 25-33.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: MORATA.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative, and mixed methods approdes*. California: SAGE.
- Cubillos, F. (2015). *Conocimiento Territorial Ancestral de las Comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- D’Intino, F. (2012). *L’apprendimento cooperativo nei processi di inclusione di studenti con DSA*. Bologna: Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.
- De Castro, L. (2004). A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: Desafios para o ensino e a aprendizagem. En V. Sabongi De Rossi y E. Zamboni (edts.), *Quanto tempo o tempo tem!* (109-142). Campinas: Alínea.
- Del Moral, J. (1999). *Historia y Ciencias Humanas sobre metodología y didáctica*. Madrid: Huerga & Fierro.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Di Paola, B. (2016). Il concetto di tempo e le sue misurazioni alla Scuola dell'Infanzia: dal calendario alla clessidra. En M. Iori (Ed.), *La Matematica e la sua Didattica Mathematics and Mathematics Education. In occasion of the 70 years of Bruno D'Amore* (pp. 205-211). Bologna: Pitagora.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: GRAÓ.
- Dumoulin, O. (1991). La guerre des deux périodes. *Périodes*, 145-153.
- Educarchile (2017). La Educación Hoy. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=130271>
- Eliade, M. (1983). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Labor.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico. ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* (tesis doctoral). Universidad Internacional de la Rioja, Madrid, España.
- Fernández, P. y Baptista, C. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Ferro, M. (1991). Deux remises en cause de la périodisation occidentale. *Périodes*, 99-101.
- Fink, N. (2010). Identité(s) helvétique(s) et enseignement de l'histoire. En J. Pagès y N. González (Eds.), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp. 85-99). Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fielding, N. y Fielding, J. (1986). *Linking data. Qualitative Research Methods*. New York: SAGE Publications.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fribourg et Berne (1992). Les changements de société sont perceptibles dans l'environnement local, par les instruments de la mesure même du temps. En Deuchler, Stanislaus von Moos y Florens (Coords.), *Esthétique industrielle - ARS HELVETICA XI. Arts et culture visuels en Suisse*. Suisse: Disentis/

éditions Desertina.

- Galindo, R. (1997a). El tratamiento del tiempo histórico. En A. García, *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria* (328- 358). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (1997b). Las etapas de la historia: propuestas didácticas para su desarrollo en educación secundaria. *Íber*, n° 12, 109-122.
- Gardet, L. (1979). Puntos de vista musulmanes sobre el tiempo y la historia. En P. Ricoeur, C. Larre, R. Panikkar, A. Kagame, G.E Lloyd, A. Neher, G. Páttaro, L. Gardet y A. Y. Gurevitch (Coords.), *Las culturas y el tiempo* (223-245). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gavilán, V. (2011). *El pensamiento en Espiral. El paradigma de los pueblos indígenas..* Santiago de Chile: Series 40.
- Gilbert, S. (2014). Les enjeux renouvelés d'un problème fondamental: la périodisation en histoire. *ATALA*, 07-31.
- Goicovic, I., Pinto, J., Lozoya, I., y Pérez, C. (2013). *Escrita con sangre. Historia de la violencia en América Latina: siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ceibo.
- Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía*, 27, 265-286.
- Góngora, M. (1966). Vagabundaje y sociedad fronteriza en Chile (siglos XVII a XIX). *Cuadernos Del CESO*, 3, n° 2, 1-42.
- Grebe, María; Pacheco, S. y Segura, J. (1972). La cosmovisión mapuche. *Cuadernos de La Realidad Nacional*, 14, 46-73.
- Grebe, M. (1987). La concepción del tiempo en la cultura mapuche. *Revista Chilena de Antropología*, 6, 59-74-
- Groult, M. (2004). *Systématique et iconographie du temps. Essais sur la notion de période*. Saint-Étienne: Publications de l'université de Saint-Étienne.
- Guarracino, S., y Ragazzini, D. (1991). *L'insegnamento della storia. Operazioni storiografiche e operazioni didattiche*. Pisa: La Nuova Italia.

- Gurevitch, A.Y. (1979). El tiempo como problema de la historia cultural. En P. Ricoeur, C. Larre, R. Panikkar, A. Kagame, G.E Lloyd, A. Neher, G. Páttaro, L. Gardet y A. Y. Gurevitch (Coords.), *Las culturas y el tiempo* (260-281). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?*. Madrid: Alianza
- Han, B. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hartog, F. (2003). *régimes d'Historivité. Présentisme et expériences du temps*. París: Seuil.
- Hartog, F. (2012). Faire du temps/ Faire avec le temps. En J. Birnbaum (Ed.), *Où est passé le temps?* (49-63). París: Gallimard.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Hassani, M. (2005a). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. París: L'Harmattan.
- (2005b). Quelles fonctions éducatives pour l'enseignement de l'histoire dans une société multiculturelle?. En C. García, E. Gómez, M. Jiménez, J. López, J. Martínez y C. Moreno (Eds.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (pp. 177-188). Almería: Universidad de Almería/ AUPDCS.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Heuzé, P. y Luengas, I. (1992). Vida y cosmovisión de los nativos de América. *Tramas*, n° 4, 95–102.
- Iglesias, R., y Aceituno, D. (2016). La enseñanza de la temporalidad en el mundo escolar. *The History Manifesto. Íber*, n° 83, 43-49.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imberón (Ed.), *La investigación educativa como herramienta de la formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp. 11–65). Barcelona: GRAÓ.
- Inclán, D. y Valero, A. (2017). Reporte del tiempo: presente e historia. *Desacatos*,

55, 60-73.

International Society for Cultural History (ISCH) (septiembre de 2015). *Time and Culture*. Bucharest: University of Bucharest.

Jiménez, C. (27 de Agosto de 2015). Espiritualidad y cosmovisión mapuche. "Nosotros sostenemos cotidianamente una conversación con la naturaleza". Newfield Netwoel. Recuperado de <http://www.newfild.cl/2015/08/27/espiritualidad-y-cosmovision-mapuche/>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycee*. París: Armand Colin.

Lautier, N., y Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, n°162, 95-131.

Le Goff, J. (2005). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós .

Le Goff (2015). *Must we divide history into periods?*. New York: Columbia University Press.

Levine, R (2006). *Una geografía del tiempo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lippincott, K. (2000). *El tiempo a través del tiempo*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

Llusá, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneitat. Estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneitat a l'ESO* (tesis doctoral inédita). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, España.

Lorenz, Ch. (2010). Representations of Identity: Ethnicity, Race, Class, Gender and Religion. An Introduction to Conceptual History. En S. Berger y C. Lorenz (Eds.), *The Contested Nation. Ethnicity, Religion, Class and Gender in National Histories* (pp. 24-60). Houndsmills: Palgrave Macmillan.

Lorenz, Ch. (2017). The times they are a-changin'. On time, space and periodization. En M. Carrertero, S. Berger y M. Grever (Coords.), *Handbook of research in historical culture and education* (pp. 109-131). London: Palgrave Macmillan.

- Maestro, P. (2000). Didáctica de la historia, historiografía y enseñanza. *Íber*, n° 25, 91-111.
- Marks, R. (2007). *Los orígenes del mundo moderno. Una nueva visión*. Barcelona: Crítica.
- Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J. y Levil, R. (2006). *¡... Escucha, Winka...!. Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago de Chile: LOM.
- Marimán, P. (06 de diciembre de 2015). La necesidad de otra escuela y universidad Mapuche. Recuperado de <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/la-necesidad-de-otra-escuela-y-universidad-mapuche/>
- Marolla, J. (2019). ¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 4, 110-127.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Cánada: Presses de L'Université du Québec.
- Mattozzi, I. (1990). *Funzioni obiettivo scuola viva*. Recuperado de http://www.funzionibiettivo.it/medie_file/Curricolo_sul_tempo.htm
- Mattozzi, I. (1996). Alguna precisión sobre la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1, n° 1, 1-7.
- Mattozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti. En E. Perillo (Ed.), *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22). Napoli: Tecnodid.
- Mattozzi, I. (2010). La investigación sobre didáctica de la historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 95-104). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19 (1), 57-72.

- Mattozzi, I. (2016). Il tempo non è un problema di matemática. En M. Iori (Ed.), *La matemática e la sua Didactica* (pp. 347-359). Bologna: Pitagora.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: MORATA S.L.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McMillan, M. (2014). *Uso y abusos de la historia*. Barcelona: Ariel.
- Mellafe, R. (2004). *Historia social de Chile y América*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El futuro del pasado*, 10, 257-286.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia y Memoria*, 20, 309- 343.
- Mével, Y., y Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. París: EPU.
- Ministerio de planificación y cooperación (1993). Ley 19.253 (normas sobre protección, fomento y nota desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación nacional de desarrollo indígena). Santiago de Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). Encuesta CASEN. Síntesis de resultados: Educación. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2005). Decreto Supremo de Educación 220. Santiago de Chile
- Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación (20.370). Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2009). Decreto N° 280. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares 7 ° básicos a 2 ° medio*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (s.f). Portal de Educación Intercultural. Lengua y culturas de los pueblos originarios. Recuperado: <http://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas/>

- Miralles, P., Molina, S., y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, vol. 29, n° 1, 149-174.
- Monge, M. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, XVII (22), 77-84.
- Montangero, J. (1984). Perspective actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'année psychologique*, vol. 84, 433-460.
- Monoit, H. (1993). *Didactique de L'Histoire*. París: NATHAN.
- Montecino, S. (2016). Prólogo: Las hablas de la tierra. En J. Ñanculef (ed.), *TAYIÑ MAPUCHE KIMÜN EPISTEMOLOGÍA MAPUCHE Sabiduría y conocimientos* (pp. 17-19). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Muñoz, F. (2003). *Las medidas del tiempo en la historia*. Calendarios y relojes. Valladolid: universidad de Valladolid.
- Muñoz, E. (2016). *Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la historia* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213–237). Barcelona: Gedisa.
- Noronha, O. (2003). ¡Quanto tempo o tempo tem!. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1114-1118.
- Ñanculef, J. (2016). *TAYIÑ MAPUCHE KIMÜN EPISTEMOLOGÍA MAPUCHE Sabiduría y conocimientos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un curriculum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez (Ed.), *Enseñar historia: Nuevas propuestas* (pp-107-138). Barcelona: Laia.
- Pagès, J. (1993). Psicología y didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, n° 62-63, 121-151.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pagès (Edts.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: ICE/HORSORI.

- Pagès, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 13, 241-278.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, vol. 30, 255-269.
- Pagès, J. (2003). La historia de Cataluña al nuevo currículo. *Comunicación Educativa: revista de enseñanza de las comarcas meridionales de Cataluña*, 16, 33-39. recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/comeduc/article/view/319456>
- Pagés, P. (2004). Tiempos de cambios...¿cambios de tiempo?. Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz *Reflexoes sobre espacio-tempo* (pp.35-53). Salvador de Bahía: Centro de estudos do Imaginário Contemporâneo.
- Pagès, J. (2009a). Consciència i temps històric. *Perspectiva Escolar*, n°332, 2-9.
- (2009b). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 69-86.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El futuro del pasado*, 10, 19-56.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica". En M. A. Jara (coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 91-127). Argentina: EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *CEDES*, vol. 30, n° 82, 281-309.
- Panikkar, R. (1979). Tiempo e historia en la tradición de la India. En P. Ricoeur, C. Larre, R. Panikkar, A. Kagame, G.E Lloyd, A. Neher, G. Páttaro, L. Gardet y A. Y. Gurevitch (Coords.) *Las culturas y el tiempo* (pp. 67-88). Salamaca: Sígueme.
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado, la nación y el pueblo mapuche, de la inclusión a la exclusión*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América latina*. México DF: Bonilla Artigas editores.
- Pomian, K. (1990). *El orden del tiempo*. Madrid: Júcar.
- Prasad, D. (2008). Content analysis a method in social science research. En A. Rubin y E. Babbie (Edts), *Research Methods for Social Work* (pp. 173-193). New Delh: Rawat.
- Ricoeur, P. (1979). Introducción. En P. Ricoeur, C. Larre, R. Panikkar, A. Kagame, G.E Lloyd, A. Neher, G. Páttaro, L. Gardet y A. Y. Gurevitch (Coords.) *Las culturas y el tiempo* (pp. 11-35). Salamaca: Sígueme.
- Rodriguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. edición). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, L. (2010). Reseña “Pedagogía crítica. De qué hablamos. Dónde estamos.” *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24, n° 1, 143–146.
- Rüsen, J. (1987). The didactics of history in west Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory*, 26 (3), 275-286.
- Rüsen, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. En K. Füssmann, H.T. Grütter, H.T y J. Rüsen (Coords.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute* (pp. 3-26). Berlín: Böhlau Verlag Köln Weimar Wien.
- Rüsen, J. (2006). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 64-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Rygiel, P. (2003). Le temps des migrations. Introduire temporalités et phénomènes migratoires dans la classe. *Le Cartable de Clio*, 3, 113–126.
- Salazar, G., Pinto, J., y Durán, C. (2014). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- Sanchís, I. (14 de Junio de 2012). John Wearden, experto en percepción del tiempo.

- “Si tu reloj interno se ralentiza, se agudiza tu percepción”. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20120614/54311097021/john-wearden-si-tu-reloj-interno-se-ralentiza-se-agudiza-tu-percepcion.html>
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En R. Ávila, C. Alcázar y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (79-99). Jaén: Universidad de Jaén/AUPDSC/UNIA.
- Santisteban, A. (2009). Temps al temps a l'escola: una mirada transversal. *Perspectiva Escolar*, n°332, 9- 15.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, (14), 34-56.
Recuperado de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clio>
- Santisteban, A. (2011a). Enseñar y aprender el tiempo histórico. En A. Santisteban y J. Pagès (Eds.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Madrid: Síntesis.
- (2011b). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp-63-84). España: Síntesis.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. García Ruíz y J.L. De la Montaña (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para*

- trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. *Educación primaria. Orientaciones y recursos*, n° 468, 129-183. Madrid: Praxis.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), 15- 31.
- Santisteban, A., González-Monfort, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución "Fernando El Católico".
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*. Madrid: Síntesis.
- Ségal, A. (1991). Periodisation et didactique: le "moyen âge" comme obstaculé à l'intelligence des origines de l'Occident. *Périodes*, 105-114.
- Sepúlveda, I. (2004). Tendencias historiográficas en el siglo XX. En B. Casado (coord.), *Tendencias historiográficas actuales* (pp. 89-121). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: MORATA.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Stake, R. (2000). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stearns, P. (2012). *Una nueva Historia para un mundo Global. Introducción a la "world history"*. Barcelona: Crítica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín:

Universidad de Antioquía.

- Torres, H. y Quilaqueo, D. (2011). Conceptos de tiempo y espacio entre los mapuches: racionalidad educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística y Antropología*, n° 22, 13–27.
- Torres, P. (1999). Anatomía del tiempo histórico para ESO y bachillerato. *Íber*, n° 22, 106-116.
- Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tosar, B., Santisteban, A., Izquierdo, A., Llusà, J., Canals, R., González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (550-560). Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Trepat, C. (1998). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepat y P. Comes (Eds.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (7-120). Barcelona: GRAÓ/ ICE.
- Undurraga, V. (2013). *Los rostros del honor. Normas culturales y estrategias de promoción social en Chile colonial, siglo XVIII*. Santiago de Chile: Dibam.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: tendencias y retos. *Calidad En La Educación Superior*, 3, n° 1, 119–139.
- Velasco, Á. (2012). Enseñar a pensar históricamente: un compromiso del docente de ciencias sociales. En Á. Castellanos, Á. Velasco, y C. Abril (Coords.), *Historias que hacen historias* (pp.63-.69). Bogotá: Serie INNOVACION/IDEP.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados*, 17, 119-136.

Recuperado

en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6212/pr.6212.pdf

Wearden, J. (2016). *The Psychology of Time Perception*. London: Palgrave Macmillan.

Williamson, G. (2012). Educación en la Araucanía. El mirar de los niños y niñas mapuche sobre sí mismos. *Revista Chilena de Pediatría*, 6, 529-532.

Wirth, L. (2014). Périodes et periodisation dans les nouveaux programmes scolaires. *Atala*, n°17, 291-306.

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE.

Zapata, J. (2010). *Espacio y territorio sagrado. Lógica del “ordenamiento” territorial indígena*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

ANEXOS

1. Pautas recolección de datos

- 1.1. Pauta de encuesta
- 1.2. Pauta de entrevistas
- 1.3. Pauta de observación de aula

2. Protocolos éticos de la investigación

- 2.1. Consentimiento informado del profesorado
- 2.2. Asentimiento informado del estudiantado

3. Transcripción de instrumentos

- 3.1. Transcripción entrevistas
- 3.2. Transcripciones notas de observación de aula

4. Documentos de análisis

- 4.1. Bases curriculares (2015)
- 4.2. Programa educación Intercultural. Lengua y culturas de los pueblos originarios.

Para consultar el Anexo 4.2, por favor dirigirse a:

<http://peib.mineduc.cl/interculturalidad-todos-todas/>



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona