

Autor

**Patricio Guzmán
Contreras***

Chile

Chileno. Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Magíster en Historia de Occidente y Magíster en Educación. Docente del Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás, Chile.

Correo electrónico:

paguzman@historia.ucsc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0670-6720>

Cómo citar este artículo:

Guzmán, P (2021). El valor formativo de la disciplina histórica en el texto del estudiante de 1° medio. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(7), p.p. 10 – 28.

EL VALOR FORMATIVO DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA EN EL TEXTO DEL ESTUDIANTE DE 1° MEDIO.

The formative value of historical discipline in the text of the student of 1st grade.

RESUMEN

De acuerdo a los cambios que ha tenido la disciplina dentro de la asignatura en los últimos años y su relativizada valorización, es que este artículo tiene por objetivo identificar las orientaciones sobre el valor formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde el texto de estudio de la asignatura en 1° medio, enmarcado en el análisis del código disciplinar propuesto por Cuesta Fernández. Bajo un diseño de investigación hermenéutico, emergen categorías de estudio para interpretar la contribución de la disciplina desde los textos visibles y oficiales, de esta forma busca generar reflexión docente en torno a la contribución de la Historia en los estudiantes y al uso del material ministerial.

Palabras clave: Código disciplinar, Valor formativo, Historia, Texto del estudiante, Textos visibles.

ABSTRACT

According to the changes that the discipline has had within the subject in recent years and its relative appreciation, is that this article has the objective to identify the guidelines about the formative value of the historical discipline in school education from the text of the subject in first grade, according to the analysis of the disciplinary code proposed by Cuesta Fernández. Under a hermeneutical research design, emerge study categories to interpret the contribution of the discipline from the visible and official texts, in this way it seeks to generate teaching reflection around the contribution of History in students and the use of ministerial material.

Key words: Disciplinary code, Formative value, History, Student text, Visible texts.

INTRODUCCIÓN

Para superar la enseñanza tradicional de la Historia en la escuela es necesario comprender y evaluar la calidad de la enseñanza y sus instrumentos. Es así que desde la teoría del código disciplinar de la Historia escolar propuesta por Cuesta (1997), emerge una categoría heurística para evaluar si, la enseñanza posee características tradicionales -entendidas como cualidades que no desarrollan habilidades- o contemporáneas que llevan a desarrollar habilidades que sean significativas y duraderas en la vida del estudiantado moderno.

Desde 2016 la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sufrió un cambio curricular dejándola como obligatoria solo hasta 2° medio, siendo opcional tomar ciertas asignaturas relacionadas a Historia en los dos últimos años de enseñanza media, esto ha puesto en entredicho la contribución de la disciplina. Desde esta perspectiva, los docentes debemos investigar la utilidad de la Historia escolar desde los diferentes actores que interactúan, ya sean profesores, estudiantes o directivos y también desde los textos visibles que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las formas de evaluar el estado del código en la actualidad es a través de los textos de estudio, en este sentido la investigación se enfoca en identificar las orientaciones sobre el valor formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde el texto de estudio de la asignatura en 1° medio, principalmente por ser el primer año de enseñanza formal de preparación para la rendir la prueba para la admisión universitaria y porque en él se condensan aprendizajes fundamentales de los procesos de Historia de Chile y el mundo en los siglos XIX y XX.

El texto escolar es una guía de aprendizaje, útil tanto para el profesor como para el estudiante y como dicen Ajagán y Turra tiene una visión cultural, se ve influido por tradiciones y concepciones pedagógicas “y didácticas sobre qué debe enseñarse sobre ciertas materias, cómo debe enseñarse y qué no debe ser enseñado” (2009:5). De esta forma, el texto escolar cobra sentido en la enseñanza del docente y en el aprendizaje del estudiante, por tanto, es una muestra cultural de la contribución de la disciplina histórica desde el punto de vista ministerial, necesario para el trabajo en el aula y que en veces se ocupa sin criticarlo ni reflexionarlo, sino como una verdad absoluta.

El texto de la asignatura de la editorial Santillana (Mineduc, 2020), concita nuestra atención en la investigación, relevando el trabajo del docente como experto en educación y tratando de situar la discusión en incrementar y mejorar la calidad de la enseñanza en los docentes como protagonistas del núcleo educativo más que enfocar la preocupación reiteradamente en cambios estructurales (Hopkins, 2007), puesto que la enseñanza es determinante principal de los resultados educativos (Bolívar, 2012), concordando en una mejora de la educación chilena con el plan nacional de educación de cara al 2030 (Educación 2020, 2016).

Esta investigación trata de generar una reflexión del estado del código disciplinar de la Historia desde una de las fuentes de estudio de la Historia escolar, junto con ello reflexionar sobre una de las formas de rescate del valor formativo en 1° medio, curso donde se tratan de desarrollar habilidades complejas y también aportar al debate del rol del Estado y del docente como protagonistas principales en el proceso de enseñanza de la disciplina histórica en la escuela.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este artículo se basa en la comprensión teórica de cuatro ejes fundamentales. El primero de ellos es la comprensión del código disciplinar de la Historia en la escuela, este es un método de acceso al conocimiento de la enseñanza de la Historia a través del tiempo. Raminundo Cuesta (1997), en su obra *Sociogénesis de la historia como disciplina escolar*, comprende que es una tradición social, configurada a través del tiempo y compuesta por ideas, valores suposiciones y reglamentaciones que orientan a los docentes para la enseñanza de la disciplina (Cuesta, 1997).

Da a conocer que esta categoría está constituida por tres dimensiones: Un cuerpo de contenidos, discursos sobre el valor formativo de la disciplina y las prácticas profesionales de los docentes para su enseñanza (Cuesta, 1997). Para el caso de este estudio nos situamos en la segunda dimensión, el valor formativo de la Historia, siendo el texto escolar fuente de discursos sobre el valor que adquiere la Historia en la formación de los estudiantes, entendido como contribuciones y/o aportes. Para el autor, durante el siglo XVIII, XIX y XX la enseñanza de la historia estuvo marcada por características tradicionales, siendo estas el arcaísmo, elitismo, nacionalismo y memorismo. Por ende, es menester saber si este código perpetúa en el tiempo o se ha modificado a las características contemporáneas en la enseñanza de la disciplina, ya que:

“el código disciplinar no es una realidad estática, aunque sí duradera. Como toda tradición social que actúa sobre los estratos conscientes e inconscientes de la vida social, propende a la conservación, pero, asimismo, como toda realidad social, es una creación histórica y en sí misma contiene también la posibilidad de cambio” (Cuesta, 1997: 66).

Si bien, su estudio hace referencia a la realidad educativa española, es extrapolable a nuestro contexto por las características culturales de occidente.

Para comprender si las características tradicionales aún se mantienen en el tiempo o han cambiado a un discurso contemporáneo es que es importante conocer el segundo eje, este tiene que ver con el concepto de valor formativo, el cual se entiende como el aporte y/o contribución de la enseñanza de la Historia en los estudiantes. Este, según Carretero, Rosa y González (2006), corresponde a valores cívicos, sociales y aspectos propios de la disciplina basados en la reflexión crítica para formar ciudadanos empoderados y participativos de una comunidad democrática. Otra línea de valor contemporáneo de la disciplina la da Scalona (2015), el cual apunta que la enseñanza de la Historia debe estar ligada con los valores de la vida democrática y respeto por los Derechos Humanos (DD.HH.), incluyendo la diversidad en todo ámbito.

Prats y Santacana (1998), dan a conocer que el valor contemporáneo de la disciplina escolar radica en desarrollar competencias de acuerdo a las capacidades de cada estudiante: Facilitar la comprensión del presente y reflexionar sobre el pasado, prepararlos para la vida después de la escuela, potenciar la identidad, comprensión de otras realidades culturales, despertar el

interés por el pasado y por otras disciplinas que se ligen a la Historia. Mientras que Jara y Santisteban (2018), dan conocer que el valor se encuentra en la formación de ciudadanos globales capaces de desarrollar el pensamiento crítico que pueda fortalecer la democracia como sistema en comunidad (Plá y Pagés, 2014).

Por tanto, el valor contemporáneo de la Historia y su enseñanza, en este caso a través del texto del estudiante como un recurso vivo, tiene que propender al desarrollo de habilidades que sean significativas y permanentes en los estudiantes.

Un tercer eje de comprensión teórica es el uso del texto del estudiante como fuente de discurso para obtener el valor formativo de la disciplina histórica en la escuela. El texto escolar es fuente de estudio del valor formativo de la Historia, específicamente porque corresponde a lo que Cuesta (1997), llamó textos visibles donde los discursos tienen una vida inerte en las páginas, que corresponden a documentos oficiales del Estado para cada época. Desde este punto de vista, todo lo expresado dentro del texto escolar es un discurso político ya que tiene una visión de la enseñanza y un valor formativo que representa un tiempo determinado, es por esta razón que se puede estudiar su contribución formativa desde la hermenéutica del discurso, además de expresar el reconocimiento o la exclusión por el poder de tal o cual saber (Cuesta, 1997).

Ajagán y Turra (2009), enuncian que el texto escolar es parte inseparable de la educación y que el libro impreso ha permanecido en el tiempo, por tanto, es importante analizarlo a través de diferentes perspectivas, en este caso a través del valor formativo que aduce a la enseñanza de la Historia. Este propone modelos de razonamiento y aprendizaje, selecciona conocimientos y niega otros, lo cual no es al azar y puede perpetuar o cambiar prácticas hegemónicas que, en este caso, están orientadas a revelar el estado del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997). Ibagón (2014), apunta que la importancia del análisis del libro del estudiante radica en que puede generar continuidades o rupturas frente a formas tradicionales de expresar la enseñanza de la disciplina, por tanto, es una fuente que da argumentos para llevar a cabo el estudio, sobre todo de los valores que se pueden sacar de ellos (Ramírez, 2003).

Un cuarto eje son las perspectivas discursivas que ha tenido la enseñanza de la Historia escolar durante nuestra historia republicana a través de sus documentos oficiales. Ante esto Zúñiga (2015), da a conocer que durante el siglo XIX la enseñanza de la disciplina estuvo fuertemente marcada por la instrucción de un relato desde arriba para poder afianzar el proceso de Estado-Nación, siendo reservada la educación solo para la clase alta.

Con el devenir del tiempo, el curriculum de 1915 generó lineamientos para que los estudiantes se interesasen más en la Historia, donde el docente debía enseñarla de forma oral (Zúñiga, 2015). Ya en 1935 se propusieron cronologías e interpretaciones históricas para formar la criticidad en los estudiantes de secundaria (Ministerio de Educación Pública, 1935), sumando a esto el desarrollo de la moralidad y los actos cívicos humanos hacia mitad de siglo, recalando cada vez más hechos militares cronológicos (Ministerio de Educación Pública, 1952). La integración de las Ciencias Sociales a la asignatura desde 1965 otorgó un

mayor espectro de contenidos. Según Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008), en dictadura los contenidos históricos y sociales fueron reemplazados por los que enaltecían el valor patrio del nuevo orden político.

No es hasta la vuelta a la democracia donde la enseñanza de la asignatura y específicamente la disciplina histórica comenzó a promover no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes para la comprensión de la sociedad en democracia, comenzando la preocupación por las competencias cívicas (Turra, 2020).

Desde el 2000 la enseñanza de la Historia ha estado marcada por distintos cambios curriculares, de los cuales se puede rescatar el ajuste curricular del 2009 donde se integró la Geografía (Donoso, 2005), como eje agregado a la enseñanza de la disciplina. La última reforma, y en la cual se enmarca este artículo fue la del 2016, donde la disciplina tiene como objetivo conocer las diversas perspectivas del ser humano en tiempo y espacio para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la realidad y el devenir de nuestra sociedad, sobre todo generar aprendizajes significativos a través de habilidades como la comunicación, pensamiento crítico, pensamiento temporal y espacial y el trabajo con fuentes para iniciarse en el método histórico (Curriculum Nacional, 2020).

El 2019 hubo cambios curriculares para 3° y 4° medio donde se apartó la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pero para el objetivo de este artículo es importante tener en cuenta solo hasta el año 2016 y comprender que desde la vuelta a la democracia y sobre todo desde el siglo XXI, la atención ha estado puesta en el desarrollo de habilidades, lo cual refuerza la idea que estas tienen que ver con una enseñanza contemporánea, colocando el foco en las necesidades educativas del estudiantado y atendiendo las necesidades de una sociedad cada vez más compleja (Prats y Santacana, 1998).

METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en el análisis del texto del estudiante de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° medio, lo que se conoce desde la teoría del código disciplinar de la Historia como texto visible (Cuesta, 1997). Se adscribe al paradigma comprensivo-interpretativo, la metodología utilizada es cualitativa donde se analiza el libro del estudiante, de la asignatura antes mencionada, enfocándose netamente en las declaraciones explícitas e implícitas sobre el valor formativo de la disciplina histórica, importantes de tener en cuenta para generar reflexión docente.

El tipo de estudio es descriptivo y el diseño de investigación es hermenéutico, el cual es acorde a nuestro objetivo de estudio, ya que permite el levantamiento de categorías de estudio para su interpretación y comprensión del discurso en el texto escolar, teniendo en cuenta que es la principal herramienta entregada por el Estado chileno y tiene una forma específica de otorgar, ordenar y valorar la disciplina para el proceso de enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes. Finalmente, el análisis crítico de la interpretación de los resultados permitió develar ciertas intenciones, aportes o contribuciones que le otorgan los autores a la disciplina

escolar en cuestión (Bautista, 2011), siendo importante su significado y no su estructura gramatical.

Los discursos sobre el valor formativo de la disciplina encontrados en el texto escolar fueron analizados a través de la interpretación de la teoría del código disciplinar emergiendo cuatro categorías de estudio que le dieron significado al círculo hermenéutico a través de la categorización, condensación e interpretación que da coherencia y sensatez a la investigación (Kvale, 2011). Estas categorías son: El valor formativo de la historia desde el desarrollo de habilidades, enseñanza de la historia para la avenencia intercultural, enseñanza de la historia desde una linealidad temporal y enseñanza de la historia desde arriba. Estas logran responder la pregunta que orientó la investigación: ¿Cuál es el valor formativo de la disciplina histórica que otorga el texto del estudiante de 1° medio? La cual está en coherencia con el objetivo de investigación: Identificar las orientaciones sobre el valor formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde el texto de estudio de la asignatura en 1° medio.

Se realizó un trabajo teórico documental que es uno de los procesos fundamentales del trabajo cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1999). Esta fase comprendió el trabajo de lectura y análisis del texto de Historia del estudiante para indagar el valor formativo desde el punto de vista oficial. La técnica de análisis es la investigación documental por medio del análisis cualitativo de contenido sobre el código disciplinar de la Historia en el texto del estudiante para el levantamiento de categorías que permiten dar a conocer la contribución formativa de la disciplina en el texto visible.

RESULTADOS

De acuerdo a la revisión exhaustiva del texto del estudiante de 1° medio (2020), emergieron cuatro categorías de estudio, de las cuales dos corresponden a habilidades contemporáneas de la enseñanza de la Historia y dos continúan perpetuando el código tradicional propuesto por Cuesta (1997).

El valor formativo de la Historia desde el desarrollo de habilidades

El libro recoge distintas declaraciones que están en concordancia con las habilidades contemporáneas de la enseñanza de la Historia, es decir, posee la intención, declaración y presentación en gran parte de su impresión, sobre distintos caminos para llevar al estudiante y/o lector a un aprendizaje integral significativo. En este sentido, se declara explícita y otras veces implícitamente la utilidad de la Historia para la formación del ser humano en su amplio sentido educacional.

El libro en su introducción valora el distinto uso de fuentes para el estudio de la Historia, lo cual revela una visión contemporánea para el estudio de la disciplina escolar, expresando explícitamente al estudiante que:

“Las diversas fuentes (documentos, cartas, relatos, fotografías y pinturas) constituyen un pilar central de esta propuesta, junto con el rescate de tus ideas y experiencias previas. Recuerda que tú eres el principal protagonista de tu proceso de aprendizaje.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 3).

Respecto a cada una de estas fuentes para el estudio de la Historia, destaca su importancia y da a conocer que se puede desarrollar la habilidad de la interpretación, así continúa declarando:

“Las imágenes producidas en una época, como pinturas, dibujos, grabados, caricaturas o fotografías, ofrecen valiosa información respecto de su tiempo. Al describir y analizar estas imágenes podemos observar formas de vida, vestuario, actividades, actitudes y tareas de las personas que vivieron en ese período específico. Al analizarlas, debemos considerar no solo la información explícita o evidente, sino también la intencionalidad del autor o las cosas que omitió.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 14).

Al incentivar el desarrollo de la interpretación crítica de las fuentes genera una actitud contemporánea de enseñanza que encamina al docente y al estudiante en su aprendizaje. Los autores del texto incentivan a iniciarse en el método de investigación histórica, teniendo en cuenta que las fuentes son imprescindibles para su estudio y la reconstrucción del pasado (Texto del estudiante HGCS, 2020:). De forma coherente da a conocer los distintos métodos que se utilizan en el estudio de la Historia, explicitando que “trabajarán el método inductivo, que busca establecer tendencias generales a partir del análisis de casos particulares” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 21).

Si bien lo anterior corresponde a declaraciones sobre el trabajo y aprendizaje de la Historia, existen declaraciones prácticas de cómo llevar aquello a actividades que los hagan reflexionar y desarrollar habilidades. Es así que se insta a desarrollar actividades de análisis de texto para “identificar las ideas centrales y secundarias de la fuente, el propósito con que se escribió y a quién estaba dirigida” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 27), “interpretar y evaluar su relevancia histórica” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 29), analizar la información geográfica de mapas, realizar e interpretar líneas de tiempo, reconocer relaciones de causa y efecto para comprender el tiempo histórico, el valor de la argumentación histórica, contrastar fuentes y visiones históricas (Texto del estudiante HGCS, 2020).

De acuerdo a estas actividades es importante recalcar sus instrucciones y las debidas explicaciones para darle realce e importancia a la disciplina no solo para la comprensión del pasado, sino también para el entendimiento de la vida personal en cada estudiante, teniendo en cuenta que están en plena formación. Así se declara:

“Relación entre causa y efecto. Es la conexión que existe entre las razones o las causas de un proceso y los resultados o efectos de él. Simultaneidad, es la condición en la que se producen procesos en diferentes culturas al mismo tiempo o en una misma cultura en distintas dimensiones (económica, política, religiosa, entre otras). Cambio

y continuidad, los cambios son movimientos producidos al interior de una sociedad que modifican alguna de sus características, mientras que la continuidad se refiere al conjunto de fenómenos históricos que actúan como constantes a las transformaciones que se producen dentro de esa sociedad.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 41).

En cuanto al tiempo histórico apunta:

“A diferencia del tiempo cronológico, que es objetivo y lineal, el tiempo histórico es relativo, pues depende de la interpretación y la valoración que se otorga a los hechos y procesos que ocurren en un período de tiempo. Así, historiadores como Fernand Braudel (1902- 1985) han reconocido distintas duraciones y ritmos” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 49).

En cuanto a la buena argumentación señala:

“Nos permite relacionarnos con los demás de manera más objetiva y empática, además de comunicarnos de manera precisa y evaluar situaciones. En este sentido, para argumentar tus opiniones sobre un tema específico es fundamental que estas se basen en información concreta que sirva de soporte a lo que estás planteando.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 96).

Estas declaraciones introducen e incentivan el desarrollo de habilidades complejas pero necesarias dentro del contexto adolescente atribuyéndole un valor a la enseñanza y aprendizaje de la historia para el desarrollo cognitivo del pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación (ya que todas las actividades instan a que sean presentadas a la comunidad escolar).

Enseñanza de la Historia para la avenencia intercultural

El texto posee distintas declaraciones que tratan de generar una convivencia intercultural reconociendo a los pueblos originarios y problematizando los procesos históricos sobre todo del siglo XIX. Ante esto dejan en claro las ocupaciones que se realizaron y el método u objetivo que querían lograr:

“Durante el siglo XIX, las elites criollas buscaron unificar y «civilizar» a la población a través de la educación o la intervención militar. Ejemplos: en Argentina, la Conquista del desierto (1878-1885) ocupó territorios que estaban en poder de pueblos originarios, y en Chile, la ocupación de la Araucanía (1861-1883).” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 38).

Comienza dando a conocer las intenciones del Estado chileno durante el siglo XIX, no dejando de lado llamativas declaraciones que, a lo menos, pueden generar juicios históricos, “así, a lo largo de los siglos XIX y XX en Chile se implementaron políticas estatales de exploración y ocupación del territorio. Estas, en teoría, permitirían ejercer un mejor dominio sobre este y facilitarían la unión de la población dentro de sus límites.” (Texto del estudiante

HGCS, 2020: 140). Por tanto, estas afirmaciones vislumbran el objetivo del Estado de ejercer soberanía sobre territorios del sur consolidando la República, utilizando términos como *dominio* y que aquellos unirían a la población, lo cual fue llevado a cabo con excusas científicas, declarando que “durante el siglo XIX, el Estado chileno creó instituciones e impulsó diversas exploraciones científicas. Estas políticas estatales buscaban conocer las características geográficas del territorio, así como elaborar estudios para favorecer la explotación de los recursos naturales y el desarrollo económico nacional” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 144).

Estas declaraciones hacen que el docente y el estudiantado puedan generar pensamiento crítico en base a la información y antecedentes históricos, ya que también se dan a conocer los efectos que tuvieron las decisiones políticas en la población, sobre todo en la indígena (Texto del estudiante HGCS, 2020: 150), donde se poblaron territorios prácticamente deshabitados (territorialización) y se anexaron territorios ocupados por otras comunidades (desterritorialización), prefiriendo la llegada de extranjeros para la colonización de los territorios sureños: “A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el Estado chileno fomentó la llegada de colonos europeos a zonas como Valdivia, Llanquihue y Magallanes” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 152). Dando a conocer también que “muchos resaltan que los colonos europeos se instalaron en zonas tradicionalmente habitadas por pueblos originarios” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 140). En este caso se dan a entender con fuentes primarias y secundarias el análisis de la ocupación en la Araucanía, teniendo la posibilidad de desarrollar ciertas habilidades donde el estudiante guiado por el docente puede desarrollar un juicio histórico del proceso, por lo mismo explicitan que “esto trajo consigo la pérdida de gran parte de sus tierras, muertes y cambios en su cultura” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 158).

Otro punto importante que analiza el texto son los enfrentamientos que ocurrieron en la Araucanía, estableciendo que:

“Durante las últimas décadas del siglo XIX, la acción del ejército chileno en esta zona se intensificó y el Estado encargó al coronel Cornelio Saavedra iniciar un plan de ocupación militar. Este implicaba la fundación de fuertes y ciudades, instalación de líneas ferroviarias y telégrafos, escuelas, desarrollo de parlamentos” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 169).

Además, el texto apunta que las autoridades de esa época pensaban que los pueblos originarios debían integrarse a la «civilización» y cambiar sus formas de vida y creencias (Texto del estudiante HGCS, 2020: 160). Siendo las estrategias utilizadas las siguientes:

“Confiscación de tierras y colonización. En la medida en que el ejército fue penetrando en La Araucanía, los territorios ocupados fueron confiscados por el Estado y distribuidos entre colonos que pudieran poner en marcha el proyecto de activación económica de la zona. De esta manera, las tierras mapuches fueron vendidas a colonos chilenos y extranjeros. Reubicación en reducciones. El pueblo mapuche fue erradicado de las zonas ocupadas por el ejército y reubicado en reducciones indígenas

que estaban emplazadas en zonas cordilleranas o costeras, generalmente en terrenos con suelos de menor calidad. La totalidad de tierras empleadas como reducciones indígenas alcanzó aproximadamente al 6 % del territorio histórico del pueblo mapuche.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 162).

Este tipo de temáticas controversiales que se encuentran en los textos de estudio -las cuales antes era muy complejo encontrarlas- si bien, dan a conocer el punto de vista del Estado en la época, también apuntan a las consecuencias sobre los pueblos originarios y su territorio. Así, se presentan en el mismo texto fuentes primarias para el análisis de este proceso: “sin embargo, el desarrollo de este proceso y sus consecuencias ha generado mayores controversias que el resto de las políticas estatales y ha sido analizado desde diversos puntos de vista” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 164). Dando a conocer que “las medidas aplicadas por el Estado chileno durante la ocupación de La Araucanía tuvieron un profundo impacto en el pueblo mapuche.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 166), generando consecuencias lingüísticas y culturales sobre los pueblos originarios.

Las últimas secciones del libro dan a conocer la deuda que tiene el Estado chileno con los pueblos originarios, por ejemplo, que “el pueblo selknam aún no es reconocido oficialmente como una de las principales etnias indígenas de Chile.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 178). Y se dan a entender avances en la convivencia como:

“El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), implementado a partir del año 2009. Este busca incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos aymara, quechua, mapuche y rapa nui en las escuelas públicas y subvencionadas del país” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 182).

Luego de la presentación de las visiones históricas y análisis propio que se realiza en el aula, el libro plantea reflexiones para una mejor convivencia, lo cual es decidor y apunta a competencias contemporáneas, algunas de ellas están referidas a que “valorar la diversidad supone construir una identidad colectiva que dé espacio para la expresión de las distintas identidades locales” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 190), y que el rol estatal y de las elites durante gran parte de los siglos XIX y XX:

“Persiguieron un objetivo de homogeneización cultural, entendiendo que la cultura ilustrada proveniente de Europa debía difundirse en toda la sociedad chilena. Esta perspectiva de civilización versus barbarie fue dando paso a la idea de mestizaje como unidad colectiva y, recién a fines del siglo XX, surgió una mirada multicultural, en la que las diferencias podían ser consideradas como una riqueza. Actualmente, el Estado ha comprendido que es fundamental preservar las tradiciones, costumbres y diversos aportes de los pueblos originarios y los migrantes” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 190).

Por tanto, el mensaje y análisis final sobre la convivencia apunta que:

“El Estado de Chile tiene el deber de respetar y promover el desarrollo de todos sus habitantes, entre los que se encuentran los pueblos originarios. Además, a lo largo del siglo XXI, Chile se ha comprometido a tomar medidas para conservar y valorar la diversidad de culturas presentes en su territorio” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 191).

En suma, el texto realiza un análisis sobre las distintas visiones de la relación con los pueblos indígenas, específicamente con los mapuches, se rescata el trabajo con fuentes primarias y secundarias y se invita a la convivencia como una habilidad y valor de la diversidad cultural en el Chile actual.

Enseñanza de la Historia desde una linealidad temporal

Dentro de esta categoría existen declaraciones que dan a entender la enseñanza de la Historia desde una linealidad temporal, es decir, la existencia de un avance constante sin crisis ni problemáticas, lo cual coloca en contradicción las habilidades a desarrollar que también aparecen declaradas en el texto.

Existe una temática que se titula “la idea del progreso indefinido” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 66). Respecto a esta idea da a conocer que la industrialización y el avance de la ciencia incentivaron un sentimiento de avance providencial, dejando entrever que el optimismo era generalizado.

“Durante el siglo XIX y principios del XX, se desarrollaron procesos como la expansión de la industrialización y el avance de la ciencia. Esto promovió el surgimiento de una sensación de optimismo, en especial en la burguesía, grupo al que pertenecían los dueños de las industrias.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 66).

Efectivamente se le llamó así por “ser un periodo marcado por un sentimiento optimista, de expansión del desarrollo, de mejora de las condiciones de vida y salud y una creciente integración de la economía internacional” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 70). De acuerdo a esto, otorga protagonismo a una clase social-económica preponderante de la época, la burguesía, la cual sería el motor de estos cambios:

“Tanto en América como en Europa, la clase burguesa había consolidado su posición dentro de la sociedad. El poder adquisitivo, la vida en la ciudad, y las nuevas formas de producción industrial hicieron que este grupo dispusiera de más tiempo libre y desarrollara un estilo de vida alegre y refinado, disfrutando de avances como el automóvil, la luz eléctrica, y de entretenimientos como el cine, la radio, el teatro, clubes, conciertos.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 70).

Si bien, existen pasajes en el texto donde dan a conocer las contradicciones de este progreso, sobre todo los efectos de la cuestión social, la preponderancia de la linealidad histórica es mayoritaria, comenzando con el título sobre el progreso indefinido lo que puede generar

como consecuencia un aprendizaje basado en avances sin retroceso, lo cual es totalmente contradictorio al entendimiento de lo que es la disciplina histórica.

También integra a Chile en los procesos internacionales, buscando la reproducción de ciertos estilos de vida con cánones europeos: “En Chile, la burguesía buscó reproducir la Belle Époque europea. Imitó las modas, impulsó proyectos arquitectónicos y desarrolló espacios de sociabilidad de élite, como el Club Hípico de Santiago o el Club de Viña del Mar” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 71). De la misma forma se realiza la siguiente pregunta “¿De qué manera participó Chile en el proceso de Revolución Industrial?” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 80), la cual parece bastante tendenciosa considerando las grandes desigualdades industriales que existían y se han perpetuado en nuestra realidad nacional.

Si bien se establecen algunas contradicciones del progreso, estas declaraciones parecen ser bastante tajantes para comenzar una problematización de los procesos históricos y generar el desarrollo de habilidades que el mismo texto pretende.

Enseñanza de la Historia desde arriba

La presente categoría da a conocer las distintas declaraciones textuales sobre la tendencia que muestra el libro de acuerdo a privilegiar la enseñanza de grupos socialmente acomodados, los cuales destaca y recalca en distintos procesos históricos como protagonistas de los cambios y avenencias en la historia mundial y republicana.

De acuerdo a los cambios políticos, económicos y sociales del siglo XIX tanto en Chile y el mundo, coloca a los burgueses como los grandes promotores otorgándoles un protagonismo a nivel histórico, estableciendo su vida como un modelo, dejando de lado y olvidando el protagonismo que podrían haber tenido las demás clases sociales de la época, incluso atribuyéndoles una ética formadora del trabajo, la vida familiar y las prácticas de la propiedad privada.

“El protagonismo político y económico alcanzado por la burguesía convirtió al orden burgués en el referente cultural y social del siglo XIX. El resto de la sociedad europea, si bien seguía siendo predominantemente campesina, según el historiador Guy Palmade era «económica e ideológicamente» burguesa. Así, la ética del trabajo, la familia, el esfuerzo individual y el respeto a la propiedad privada se volvieron un modelo para la sociedad.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 12).

Según el texto, para la Historia del siglo XIX y principios del siglo XX el motor de los procesos fue la clase burguesa, siendo influyentes en todo ámbito y de los cuales se copió el modelo de vida, por tanto, el libro da a conocer el análisis histórico desde la perspectiva funcional de esta clase social refiriéndose a un avance histórico netamente económico de imposición cultural más que de adopción de un modelo libre. Orienta el aprendizaje de la siguiente forma:

“Hemos aprendido que la burguesía del siglo XIX se convirtió en el grupo más influyente de la sociedad y fue protagonista de las principales transformaciones de la época. Este grupo fue heterogéneo, pero su ética del trabajo, su idea de familia y roles de hombres y mujeres, el respeto a la propiedad privada y sus modas y costumbres se volvieron un modelo para la sociedad.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 15).

Para el caso de Chile, esta influencia también llegó a través de “los procesos políticos desarrollados en Europa y América durante el siglo XIX, y con ellos se consolidó un nuevo modelo en Occidente, marcado por los ideales del liberalismo y la república” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 18). Las que tomaron contacto con estas ideas fueron las elites criollas a través de literatura que llegaba por contrabando, o al viajar y ser testigos de los procesos que ocurrían en Europa (Texto del estudiante HGCS, 2020), para “después lograr su independencia, los territorios de los virreinos hispanoamericanos buscaron organizarse como Estados nacionales según el modelo europeo” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 38).

Lo siguiente correspondiente a la explicación de Historia de Chile en el siglo XIX, los procesos están analizados desde un punto de vista elitista político y económico de acuerdo a las personas que estaban gobernando el poder, en este sentido el texto habla que la independencia fue llevada a cabo por la “elite criolla” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 44) y rescata que la institucionalidad fue llevada a cabo por el grupo conservador de la época.

“Con el triunfo de los conservadores en la guerra civil, se inició en Chile un proceso de consolidación de la república que implicó los desafíos de recuperar el orden público, crear una nueva institucionalidad, establecer soberanía sobre el territorio y solucionar los problemas económicos que afectaban al país.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 48).

De acuerdo a los consensos políticos del siglo en mención, el texto establece que “las elites comprendieron la necesidad de lograr un consenso y estabilidad política” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 112), de alguna forma reduciendo la formación del Estado chileno al protagonismo de una sola clase. Para explicar el paso al periodo Parlamentario nuevamente habla sobre la elite acotando: “Hacia fines de 1890, la elite gobernante se encontraba dividida y en pugna por distintos intereses políticos y económicos” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 116).

En este sentido, la enseñanza de la Historia sobre todo en el siglo XIX, en Chile y en el mundo está explicada de acuerdo al devenir y evolución de los grupos privilegiados, específicamente la burguesía y sus características, lo que corresponde a un tradicionalismo en la enseñanza, ya que no se problematizan los procesos con todos los actores e implicancias sociales para el desarrollo de habilidades que busca el mismo texto.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Respecto a las cuatro categorías que emergieron del análisis hermenéutico al texto del estudiante de 1° medio, se puede establecer que existen dos que tienen que ver con un discurso contemporáneo de la enseñanza de la Historia y dos que perpetúan el código disciplinar propuesto por Cuesta (1997).

Las primeras dos categorías de estudio son discursos que dan a conocer una enseñanza basada en el desarrollo de habilidades y también de reconocimiento y avenencia intercultural. El uso de la enseñanza y aprendizaje de la Historia a través del uso de fuentes de distinta índole, invita al profesor y estudiante a generar el pensamiento crítico e histórico y de interpretación para inducirlos al método histórico. Esto es coherente con lo postulado por Prats y Santacana (1998), en cuanto que la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe estar necesariamente ligada a la comprensión del pasado y al desarrollo de competencias duraderas y útiles para su vida.

La argumentación, el pensamiento temporal y espacial y la relación del tiempo histórico para explicar procesos, son explicitados y trabajados por el texto, dándole un sentido utilitario para la vida de los estudiantes, lo cual necesariamente nos lleva a pensar en el desarrollo de la comunicación. Lo anterior es coherente con lo explicitado en el programa de estudio de 1° Medio (Mineduc, 2016), el cual declara el desarrollo de estas habilidades, importante para la triangulación de información que debe realizar el docente a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza en el aula contemporánea.

El discurso histórico presentado en el texto valoriza la democracia, llevada a la comprensión para que sea útil en la vida de comunidad presente y futura, por tanto, también se considera un discurso renovado de acuerdo a los postulados de Carretero, Rosa y González (2006), que apuntan precisamente a reflexionar sobre la vida propia a través de valores cívicos para reforzar nuestro sistema en colectividad.

Por otro lado, la segunda categoría correspondiente a la avenencia intercultural, donde el texto analiza y da las herramientas para comprender procesos históricos del siglo XIX con los pueblos originarios desde diversas fuentes y puntos de vistas interpretativos, da espacio e instancias para que se produzca un proceso de enseñanza aprendizaje donde se rescatan valores cívicos y democráticos propuestos por Jara y Santisteban (2018). Desde las diversas fuentes que colocan en estudio se puede analizar e interpretar las relaciones del Estado chileno con los pueblos originarios, sobre todo Mapuche, y la deuda histórica que existe en su reconocimiento y despojo de tierras. El libro abiertamente acepta verdades históricas antes no mencionadas e invita a reflexionar sobre un juicio histórico, por tanto, se preocupan de competencias cívicas que se relacionan coherentemente con el discurso contemporáneo de la educación desde la vuelta a la democracia (Turra, 2020).

Si bien, las alusiones a la avenencia cultural corresponden a un valor formativo contemporáneo de la Historia, si cabe recalcar que es mínimo. El espacio que se da para la reflexión y comprensión de procesos de relación Estado e indígenas en el siglo XIX

corresponde solo a pasajes de comprensión de la Historia del siglo XIX y XX. La razón de esto es que los contenidos en 1° medio se orientan principalmente a procesos económicos y políticos de la Historia de Chile conectados con Europa y el occidente desarrollado. Cabe recordar que el cambio curricular del 2016 para 1° y 2° medio erradicó la unidad que llevaba a la comprensión de los pueblos originarios chilenos en enseñanza media, solo dejando ciertos rasgos explicativos del siglo XIX que son los analizados.

En tanto, las categorías que perpetúan un código tradicional de la disciplina histórica son la enseñanza desde una linealidad temporal y la enseñanza desde arriba. En este sentido, el texto tiene declaraciones que establecen un valor formativo de la Historia relacionado a las características tradicionales que hablaba Cuesta (1997), siendo el elitismo y el arcaísmo las preponderantes.

Cómo bien enuncia Cuesta (1997), en su obra el arcaísmo tiene que ver con un rol moralizante de la Historia escolar que denota una hegemonía ideológica y cultural del liberalismo clásico buscando moralizar la conducta de ciertos grupos privilegiados durante la Historia, sobre todo la burguesía y las elites políticas del siglo XIX en el caso chileno, situaciones que también analiza Turra (2020). Mientras que el elitismo tiene que ver con un discurso formacional donde la educación se vincula con las clases dirigentes económicamente más sustentables que les da crecimiento y reconocimiento al Estado en un momento determinado, por tanto, consolidan valores tradicionales y providenciales, dejando de lado la problematización y participación de las clases sociales con sus distintos roles (Cuesta, 1997; Turra, 2020). Estas características más explícitas se pueden encontrar en los lineamientos educacionales hasta 1990 (Zúñiga, 2015), sin embargo, desde la vuelta a la democracia los programas de estudio y reformas curriculares teóricamente están orientadas al desarrollo de habilidades transversales.

Es así que existe un contrasentido entre lo que dan a conocer los programas oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC), con las declaraciones del libro de clases, perpetuando el elitismo y arcaísmo en la ilustración de la Historia como disciplina escolar y de esta forma atribuyéndole una formación tradicional que se debería superar para establecer una enseñanza acorde a los tiempos.

La linealidad temporal que declara el texto se muestra en forma explícita e implícita titulado temáticas como idea de progreso indefinido y relacionando el crecimiento y avance de la industrialización el siglo XIX como algo providencial y único en el cual Chile formó parte, generando una sensación de optimismo desatado a nivel nacional. La gran conexión de Chile hacia procesos que marcaron a la vida europea es a través de la exaltación de clases económicas preponderantes como la burguesía, las cuales harían conseguir este proceso de optimismo generalizado. Si bien, existen pasajes donde se habla de las contradicciones de estos hechos, las declaraciones son bastante claras para comprender que se releva y alaba una continuidad histórica sin profundizar las consecuencias de estos procesos económicos en la sociedad finisecular (Guzmán, 2021).

Otra de las características tradicionales que permanecen dentro del valor que establece el texto con la enseñanza de la Historia es el elitismo. Existen muchas declaraciones textuales y de proceso en el libro que muestran una enseñanza de la Historia desde arriba, es decir, con la tendencia de explicar tanto la Historia de Chile como los procesos europeos desde perspectivas de grupos socialmente acomodados, destacándolos como protagonistas de los cambios de la república, los cuales habrían tomado como ejemplo los procesos del occidente industrializado. Las clases sociales que destaca el texto son los burgueses otorgándoles valores, prácticas y formación las cuales fueron difundidas y copiadas en todo el mundo. El texto aduce que en Chile se tomaron estas prácticas y se fusionaron con una clase terrateniente que venía desde la Colonia y la incipiente clase burguesa industrial finisecular. Se nombra reiteradamente la palabra “elite” para referirse a los protagonistas de los procesos históricos del siglo XIX en Chile, dando escaso espacio para problematizarlo con las consecuencias de sus actos y las distintas implicancias que tuvieron las capas populares de la sociedad. Es así que el elitismo, marcadamente como el motor de la historia republicana, aparece como un valor de la formación de nuestros jóvenes en el texto visible, notoriamente implicado con las características tradicionales que analiza Cuesta (1997).

CONCLUSIONES

Se puede establecer que el código disciplinar de la Historia de acuerdo al texto escolar se encuentra en vías de transformación a una enseñanza contemporánea de tipo transversal que contribuya al posicionamiento de la educación chilena en el tratamiento de las habilidades para el siglo XXI. En este sentido, el valor formativo que tiene la disciplina histórica desde el análisis del libro del estudiante es el desarrollo de habilidades clásicas de la disciplina y la avenencia intercultural, lo cual está netamente relacionado con un discurso contemporáneo y que es buena señal pensando en el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestros jóvenes.

Ahora bien, se mantienen dos características del código tradicional que es el arcaísmo y el elitismo. Teniendo en cuenta que es un texto visible y parte indisoluble de la educación (Ajagán y Turra, 2009), es importante visibilizar estas contribuciones formativas para erradicarlas y evolucionar a un desarrollo de habilidades acorde a nuestros tiempos, específicamente para el siglo XXI, incluso para deconstruir textos que vienen dados desde el Ministerio y que muchas veces su uso, contenido y valor formativo no se cuestionan y se aplican sin previa reflexión.

La importancia que tiene esta investigación es dar a conocer el estado del valor formativo que le atribuye el texto del estudiante a la disciplina misma, haciendo un reconocimiento desde abajo para vislumbrar aquello que damos por seguro y no criticamos. El texto es un discurso oficial, en el cual se basan profesores y estudiantes para practicar la enseñanza y aprendizaje, por ende, es fundamental su estudio desde las raíces para que pueda ser problematizado con sus implicancias a la luz de la literatura especializada.

Esta investigación es solo un punto de partida para poder analizar el estado del código disciplinar de la Historia escolar en nuestro sistema. Por tanto, las limitaciones de esta

investigación son; principalmente dar a conocer y problematizar solo una dimensión del código disciplinar -el discurso del valor formativo- desde los textos visibles que es solo una de las fuentes de la educación chilena, por tanto, se puede explotar su conocimiento desde los discursos del profesorado, los contenidos y las prácticas profesionales. En relación a trabajos fenomenológicos anteriores, los estudios demuestran que en nuestro país existen reminiscencias del código tradicional desde el discurso de los programas de estudio, pero por sobre todo existe el desarrollo de prácticas contemporáneas analizado desde la visión del profesorado (Guzmán, 2021). De esta forma se puede problematizar, revalorizar y/o reorientar nuestra labor docente, no solo desde análisis macros, sino también desde investigaciones que nacen de los protagonistas del aula como somos los profesores y los estudiantes.

En la actualidad, debido al contexto sanitario y que las pruebas estandarizadas -que son las encargadas de medir nuestra educación- no han podido llevarse a cabo con normalidad, este es un buen método para conocer el estado de nuestra educación y su mejoramiento, ya que realiza la labor docente como experto en educación y genera reflexión pedagógica para establecer lineamientos contextualizados que permitan mejorar la experiencia educativa.

En suma, la implicancia de este artículo es generar un aliciente en los docentes de aula, deconstruyendo nuestros usos de texto y reflexionar en la adecuación de los recursos para el desarrollo de habilidades contemporáneas que permitan dejar atrás el tradicionalismo de la enseñanza y su valor obsoleto, de esta forma generar un aprendizaje que sea un complemento para la vida del estudiante y no una carga obligatoria y monótona de reproducción social.

BIBLIOGRAFÍA

- Ajagán, L. y Turra, O. El texto escolar: hacia una didáctica crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2009, vol. 8, no 16, p. 87-99.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.
- Bolívar, A. (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. En *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. 191 -219, Fundação Manuel Leã,
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.

- Carretero, M., A. Rosa y M. F. González, “Enseñar historia en tiempos de memoria”, en M. Carretero et al. (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, 2006, 11-36.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 1 (14), 23-31.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Guzmán, P. (2021). El valor formativo de la Historia como disciplina escolar desde los programas de estudio de la educación secundaria chilena. Un análisis a través del código disciplinar. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. ISSN: 2362-3063, (32). <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10153>
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. London: Milton Keynes, Open University Press.
- Ibagón, M. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 2014, no 11, p. 37-46.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2020). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Argentina: Río Negra.
- Kvale, S. (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, España: Morata.
- La Educación Chilena De Cara al 2030 (2016). [en línea] Chile: Educación 2020. Recuperado el 16.06.2020 de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_capitulo_1.pdf
- MINEDUC (2016). Programa de estudio Primero Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. [base de datos] Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf
- MINEDUC. (Ed.). (2020). *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS)*. Santiago, Chile: Santillana.
- Ministerio de Educación Pública (1935). *Programas de educación secundaria*. Santiago, Chile: Dirección General de Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación Pública (1952). *Programas de estudio del primer ciclo de humanidades*. Santiago, Chile: Imprenta Nacimiento.

- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F.: Bonilla Artigas Editores.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En: *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial., 1998. (Vol. 3).
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25 17-35.
- Ramírez, T. El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 2003, vol. 24, no 70, p. 273-292.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Scalona, E. (2015). El valor formativo de la Historia. Cambios y continuidades en los diseños curriculares para la educación secundaria. Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín, Universidad Nacional de Rosario
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile: CPEIP.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ.*, 15, 81-95
- Turra, O. (2017). La identidad negada: Historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cuadernos de Pesquisa*, 47. 342-356.
- Turra, O. (2020). El código disciplinar de la historia en Chile. Un análisis curricular. En Plá, S. y Turra, O. (2020). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. (Libro en edición)
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129- 145.
- Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento educativo*, 52(1).