


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 disciplinar¹

The formative value of History as a school discipline from the study programs of Chilean secondary education. An analysis through the disciplinary code

Guzmán Contreras, Patricio

 **Patricio Guzmán Contreras**
paguzman@historia.ucsc.cl
Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás, Chile

Clio & Asociados. La historia enseñada
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
núm. 32, 2021
clio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 23 Marzo 2021
Aprobación: 12 Mayo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/111/1112174004/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10153>

Resumen: A partir de constatar los cambios que ha tenido la asignatura dentro del curriculum nacional, también la reducción de horarios y eliminación en los dos últimos años de secundaria, este artículo tiene por objetivo identificar, desde los programas de estudio de la materia, las orientaciones curriculares sobre el aporte formativo de la enseñanza de la historia escolar. Se enmarca en el análisis del código disciplinar propuesto por Cuesta Fernández. En la actualidad, la asignatura se ha puesto en entredicho respecto a su utilidad y aporte en el aprendizaje estudiantil, para esto, la labor docente requiere acciones concretas para poder perfeccionar la calidad del aprendizaje disciplinar, por esta razón es que, el análisis de contenido de los documentos oficiales del Estado necesariamente debe ser interpretado bajo la lupa de las competencias contemporáneas, así se revaloriza la disciplina y la labor del profesor como experto en educación.

Palabras clave: código disciplinar, valor formativo, Historia, contribución, curriculum.

Abstract: *Taking into account the changes that the subject has undergone within the national curriculum, also the reduction of schedules and elimination in the last two years of secondary education, the purpose of this article is to identify, from the study programs of the subject, the curricular orientations on the formative contribution of history teaching in schools. It's framed in the analysis of the disciplinary code proposed by Cuesta Fernández. Currently, the subject has been called into question with respect to its usefulness and contribution to student learning, to this end, teaching requires concrete actions in order to improve the quality of disciplinary learning, for this reason, the content analysis of official state documents must necessarily be interpreted under the lens of contemporary competencies, this revalues the discipline and the work of the teacher as an expert in education.*

Keywords: *disciplinary code, formative value, History, contribution, curriculum.*

Introducción

Una forma científica social de poder entender y analizar la enseñanza de la Historia como disciplina escolar es a través del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), el cual integra los contenidos, discursos sobre el valor formativo y prácticas profesionales. En esta investigación, se analiza su segunda dimensión para problematizar el estado actual del código a través de los discursos de los programas de estudio en 1° y 2° medio correspondientes a los primeros dos años de secundaria y donde, por decisiones estatales, son los únicos dos años de enseñanza media donde la asignatura aún es obligatoria. Es así que tiene como objetivo identificar las orientaciones curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde los programas de estudio de la asignatura, los cuales son textos visibles dispuestos por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Su objetivo, en tanto instrumentos curriculares, es presentar una propuesta pedagógica y didáctica para apoyar el proceso de gestión curricular de los establecimientos educacionales para trabajar en las necesidades y potencialidades de los estudiantes en su contexto, por tanto, son documentos curriculares que muestran los lineamientos y posturas del Estado chileno ante las asignaturas.

Entendiendo que la Historia como asignatura escolar, contiene tradiciones y configuraciones políticas que le dan un ritmo propio y distinto de la disciplina académica, por tanto, presenta una manera independiente de funcionamiento (Viñao, 2016), es que este artículo se basa en rescatar el significado que le atribuyen los programas de estudio a su valor formativo comprendido como los aportes y contribuciones de la Historia al aprendizaje integral de los estudiantes analizado desde la perspectiva del código disciplinar de la Historia propuesto por Cuesta. De esta forma, dilucidar si las orientaciones sobre la enseñanza son contemporáneas o están obsoletas, lo cual ayudaría a redirigir mejor la educación de la disciplina para optimizar el tiempo de aprendizaje debido a los cambios curriculares.

Teniendo en cuenta que la educación es el proceso a través del cual una sociedad se reproduce a sí misma, de modo que es el medio de la continuidad social (Dewey, 1916), tiene sentido y razón que la enseñanza de la Historia como disciplina escolar exista en el curriculum chileno desde la primera mitad del siglo XIX. Si bien, a lo largo del tiempo ha tenido características diferenciadas en cuanto a sus objetivos y utilidad en la sociedad, cuenta con una tradición que es menester rescatar y revalorizar en la actualidad. Rivera y Mondaca (2013), realizan una reflexión en torno a la importancia que tiene la disciplina histórica como memoria colectiva de un estado, nación o cultura para su desarrollo, dando a entender que el olvido nunca puede superar la memoria porque este llevaría a lo ahistórico.

En la educación pública chilena, la disciplina histórica se ha enseñado desde mediados del siglo XIX y en gran parte del siglo XX desde un punto de vista tradicional que se puede explicar a través de lo que Cuesta (1997), denominó como código disciplinar. Este tipo de educación ha ocurrido de forma general en Occidente, de esta manera el sentido y razón de la comprensión crítica del pasado

para una formación integral de la sociedad de la cual hablaba Rivera y Mondaca (2013), no ha sido del todo llevada a cabo por el Estado chileno, siendo un canal de transmisión de conocimiento que ha estado influido por diferentes intereses durante la Historia de Chile.

De acuerdo a los últimos cambios, se estableció que es una asignatura obligatoria del curriculum general de educación hasta 2° medio, mientras que en 3° y 4° medio quedó relegada al plan común de formación general electivo modificando sus contenidos. Sumándole que, en los últimos años, se ha reducido su tiempo de seis a cuatro horas pedagógicas semanales.

El problema surge porque estos cambios han puesto como tema de discusión su presencia como disciplina escolar y su contribución formativa y temática, por tanto resulta necesario develar desde los programas de estudio -como contenido oficial- los énfasis temáticos y el valor formativo que le atribuyen a la Historia para vislumbrar si existe un código disciplinar de enseñanza que se ha prolongado en el tiempo, o si bien, está en proceso de transformación o determinantemente se ha transformado la enseñanza de la disciplina histórica escolar desde su análisis de contenido, con lo cual se podría revalorizar su aporte y optimizar la calidad de la enseñanza para un mejor aprendizaje.

1. Fundamentación Teórica

1.1. Código disciplinar de la Historia en la escuela

Para explicar el método de acceso al conocimiento histórico escolar, necesariamente hay que remitirse a la obra de Raimundo Cuesta (1997), *Sociogénesis de la historia como disciplina escolar*, la cual analiza como categoría central de estudio el código disciplinar de la Historia. Este se entiende como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas que orientan la práctica profesional de los docentes” (Cuesta, 1997:86). Se trata de una concepción que puede enriquecerse con otros conceptos asociados a la cultura de la enseñanza de la Historia como; disciplina escolar, código de conocimiento educativo (Bernstein, 1988), códigos culturales (Foucault, 1992) y código curricular (Lundgren, 1992).

Si bien la categoría de Cuesta fue levantada dentro del contexto español, posee el potencial de poder extrapolarla a la realidad latinoamericana por las características culturales de Occidente. Desde su origen como disciplina escolar, el código disciplinario de la Historia se caracterizó por ser elitista, arcaico, nacionalista y memorista. En sus inicios, la disciplina histórica fue controlada y utilizada por una elite política dirigencial reservada solo para cierta clase social, donde progresivamente fue bajando hasta las clases más populares y ganando un puesto en el curriculum nacional. De esta forma, su enseñanza estuvo ligada a la necesidad del Estado para construir una identidad colectiva, por tanto, nacionalista, centrada en la exaltación de figuras y celebración de rituales como los actos escolares (Santos La Rosa, 2011). El arcaísmo tiene que ver con el rol moralizante de la Historia escolar, el cual tuvo un lugar reservado para ocupar la memoria como la principal habilidad durante casi todo el siglo XX, siendo una práctica recurrente de los docentes con sus alumnos, lo que le ha costado a

la disciplina escolar una reducción de su potencial validando solo el recuerdo de hechos del pasado, muchas veces para resguardar intereses estatales o de un grupo privilegiado que se camufla dentro de un curriculum.

Además, Cuesta (1997), da a conocer que este código está constituido por tres dimensiones diferenciadas: un cuerpo de contenidos, unos discursos o argumentos sobre el valor formativo de la disciplina y unas prácticas profesionales. Estas permitieron al autor definir que, en gran parte del siglo XVIII, XIX y XX existió un código disciplinar de la Historia con las características antes mencionadas, las cuales Turra (2020), ha denominado tradicionales, sin embargo, los mismos componentes de la dimensión permiten el estudio de la proyección, transformación total o parcial del código. En el caso de la presente investigación, la dimensión principal de estudio es el discurso sobre el valor formativo de la disciplina, ya que, desde su análisis se puede vislumbrar si existen aportes y/o contribuciones a la Historia escolar que permitan considerar una permanencia o una transformación del código propuesto por Cuesta.

1.2. Valor formativo de la Historia

Este es uno de los componentes del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), el cual da a conocer que no siempre es explícito, ya que, se basa en el análisis del aporte y contribución que genera en la sociedad gracias a sus temáticas. Carretero, Rosa y González (2006), dan a conocer que el aporte formativo de la enseñanza de la historia escolar responde a valores cívicos, sociales y aspectos propios de la disciplina científica basados en la reflexión crítica para crear ciudadanos activos y participativos, dando a conocer que debe orientarse a una educación para la ciudadanía, lo cual si lo comparamos con el código disciplinar de Cuesta (1997), lo propuesto por Carretero, Rosa y González (2006), responde netamente a un código transformador de la disciplina escolar.

En la misma línea, Scalona (2015) ofrece una visión transformadora de la Historia, atribuyéndole a la disciplina la contribución de la formación de individuos incorporando los valores de la vida democrática y el respeto por los Derechos Humanos (DD.HH.), una ciudadanía que se asienta en la inclusión de la diversidad tanto de género como étnica y una identidad en la sociedad, sin embargo, da a conocer que no ha sido totalmente posible debido a la persistencia de prácticas tradicionales sobre todo desde la estructura estatal, vislumbrándose transformaciones reales solo en los protagonistas de la enseñanza de la Historia como son los docentes.

En tanto Prats y Santacana (1998), establecen que el valor formativo de la disciplina histórica reside en las necesidades educativas que tienen los estudiantes generando un proyecto de educación que no solo se base en la acumulación de información, sino también, en el desarrollo de las capacidades de cada estudiante. Es decir, que el grado de aporte o contribución de la Historia a cada estudiante dependerá del grado de desarrollo cognitivo que posean y, por tanto, al curso al cual pertenezcan, de esta forma plantean un valor formativo integral de la disciplina en los estudiantes, tanto en el ámbito intelectual, social y afectivo.

Estas visiones sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar, dan a entender que es una de las dimensiones más importantes que componen el código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), así, se han ido redefiniendo los

aportes, temáticas y contribuciones de la disciplina para los estudiantes, lo cual se ha hecho desde diferentes puntos de vista, ya sea desde la teoría academicista, currículum estatal, saberes y prácticas docentes. La contemporaneidad de los autores y sus definiciones sobre este concepto, realza una mirada más amplia respecto del valor formativo tradicional, incorporando mayores fines, temáticas, objetivos y funciones de la disciplina a la formación general del alumnado. Por tanto, el concepto para la investigación es entendido de forma integral para el análisis de la investigación, desde los aportes tradicionales a los más vanguardistas.

1.3. Perspectivas discursivas en la enseñanza de la Historia

Desde su implementación como asignatura escolar en el marco curricular establecido para la enseñanza secundaria de Chile en la primera mitad del siglo XIX (Soto, 2000), su enseñanza se ha abordado desde diferentes perspectivas discursivas. Estas están dadas principalmente por el currículum nacional que rigen los contenidos, didáctica, objetivos y evaluación que deben realizar los profesores para llevar a cabo el acto educativo. En cuanto a los objetivos y los contenidos propuestos en el currículum se pueden definir las distintas perspectivas discursivas estatales que ha tenido la enseñanza de la Historia escolar durante los siglos XIX, XX y XXI.

Para esto es imprescindible consultar a Zúñiga (2015), el cual da a conocer un análisis de las reformas curriculares durante los siglos XIX y XX. Durante el siglo XIX la enseñanza de la Historia estuvo marcada por la preparación de patriotas y ciudadanos para consolidar el Estado-Nación, utilizándola para la formación en la toma de decisiones políticas. En cambio, en la segunda mitad del siglo, el foco en la enseñanza de la Historia fue la idea de progreso alentado por los cambios industriales y la incipiente capitalización de la economía chilena con un amplio sentido europeizante.

Durante el siglo XX, Zúñiga (2015), reconoce siete reformas curriculares que marcaron la enseñanza de la Historia, pero para interés de nuestro estudio es importante tener en cuenta solo las reformas desde la dictadura cívico militar. Para la reforma de 1974, una de las primeras medidas educacionales que se tomaron fue retirar todos los programas de estudio que fueran potencialmente conflictivos o que tuvieran una orientación política (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008).

En la reforma de 1981, los nuevos programas de estudio les otorgaron a los profesores una mayor autonomía -de acuerdo a las metodologías de enseñanza y aprendizaje- dejando que la enseñanza se basara en el contexto de sus propias aulas, haciendo responsable al profesor del aprendizaje del estudiante (Zúñiga, 2015).

Turra (2020), reconoce a inicio del 90' un énfasis europeizante en el estudio histórico. La asignatura pasó a llamarse Historia y Ciencias Sociales adoptando “el enfoque de Estudios Sociales integrado, para comprender la sociedad en su complejidad y promover competencias cívicas” (Turra, 2020:13).

El último enfoque temático que reconoce el autor es “El estudio histórico para la comprensión de la complejidad social” (Turra, 2020:15), el cual se desprende del ajuste curricular 2009, readecuando el área de Historia y Ciencias Sociales pasando a llamarse Historia, Geografía y Ciencias Sociales, dando énfasis a la

Geografía y a los procesos sociales que vivió el país, dialogando y generando una interdisciplinariedad con las demás asignaturas.

El 2016 se realizó un nuevo ajuste curricular a la disciplina escolar, la cual fue de carácter progresivo a todos los cursos de enseñanza media. Este daba a conocer que desde 2017 y 2018 de forma progresiva los contenidos cambiaban, Historia de Chile siglo XIX y primera mitad del siglo XX más Historia Universal siglo XIX y siglo XX se verían solo en primer año de enseñanza media y en segundo medio los contenidos estaban referidos a Historia de Chile en la segunda mitad del siglo XX, la crisis bipolar en el mundo y formación ciudadana.

El 3 de septiembre del 2019 ocurrió el último ajuste curricular aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNED), el cual fue progresivo de acuerdo al ajuste del año 2016. La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pasó a ser obligatoria solo hasta 2° medio y a ser parte del plan común de formación general electivo para los cursos 3° medios desde el 2020 y 4° medios desde el 2021 dependiendo de cada establecimiento poder agregarla o no a su malla curricular.

2. Metodología

La investigación se sitúa en un paradigma comprensivo-interpretativo. Este nos es útil, pues permite alcanzar comprensión de una realidad investigada desde los significados que le otorgan los sujetos que participan del fenómeno en estudio (Flick, 2012; Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa, 2002).

En coherencia con el paradigma, la metodología es de tipo cualitativa. Esta se caracteriza por la localización y la actividad del observador en el mundo, las cuales consisten en un conjunto de prácticas que hacen al mundo visible pudiendo transformarlo y convertirlo en representaciones que permiten significar y mejorar los procesos sociales basados en la interacción (Denzin y Lincoln, 2005).

El método de la investigación es fenomenológico, en tanto genera conocimiento a partir de la interpretación de las personas, por lo que considera la indagación en las comprensiones a fin de describir los significados comunes aportados por los textos visibles a través de sus discursos (Rodríguez et al, 1999), respecto al valor formativo de la Historia. Con este método, se condensan los significados y se hacen comprensibles discursos que muchas veces pasan inadvertidos. Además, la aplicación de este método en el área de educación genera que los docentes sean más conscientes de su labor práctica y que puedan tomar decisiones reflexivas para el cambio en el aula (Camacho *et al.*, 2012). Más allá del análisis léxico y gramatical, lo que importó fue recoger, interpretar y analizar el valor y énfasis temáticos que existe en los programas de estudio de Historia para la construcción de categorías y elaboración de análisis global sobre la asignatura desde el punto de vista estatal.

El tipo de investigación desarrollada es exploratoria/ descriptiva, ya que busca generar conocimiento sobre una temática incipiente y relevante en investigación educativa.

Se realizó un trabajo teórico documental, el cual es uno de los procesos fundamentales en investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999). Esta fase comprendió el trabajo del objetivo donde se analizan los programas de estudio de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 1° y 2° medio para indagar el valor formativo de la disciplina desde el punto de vista ministerial.

La técnica de análisis es la investigación documental por medio del análisis cualitativo de contenido sobre el código disciplinar de la Historia y de las orientaciones curriculares respecto al aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar.

3. Resultados

Para el caso del estudio, la asignatura contempla la disciplina geográfica y las Ciencias Sociales, sin embargo, para materia de análisis solo nos enfocaremos en lo expuesto por los programas respecto a la disciplina histórica. Surgieron las categorías que se expresan en la siguiente tabla resumen:

Tabla N°1.

N° Categoría	Categorías	Unidad de sentido
4.1	Enseñanza de la Historia como potenciadora para el desarrollo humano integral.	Desarrollo de los ámbitos cognitivo, actitudinal y emocional del estudiante.
4.2	Enseñanza de la Historia para la formación ciudadana.	Fundamentación de una formación holística ciudadana del estudiantado para desenvolverse en la ciudad moderna.
4.3	Enseñanza de la Historia como facilitadora de la convivencia intercultural.	Enunciaciones que establecen una intención para mejorar la convivencia entre y con los pueblos y/o etnias indígenas de Chile.
4.4	Enseñanza de la Historia para la formación en identidad republicana.	Producción de una empatía común por las decisiones estatales y gubernamentales del país a través de su Historia de quiebres y restauraciones institucionales.
4.5	Enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido	Comprensión de la Historia con una linealidad indefinida y de progreso constante donde no ocurren cambios que puedan hacer retroceder a las sociedades y replantearse su actuar.

Resumen de categorías de estudio y unidad de sentido del valor formativo de la disciplina histórica desde los programas de estudio.
Elaboración propia.

3.1. Enseñanza de la Historia como potenciadora para el desarrollo humano integral

Esta categoría da a entender que la asignatura con énfasis en la disciplina histórica genera un desarrollo integral en los estudiantes desde el punto de vista cognitivo,

actitudinal y emocional. Poseen la visión de un ciudadano capaz de analizar su pasado con realidades complejas para insertarse en un mundo cambiante donde cada vez es más importante el respeto por los demás. En este sentido, dentro de esta categoría se reconocen las siguientes dimensiones.

3.1.1. Dimensión cognitiva del estudiante

Enfatizan en ciertas temáticas capaces de hacer alcanzar al alumno un grado holístico de educación en la asignatura desde el punto de vista cognitivo. En este sentido están ordenadas en forma inductiva, en primer lugar se reconoce la formación del pensamiento histórico que “busca que los y las estudiantes sean capaces de pensar su propia historia y que esta se transforme en parte de su universo mental, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en la vida práctica” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:37), además reconociendo relaciones dinámicas de continuidad y cambio a través del tiempo que explican el devenir de la sociedad para entender que somos sujetos históricos. Otro de los énfasis intelectuales que toca el programa es promover la Historia de Chile y del mundo bajo una mirada dialógica, el cual: “Busca promover una comprensión global de los fenómenos sociales estudiados y generar relaciones significativas entre distintas temporalidades y espacios, pudiendo así profundizar el conocimiento y reconocer significados más amplios y ricos” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:39).

Siguiendo con los ámbitos cognitivos que abarca la mirada de la Historia, se amplía hacia el entendimiento de las perspectivas políticas y económicas a través del tiempo, esta “Permitirá que los y las estudiantes adquieran aprendizajes ligados a las perspectivas disciplinares de la ciencia política y la economía, valorar la política en tanto práctica social, vía de representatividad y de participación ciudadana.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:39-40). De esta forma, la disciplina histórica abarca un abanico de conocimientos que permiten al estudiante llegar a comprender las esferas principales de la vida pública en la cual está inserto el ser humano contemporáneo.

Luego de los énfasis temáticos se encuentran las habilidades entendidas como las “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz o psicosocial” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:11). Para el MINEDUC son un pilar importante en la formación integral cognitiva de los estudiantes, no separándose en ningún momento los contenidos de su valoración, comprensión y desarrollo. Así, las agrupan en cuatro fundamentales; Pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación.

En cuanto al pensamiento temporal y espacial, el programa da a entender que el estudiante debe identificar relaciones de continuidad y cambio para adentrarse en el trabajo mismo de la Historia y así “aprendan a establecer y representar secuencias cronológicas entre periodos históricos y a comparar procesos históricos, identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:41). Además, debe existir un compromiso por reconocer los distintos ritmos y duración de los procesos históricos.

Poseyendo la habilidad anterior, el estudiante podría pasar a desarrollar el análisis y trabajo con fuentes de información como segunda habilidad, la cual para el Estado tiene un fin formativo, ya que “se espera que el o la estudiante continúe desarrollando sus capacidades de obtención de información, búsqueda y clasificación de diversas fuentes pertinentes” (Idem).

De esta forma, el estudiantado puede integrarse parcialmente a lo que es el método histórico para llevar a cabo deducciones, interpretaciones y opiniones fundamentadas. Sin embargo, para que aquello se produzca debe llevar consigo el desarrollo de una tercera habilidad que es el pensamiento, crítico, aporte que el programa define como la búsqueda del “interés por conocer y evaluar las distintas visiones e interpretaciones que existen sobre los fenómenos estudiados” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:42).

Otro aporte que trae consigo la disciplina y que tiene que ver con una consecuencia de las habilidades anteriores es la comunicación. Esta “busca que logren comunicar principalmente de manera oral y escrita, pero también a través de otros medios, los resultados de sus investigaciones, utilizando una estructura clara, completa y efectiva” (Idem).

3.1.2. Dimensión actitudinal y emocional del estudiante

Las actitudes que deberían formar los estudiantes con el estudio de la asignatura, se orientan a afianzar el desarrollo personal, la conducta moral y de desarrollo social de los y las estudiantes.

Moralmente los estudiantes deben aprender a través del estudio de la disciplina el valor del respeto y la defensa de la igualdad en todos los sentidos desde la diversidad cultural, religiosa, étnica y de las ideas para obtener un dialogo para la convivencia y el logro de acuerdos evitando los prejuicios.

Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:44)

Una segunda actitud a afianzar es la proactividad y el trabajo, en la cual el estudiante debiese ser capaz de trabajar autónomamente y de forma reflexiva para fundamentar y defender ideas propias con una disposición positiva a la crítica y autocrítica. Así, desde la Historia como disciplina se podría afianzar con el trabajo de contenidos y la formación de habilidades vistas en la primera dimensión. Una última actitud que se puede reconocer a través de la disciplina es la sociocultural y ciudadana, la cual “demuestra valoración por el aporte de las ciencias sociales a la comprensión de la realidad humana y su complejidad, mediante distintas herramientas metodológicas y perspectivas de análisis” (Idem).

Asimismo, se pretende formar al estudiante hasta llegar al desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los DD.HH., el cual invita a “contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural, y diversa”. En este mismo sentido, según el MINEDUC, estos ciudadanos empoderados de sus ideas debiesen llegar a un punto en que puedan respetar los DD.HH. de forma amplia “reconociendo que Chile se rige por un Estado de Derecho que permite

velar por el respeto y resguardo de los derechos humanos” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:38).

Las orientaciones didácticas también responden al desarrollo integral, dadas a conocer para que sean trabajadas con los contenidos de cada clase en forma transversal. De sus declaraciones se pueden desprender temáticas emocionales que deben ser trabajadas en los estudiantes, entre las principales están: “Convivencia escolar, reducción de riesgo de desastre, educación para el desarrollo sustentable,” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:45). Estas son clasificadas por el ente estatal reconociéndolas como una contribución desde la disciplina al estudiante en su dimensión actitudinal y emocional.

3.2. Enseñanza de la Historia para la formación ciudadana

En los propios Objetivos de Aprendizaje (OA), de la disciplina existen declaraciones que fundamentan una formación holística ciudadana del estudiantado en los ámbitos político, económico y social. Así en 1° medio el OA 5 coloca énfasis en la contribución de la Historia para que el estudiante comprenda “el desarrollo de la ciudad contemporánea y la revolución del transporte y de las comunicaciones”. Misma línea sigue el OA 25 apuntando al conocimiento formativo del desarrollo sostenible para lograr una ciudad limpia y un espacio público de calidad para la vida en comunidad. En este mismo sentido del mundo contemporáneo, el OA 7 del programa apunta a la comprensión, aceptación y desarrollo de la “entrada masiva de la mujer al mundo laboral y al espacio público evaluando sus consecuencias en el orden geopolítico mundial” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:70). Mismo énfasis que se coloca en 2° medio en el OA 7 donde la incorporación de la mujer contribuiría a la “democratización de la sociedad chilena” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016:65). Además, se coloca acento en lo siguiente en el OA 19: “Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana, y de las relaciones económicas que se dan entre los distintos agentes” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:73).

Este tipo de conocimiento generaría habilidades en el ámbito micro de los estudiantes, a través de su economía y en la ayuda de una mejor vivencia en la ciudad contemporánea. Su énfasis en 2° medio es puesto de forma textual en la unidad 4, la cual se titula “Formación ciudadana: Estado de derecho, sociedad y diversidad”. Su composición nuclear parte desde el aporte de la Historia para generar una educación cívica en los estudiantes, profundizando en las siguientes temáticas; “se trabaja el concepto de derechos humanos y sus características de universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad; Estado de derecho; Constitución” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016:242). En segunda instancia también trabaja la diversidad social de la comunidad chilena, promoviendo la libertad y dignidad humana, reconociendo las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación. En una tercera instancia de esta unidad, se busca generar el pensamiento crítico en base al planteamiento de preguntas para evitar los sesgos ideológicos y prejuicios sociales (Ibidem).

El énfasis de los OA en 2° medio se orientan principalmente a la contribución de la Historia para vivir en ambientes de paz y respeto, por tanto, una formación valórica en relación a la comprensión del pasado, así, el OA 22 analiza los DD.HH. desde la siguiente óptica “Considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016:71).

Razón por la cual se invita tanto al docente como al estudiante a profundizar temas como la vuelta a la democracia, la diversidad y los desafíos que tiene el país por delante. En tal sentido, los derechos de las personas son un tema recurrente, dando a entender que el programa quiere formar un tipo de estudiante informado y capacitado para un mundo disímil pero comprensible y perfectible, informándole todos sus derechos como se profundiza en el OA 25 “Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega” (Idem).

3.3. Enseñanza de la Historia como facilitadora de la convivencia intercultural

Son aquellas declaraciones para mejorar la convivencia entre y con los pueblos y/o etnias indígenas de nuestro país. Lo anterior debido a la compleja situación que ha asolado la ligazón entre sus culturas y la chilena representada por el Estado.

Mediante la Unidad 3 de 1° medio es que el curriculum se dedica exclusivamente a tratar la convivencia entre el Estado y los pueblos originarios, específicamente con el pueblo Mapuche. En tal sentido, el propósito de la unidad deja establecido en primer lugar que los estudiantes deben lograr “visualizar la construcción territorial como una dinámica propia de los Estados nacionales en constante configuración y conflicto”, sobre todo durante el siglo XIX con políticas de expansión territorial hacia el norte y sur de nuestro país con territorios incorporados de forma no soberana explicitando que “la población primordialmente indígena se vio afectada por las políticas de expansión territorial del Estado chileno” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:216). Por tanto, se reconoce explícitamente que hubo una culpa en el actuar del Estado chileno con sus políticas de expansión sobre todo en el sur hacia la sociedad indígena, misma situación que se explicita en el OA 14, “Explicar que la ocupación de la Araucanía fue una política de Estado que afectó profundamente a la sociedad mapuche, considerando la acción militar” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:72).

La afectación profunda en la sociedad Mapuche deja entrever cierta culpa del Estado chileno sobre la expansión en el sur, lo que genera una justicia histórica para la etnia y además se reconoce su reubicación en reducciones cordilleranas. En otro apartado correspondiente al propósito de la unidad, se reconoce el carácter violento de este modo estatal de operar durante el siglo XIX.

Algunos de los mecanismos incluían el uso de estrategias bélicas o de sometimiento de la población, lo que dio como resultado la consolidación de un territorio nacional que amplió sus límites hacia nuevas zonas, a la vez que se irían gestando profundos conflictos que pueden ser visualizados hasta el día de hoy, como las pugnas por las delimitaciones territoriales (...), (...) los conflictos entre el Estado chileno y las

comunidades mapuche del sur del Biobío, los problemas de reconocimiento de la cultura indígena en diversas regiones del país, las consecuencias demográficas y humanas para diversas poblaciones indígenas que ocupaban el territorio chileno antes de la conformación del Estado, entre otros. (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:216).

El programa también hace referencia a los demás pueblos indígenas que se han visto conflictuados durante la historia con el Estado debido a conflictos y áspera convivencia, el OA 24 de 1° medio explicita lo siguiente “Evaluar por medio del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (aymara, colla, rapa nui, mapuche, quechua, atacameño, kawéskar, yagán, diaguita), tanto en el pasado como en el presente” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:72).

Ante esto, se deduce efectivamente que los programas de estudio tienen la intención de reparar situaciones conflictivas del pasado en el cual ciertos grupos han sido discriminados, caso que se explicita en el OA 24 de 2° medio estableciendo lo siguiente “Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016: 71). Y en la misma línea apunta el OA 25 “Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación.” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016:71).

3.4. Enseñanza de la Historia para la formación en identidad republicana

Existen declaraciones que dan a conocer de forma implícita una enseñanza disciplinar para la configuración espacial y cognitiva del estudiante con énfasis en la producción de una empatía común por las decisiones estatales y gubernamentales del país a través de su Historia de quiebres y restauraciones institucionales permanentes. Así el OA 9 de 1° medio realiza la siguiente declaración.

Caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate político y la persistencia de conflictos como la crítica al centralismo y el debate sobre las atribuciones del Ejecutivo y del Legislativo. (Idem)

En este caso se genera una atribución para conciliar visiones en cuanto a la consolidación de una República que tiene distintas visiones políticas las cuales no nombra, por ende, podemos estar frente a una interpretación de carácter republicana en cuanto a la intención detrás de enunciaciones como consolidación y defensa del territorio nacional. Mismo análisis se puede desprender del OA 14 que tiene una ambigüedad, si bien antes lo habíamos mencionado para ejemplificar la convivencia de interculturalidad en la formación, en su segunda parte establece que se considera lo siguiente “la acción militar, la fundación de ciudades, la extensión del ferrocarril, la repartición de tierras y la reubicación de la población mapuche en reducciones”, dando a entender una justificación de la violencia sin descartarla para obtener un progreso material. En cuanto a la

Guerra del Pacífico, el OA 15 establece que se debe “Analizar la guerra del Pacífico considerando el conflicto económico en torno al salitre, el impacto de la guerra en múltiples ámbitos de la sociedad chilena y la ampliación del territorio nacional, y evaluar su proyección en las relaciones con los países vecinos.” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:72). En este OA existe una justificación a los actos bélicos a través de la consideración de múltiples factores en los cuales el estudiante debiese estar de acuerdo para considerar inevitable el conflicto.

En la misma lógica implícita dentro de los OA, en 2° medio se analiza la crisis del sistema político del periodo parlamentario aduciendo una “reconstrucción de la institucionalidad a través de la Constitución de 1925, del fortalecimiento del régimen presidencial y de la reforma del sistema de partidos” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016:65), no dando a entender ninguna postura ni problematización real de las causas y consecuencias de la Guerra Civil de 1891, generando la idea que lo único importante fue la recuperación de la institucionalidad de la República, en este caso aduciendo a la Constitución de 1925 sin dejar ver todas las aristas históricas de aquel proceso.

El OA 14 de 2° medio analiza los hechos históricos de 1970 en Chile dando a conocer que se produjo una “desvalorización de la institucionalidad democrática” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016:67), con un rol de las Fuerzas Armadas (FF.AA.), considerando también que el único fin y consecuencia mayor de todo el proceso de dictadura cívico-militar fue siempre volver a reinstitucionalizar la República, por ende se percibe la idea de que la institucionalidad para todos los estudiantes debe estar siempre presente, guardando un lugar privilegiado en el entendimiento.

3.5. Enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido

Declaraciones que dan a entender que la disciplina histórica aporta una linealidad indefinida y de progreso constante donde no ocurren cambios que puedan hacer retroceder a las sociedades y replantearse su actuar.

En el caso de 1° medio la unidad 2 se llama “Progreso, industrialización y crisis: conformación e impactos del nuevo orden contemporáneo en Chile y el mundo”, en la cual su OA 4 da a conocer lo siguiente “Reconocer que el siglo XIX latinoamericano y europeo está marcado por la idea de progreso indefinido, que se manifestó en aspectos como el desarrollo científico y tecnológico, el dominio de la naturaleza, el positivismo y el optimismo histórico, entre otros” (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016:70).

En este sentido, marca el desarrollo del siglo XIX como una incesante visión de prosperidad, adelanto y florecimiento en diversos ámbitos que dan a entender a la persona que el desarrollo puede ser lineal. El OA 5 del mismo nivel visto anteriormente, también posee una ambigüedad de interpretaciones, está en sincronía estableciendo lo siguiente:

Caracterizar el proceso de industrialización y analizar sus efectos sobre la economía, la población y el territorio, considerando la expansión del trabajo asalariado, las transformaciones en los modos de producción, el surgimiento del proletariado y la consolidación de la burguesía, el desarrollo de la ciudad contemporánea y la revolución del transporte y de las comunicaciones. (Idem)

Si bien habla sobre los efectos en el proceso de industrialización, inmediatamente ocupa el concepto de expansión, por ende, avance, desarrollo y por último da a entender que existió una revolución en distintas áreas, dejando fuera aspectos explícitos de multicausalidad y cambios donde existieron crisis.

En 2° medio se interpretan las mismas características en los OA 9 y 10, dando a conocer un progresivo avance de la sociedad enmarcada en periodizaciones clásicas como es el caso de la Guerra Fría en el primer OA presentado. “Reconocer las transformaciones que experimentó la sociedad occidental en diversos ámbitos durante la Guerra Fría, como el crecimiento económico y el auge del Estado de Bienestar, la expansión del consumo y de los medios de comunicación de masas, entre otros.” (Programa de estudio Segundo Medio Mineduc, 2016:66).

En este caso siempre hace referencia a una evolución de la sociedad en diferentes ámbitos durante la Guerra Fría, lo cual da a conocer una escasa problematización de los hechos históricos, misma forma que se presenta el OA 10 “Caracterizar el contexto de movilización social en América Latina como un escenario de tensión permanente entre revolución y reforma” (Idem), donde no solo no se da años ni delimitación social, sino que se presenta como una inestabilidad permanente en Latinoamérica.

4. Discusión de resultados

Las tres ideas presentadas y problematizadas en esta sección son: La criticidad y el tiempo como valor formativo, la conciencia ciudadana y social de la Historia y los discursos tradicionales oficiales imperantes sobre la disciplina histórica escolar.

En el caso de la criticidad y el tiempo como valor formativo de la Historia escolar, es importante tener en cuenta el código disciplinar propuesto por Cuesta (1997). Sus características conservadoras en la enseñanza de la Historia actualmente parecen ir desapareciendo en los programas de estudio, ya que reconocen que las habilidades son un aporte de la Historia en la formación de los alumnos, específicamente el pensamiento crítico y la comprensión temporal y espacial. En este sentido, los programas de estudio declaran un valor formativo desde la dimensión cognitiva de la enseñanza, tomando como tercera habilidad fundamental el pensamiento crítico entendida como la capacidad para entender y resolver problemas comprendiendo los fenómenos en estudio y tomando como primera habilidad fundamental el desarrollo del pensamiento temporal y espacial que se puede generar de cuatro formas diferentes en el aula.

Ambas habilidades son aportes transformadores en la enseñanza formativa de los estudiantes, ya que se basa en una de las necesidades intelectuales de los estudiantes en la época contemporánea, así Prats y Santacana (1998), examinan que el valor formativo de la Historia tiene que ver con el desarrollo de las capacidades de nuestros jóvenes, reconociendo que uno de los fines de la Historia es preparar a nuestros estudiantes para la vida ofreciendo -la Historia- un marco de entendimiento para los problemas actuales usando críticamente la información y formando una plena conciencia ciudadana. Los mismos autores, dan a conocer que uno de los principales objetivos de la enseñanza de la Historia es comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto, lo que refuerza la idea de la trascendencia del pensamiento temporal y espacial donde se reconocen elementos de continuidad y cambio

y la multicausalidad de los procesos históricos. Carretero, Rosa y González (2006), reafirman esta orientación dando a conocer que la disciplina científica se basa en la reflexión crítica para crear ciudadanos activos y participativos, encontrándose en comunión incesante con el apartado de convivencia ciudadana del estudiantado moderno.

De acuerdo a los autores, ambas habilidades como aportes formativos disciplinares no se pueden separar de la segunda idea a analizar; la conciencia ciudadana y social de la Historia. En tal sentido, los programas de estudio son claros y precisos en sus declaraciones sobre la convivencia y el desarrollo ciudadano contemporáneo, se realza el valor de los DD.HH. para la formación del alumnado, pasando por la formación ciudadana en los aspectos políticos, económicos y sociales hasta llegar a la formación de una persona que respete e integre a etnias y culturas originarias (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016). Lo anterior se funda en la entrega de valores democráticos a través del estudio de la disciplina enunciados por Scalona (2015) y Prats y Santacana (1998), orientándose a una educación para la ciudadanía. Scalona (2015), por su parte apunta a la formación del ciudadano incorporando enseñanza de valores democráticos, respeto a los DD.HH., entendiendo que la ciudadanía se asienta en la inclusión de las diferencias de género y étnica abarcando aspectos sociales, igualdad de oportunidades y equidad sobre el derecho a la educación (Plá y Pagés, 2014; Santisteban y Jara, 2018).

Dentro de la convivencia intercultural, Turra (2012), da a conocer que uno de los propósitos tradicionales de la enseñanza de la Historia ha sido contribuir a la formación de una identidad vinculada con la proyección estatal. En este sentido los programas de estudio parecen estar abiertos a reconocer la pluralidad cultural, por lo que asumen una enseñanza de la Historia como facilitadora para la convivencia intercultural.

Otra dimensión de este ámbito es la conciencia social como aporte en la enseñanza de la Historia apuntada por Florescano (2012). Dentro de la investigación no existe ninguna categoría de la visión de los documentos curriculares respecto al desarrollo de una enseñanza con enfoque social para el alumnado. Al contrario, esta visión se puede contrastar con las serias persistencias de un código formativo tradicional en las declaraciones de los programas de estudio.

Una tercera idea para analizar son los discursos tradicionales oficiales imperantes sobre la disciplina histórica escolar. Según Cuesta (1997), todos los curriculum son opciones culturales, por tanto, dan a entender un modo o concepción de ver el mundo y las disciplinas escolares, las cuales -establece- que son cuerpos simbólicos que erigen en el sistema educativo como efecto de decisiones administrativas estatales y/o gubernamentales. Lo anterior da a entender que la aparición o desaparición de la Historia como disciplina en la escuela es causa y efecto de los intereses sociales de una época determinada, por tanto, estos discursos también son un componente principal del código disciplinar porque expresan un reconocimiento o un desconocimiento de un saber, siendo parte y viviendo eternamente en los textos visibles.

En la actualidad, el curriculum de Historia se basa en una enseñanza potenciadora para el desarrollo del ser humano integral abarcando las dimensiones cognitivas con el desarrollo de habilidades como la comunicación,

pensamiento crítico, tiempo y espacio y el análisis de fuentes. También actitudes para fortalecer el aprendizaje moral y social del estudiantado en un mundo dispar. Emocionalmente se busca a través de las orientaciones didácticas trabajar temas transversales que busquen la convivencia, sexualidad, afectividad, género y autocuidado (Programa de estudio Primero Medio Mineduc, 2016). Esto es coincidente con lo que enuncia Picazo (2007), el cual sostiene que la legitimidad de los documentos curriculares en el presente está dada principalmente por su carácter integrado y amplio hacia el estudio de la sociedad civil en variados ámbitos.

A pesar de las declaraciones contemporáneas en los programas de estudio de la disciplina, los cuales aparecen integradores y completos, existen resabios declarativos tradicionales que se asemejan a las características del código clásico que refiere Cuesta (1997). Entre ellos se encuentra una enseñanza de la Historia para la formación en identidad republicana entre los estudiantes, la cual se caracteriza por declaraciones de los programas de estudio donde, reiteradamente, existe una intención de empatizar con los acuerdos y desacuerdos de la institucionalidad política en la Historia de Chile. También la enseñanza de la Historia para la formación de la idea de progreso indefinido, donde establece como lineamiento general el desarrollo constante del siglo XIX y XX a nivel mundial y local para comprender los procesos históricos sobre todo del ámbito económico.

Según Cuesta (1997) y Turra (2020), respecto a las características tradicionales de la enseñanza de la Historia en su dimensión valórica formativa, existe la persistencia del arcaísmo y el elitismo en estas declaraciones debido 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. También se reconoce una linealidad histórica cronológica que no deja espacio a la problematización multicausal que deberían tener los estudios de los procesos históricos, solo tomando los procesos de crisis como un evento al final de un camino para reformular una economía imperante a nivel mundial durante el siglo XX, la cual se entrega como designio providencial y única a nuestro país. Se asemeja mucho a lo que apuntan Gatti, Camancha y Camara (2019), sobre la Historia tradicional enseñada donde se fabrica un manual contenedor de verdades morales, racionales y lineales mientras que en la contemporaneidad la enseñanza de la disciplina debiese ser estudiada desde distintos puntos de vista a través de métodos cognoscitivos avanzados para problematizar la Historia tradicional, deshaciendo estereotipos de clases, género, étnicos y nacionales, teniendo en cuenta siempre que los textos de estudio son fundamentales.

Conclusiones

Se establecieron cinco categorías de estudio. En las primeras tres categorías se evidencia una superación del discurso tradicional en la enseñanza de la disciplina escolar, referidas principalmente al desarrollo humano integral, pasando desde la dimensión cognitiva del estudiante hasta lo actitudinal y emocional, a esto se le suma la enseñanza de la disciplina para la formación ciudadana y como facilitadora para la convivencia intercultural. En este sentido, es un discurso

transformado en la enseñanza de la Historia, ya que se preocupa de diversos ámbitos de la formación del estudiante, potenciando sus habilidades para su uso en la vida cotidiana.

A pesar de lo anterior, existen declaraciones que no han superado la visión tradicional del código y que hacen referencia principalmente a la formación de una identidad republicana y a la idea de progreso indefinido. Si bien, estas están en forma explícita como implícita, es importante darlo a conocer para establecer lineamientos que puedan generar una superación completa del tradicionalismo en la pedagogía de la Historia, ya que no coincide con la literatura especializada contemporánea en la enseñanza de la Historia, las cuales son tajantes en su visión sobre el aporte formativo de la disciplina escolar, lo que es interesante, ya que, constituye un llamado de atención a los documentos oficiales del Estado chileno para optimizar la calidad del aprendizaje disciplinar en los estudiantes y que también, brinda una oportunidad para el profesorado.

En esta instancia debemos dejar declaradas las limitaciones de nuestro estudio, las cuales están referidas a solo una disciplina de la educación pública chilena. Tampoco pudimos dar cuenta de las otras dimensiones del código disciplinar; las prácticas docentes y los contenidos, siendo esta última solo estudiada tangencialmente por el análisis curricular, sin duda estas servirían para caracterizar el código disciplinar en todas sus categorías de estudio. A su vez, esto permite proyectar el estudio para comprender el estado del código a través de las prácticas profesionales estudiando el rol docente, reflexión e investigación en el aula. También se puede profundizar en el cuerpo de contenidos de la disciplina definidos por el cambio curricular en enseñanza media donde todas las temáticas y objetivos se redujeron a la mitad del tiempo en aula.

Referencias

- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Camacho, T.; Flores, M.; Gaibo, D.; Aguirre, M.; Castellanos, Y. y Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá: s/d.
- Carretero M., A. Rosa y M. F. González (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En Carretero, M. et al. (comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (11-36). Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*. México: FCE.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gatti, D.; Monarcha, C., y Camara, M. (2019). *La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional*. Salamanca: FahrenHouse.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

- 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 (2016). Programa de estudio Segundo Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. [base de datos] Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441_programa.pdf
- Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo*, 1, 313-333.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En: *Enciclopedia General de la Educación*, v. 3. Barcelona: Océano.
- Rivera, P. y Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 393-401.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J.; Aristegui, I. y Melgosa, L. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos monográficos del ICE*, v. 7. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santisteban, A. y Jara, M. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Cipolletti, M. A. Jara.
- Santos La Rosa, M. (2011). El código disciplinar histórico y la identidad nacional. Los procesos de construcción y sedimentación de “lo nacional” en la historia escolar. *Actas de las IV Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- Scalona, E. (2015). El valor formativo de la Historia. Cambios y continuidades en los diseños curriculares para la educación secundaria. Recuperado de: <http://biblioteca.puntoedu.edu.ar/bitstream/handle/2133/5463/scalona.pdf?sequence=3>
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago: CPEIP.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ.*, 15, 81-95.
- Turra, O. (2020). El código disciplinar de la historia en Chile. Un análisis curricular. En Plá, S. y Turra, O. (2020). *La enseñanza de la historia y el currículum 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.
- Viñao, A. (2001) ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador, em Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) *Educação no Brasil. História e historiografia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42.
- Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 119-135.

Notas

- 1 Investigación patrocinada por el del Proyecto FONDECYT Regular 1191075, titulado: “Caracterización del código disciplinar de la historia escolar ante las reformas curriculares recientes. Estudio desde el sistema escolar y formación del profesorado”. Artículo enmarcado temáticamente en la tesis de Magister en Educación de Patricio Guzmán "Discursos docentes sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar. Universidad del Bío-Bío 2021”.