

## Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años

*por Rodrigo Henríquez Vásquez*

Universidad Católica de Chile

rodrigo.henriquez@uc.cl

---

### Resumen

El objetivo de este artículo es proporcionar una visión panorámica de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de Historia, Geografía y ciencias sociales realizada en las últimas tres décadas en Chile. Se trata de una visión panorámica parcial que caracteriza algunos de los tópicos y problemas estudiados.

#### Palabras clave

Investigación; enseñanza de la historia; aprendizaje de la historia; Chile.



## A provisional report on the research on teaching and learning of history in Chile in the last 30 years

### Abstract

The aim of this paper is to provide a overview of research on teaching and learning of History made in the past three decades in Chile. This is a partial overview that characterizes some of the issues and problems studied.

#### Keywords

research; teaching history; learning history; Chile.



### Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de la historia ha sido un ámbito fértil de debates entre profesores/as historiadores/as, políticos y reformadores curriculares, dado el interés estratégico de la historia escolar. Mucho se ha escrito sobre la función que cumple la historia en el curriculum escolar y mucho se ha discutido sobre las propuestas curriculares de nuestra historia reciente.

Sin embargo, a diferencia de otros latinoamericanos como Argentina, Brasil o México con una tradición más antigua, en Chile de forma reciente se han desarrollado investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia (EH) que pueda dar respuesta y sustento a los problemas, desafíos y cambios curriculares que se han sucedido postdictadura.

Los primeros años de la transición no fueron fértiles en investigaciones que tuvieran como foco comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. La reforma curricular que comenzó a implementarse en 1992 marcó un punto de inflexión y significó retomar preguntas históricas que habían quedado relegadas durante la dictadura ¿qué historia queremos enseñar luego de 17 años de dictadura?, ¿cómo comprendemos la historia reciente?, ¿cómo repensar el presente y el futuro social a partir del pasado reciente?, ¿qué ciudadanía desarrollar? Los desafíos de pensar un nuevo currículum escolar supusieron actualizar los conceptos y los procedimientos utilizados para enseñar historia y ciencias sociales. Los reformadores curriculares tuvieron que transformar un currículum enciclopedista, basado en la instrucción verticalista de contenidos factuales, recargado de nacionalismo militarista, presentado de forma fragmentada y excluyente, en uno que respondiera tanto a las demandas sociales de memoria e historia de la sociedad como al marco curricular impuesto por la dictadura en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Pinto, 1998–1999:233).<sup>1</sup>

El proceso de elaboración del nuevo currículum contó con la presencia de expertos en historia y educación pero, a diferencia de otras áreas de la política pública y educativa, en el proceso de la reforma educativa no se consideró desarrollar y financiar investigaciones sobre EH que sustentaran los cambios propuestos. Tampoco las universidades aportaron luces sobre el tema. Sólo a finales de la década de 1990 aparecieron las primeras investigaciones (tesis de doctorado fundamentalmente y proyecto financiados por el Estado) que analizaron la implementación de la reforma en la EH. La carencia de investigaciones en EH de este período, se contrasta con la rica y variada experiencia curricular y didáctica de profesores de educación básica y media (primaria y secundaria) que lamentablemente han sido poco sistematizadas y difundidas. Frente a este panorama desalentador, un gran avance fue la fundamentación del reciente ajuste del currículum de Historia y Ciencias Sociales (junio 2009) (MINEDUC, 2009). Sin embargo la mayoría de las investigaciones citadas para sustentar educativa y disciplinalmente el ajuste son extranjeras y solo una analiza el la enseñanza y el aprendizaje de profesores y estudiantes chilenos/as. ¿Cuáles son las razones de esta carencia?

El objetivo de este artículo es realizar una panorámica general de la investigación sobre Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia (EAH) que permita visualizar los tópicos más relevantes y los vacíos más notorios. La caracterización que plantea este artículo se focaliza en cuatro ámbitos: En primer lugar se presentan los estudios realizados sobre la historia de la enseñanza la historia. En segundo lugar se caracterizan las investigaciones que se han focalizado en estudiar los usos y funciones históricas y sociales que ha tenido la historia en la escuela durante el siglo XIX y XX. En tercer lugar, se describen las investigaciones focalizadas en el ámbito de la enseñanza de la historia y, para finalizar, se caracterizan algunas investigaciones que estudian el aprendizaje histórico.

La selección de las investigaciones es parcial y poco representativa de todo lo investigado y publicado. Se excluyen de esta revisión algunas propuestas didácticas, reflexiones sobre la enseñanza

de la historia y estados de la cuestión de la didáctica de la historia, proyecto necesario y complementario a este artículo (Osandón y Muñoz, 2011). Estas líneas son un primer borrador que esperamos pueda ser completado en los próximos años gracias a nuevas investigaciones.

### **El pasado de la historia escolar**

Al igual que otras prácticas sociales, la enseñanza y el aprendizaje de la historia poseen una historicidad compleja con actores, significados y prácticas. A través de la historia de la enseñanza de la historia podemos aproximarnos a las concepciones de una época, conocer y comparar preocupaciones, proyectos y miradas de mundo que una generación pretende enseñar a otra (Fontana, 1999; Riekenberg, 1990).

Una importante línea de investigación, al interior de este ámbito, ha sido el análisis de la historicidad de los contenidos de la enseñanza de la historia. Una fuente privilegiada son los libros de texto de época que utilizaron los estudiantes chilenos. Al igual que en gran parte de Latinoamérica, los textos que se elaboraron en Chile partir de la segunda mitad XIX tuvieron un explícito propósito educativo y social en pos de una idea de construcción nacional (Woll, 1982). Las investigaciones realizadas sobre este tema han señalado que los contenidos de la historia escolar decimonónica tuvieron una concepción que mixturó al mismo tiempo el sentido republicano y nacional de la “patria chilena” con una narrativa teológica de relato progresivo y de salvación (Woll, 1982; Lira, 2004; Sagredo y Correa, 1996).<sup>2</sup> El problema para los educadores de la historia del siglo XIX pasó fundamentalmente por la definición del sentido y el contenido de la historia a enseñar; el método estaba dado por la narración de una nación en construcción. Secuencias organizadas temporalmente presentadas como relato de hechos, fechas, personajes y escenarios. Como dice Robinson Lira, la enseñanza de la historia fue el fulcro, o punto de apoyo de las elites para construir el proyecto nacional (Lira, 2009).

La pregunta sobre el “cómo” enseñar la disciplina histórica fue muy posterior. La llegada de nuevos pedagogos a partir de 1889, sobretodo alemanes, introdujo nuevas concepciones sobre la enseñanza de los contenidos. Esta situación se intensificó en el siglo XX con la llegada de propuestas estadounidenses y francesas traducidas por editoriales, españolas mexicanas y argentinas. Se trata de textos que entendieron la enseñanza y el aprendizaje de la historia como una metodología articulada en una secuencia de lecciones con mayores grados de complejidad (Schnass, 1939; Leif, 1961; Verniers, 1962; Sánchez Adell, 1970; Beyer Barry, 1974). De forma progresiva, estos manuales incorporaron las aportaciones de la psicología genética de Jean Piaget, de los postulados democratizadores de John Dewey y de las nuevas corrientes historiográficas como la escuela de los *Annales*, el marxismo y los estudios culturales, al igual que ahora, se plantean los fundamentos psicológicos, filosóficos y disciplinarios que sustentan la enseñanza de la historia.

El primer manual sobre EH escrito en Chile: *Enseñanza moderna de las ciencias sociales* (1971) estuvo inspirado en tales postulados. Su autora fue la destacada historiadora y pedagoga Olga Poblete. En las primeras páginas se advierte la “carencia evidente”, en Chile y Latinoamérica, de obras que tengan “una visión integrada de las ciencias sociales desde el punto

estrictamente pedagógico” (Osandón y Muñoz, 2011:15). En la misma dirección se orientó el manual para la formación del profesorado de Iris Botarro, *Hacia una enseñanza vitalizada de las Ciencias Sociales*, del año 1975. Iris Botarro fue profesora de Metodología de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En ambos textos se aprecia la preocupación de explicitar los fundamentos pedagógicos de la enseñanza de la historia incorporando las aportaciones de Jean Piaget sobre el aprendizaje del tiempo cronológico y el espacio en los/as niños/as. Asimismo, se presentan propuestas de secuencias de enseñanza que combinan habilidades y contenidos relacionados con el contexto. Esto es, secuencias de enseñanza organizadas en bloques temáticos en directa articulación con los contenidos del currículum propuestos con la reforma educativa de 1965 (Lira, 2004). La reforma de 1965 tuvo entre los objetivos de la asignatura de Ciencias Sociales e Históricas: “Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que lo preparen par una participación eficiente en una sociedad democrática”, y “comprender los problemas que se presentan a un país en vías de desarrollo y adoptar favorable para responderlos” (Lira, 2004:172–173). Hacia 1965, en Chile se estaban produciendo importantes transformaciones sociales impulsadas por un proyecto de Estado desarrollista y el currículum de historia no fue ajeno a esas demandas.

El organismo estatal encargado de viabilizar la implementación curricular, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIPE), dependiente del Ministerio de Educación, tradujo el texto del sicólogo estadounidense Lisandro Orlandi: *La evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria* (1975). Fue un texto ampliamente difundido y utilizado por los profesores/as chilenos/as dado que facilitó la elaboración de objetivos de aprendizaje gracias a la aplicación de la taxonomía de Bloom a la enseñanza de las ciencias sociales. Para tal efecto, Orlandi adecuó los objetivos de Bloom en dos tipos de conductas: cognoscitivas y afectivas. Las conductas cognoscitivas se clasificaron en aquellas relacionadas con el conocimiento y la comprensión y con las destrezas. Las conductas afectivas fueron subdivididas en actitudes y valores compartiendo con el dominio cognoscitivo el ámbito de las habilidades cognitivo–afectivas. Uno de los elementos más interesantes de la propuesta de Orlandi es la caracterización que hace de la “comprensión” de la historia y las ciencias sociales, pues la sitúa como una parte del proceso de aprendizaje de la historia posterior al conocimiento de los “hechos”. Si, para Orlandi, el conocimiento de los hechos históricos involucra la habilidad de recordar y reconocer fechas y nombres, la comprensión es la habilidad para transformar la información en otras palabras. Para definir con precisión lo que implica comprender, él propuso tres elementos clave para su desarrollo: los conceptos, las generalizaciones y las estructuras y modelos. Los conceptos definidos por Orlandi como categorizaciones conceptuales que permiten agrupar a la sociedad (clase social, intereses comunes, creencias, intereses y necesidades, etc.). Las generalizaciones son las relaciones que se pueden establecer entre dos o más conceptos aunque hay generalizaciones más abarcables que otras. Las generalizaciones resultan imprescindibles ya que vinculan los conceptos proporcionando declaraciones consistentes para elaborar estructuras teóricas o revisar las generalizaciones previas. Las estructuras y modelos necesitan de los hechos, los conceptos y las generalizaciones y son formalizados en una red compleja que vincula todos los elementos anteriores

puediéndose agregar nuevos conceptos y generalizaciones para complejizar la comprensión. Los modelos incorporan a la comprensión explicaciones y teorías acerca de los “por qué” a los problemas históricos. El texto de Orlandi tuvo una gran difusión gracias a la difusión que le dio el CPEIP a través de los cursos de educación continua a los que una buena parte de los profesores del sistema asistió.

El fin de la dictadura y el inicio de la transición pusieron en la agenda pública la necesidad de una reforma educativa. Sin embargo, se trataba de una reforma atada de manos y pies por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE. El dictador Pinochet promulgó días antes de irse una ley que enmarcó el debate educativo de las dos décadas siguientes. La reforma educativa comenzada en 1992 incorporó visiones renovadoras de la historia en el curriculum de historia y ciencias sociales así como contenidos vinculados a la vida cotidiana de los estudiantes. Los reformadores plantearon la necesidad de incorporar al curriculum la historia reciente de Chile (1960–1990). Esto generó intensos debates entre historiadores, educadores y reformadores del curriculum sobre todo en el período 1990–1998 por la presencia gravitante del ex dictador y sus seguidores en la política y en Parlamento. Estas tensiones se registraron en el debate de los contenidos del curriculum, en la escasa participación de los profesores/as, en la elaboración de libros de texto y en la producción historiográfica en general. Pero el proceso de reforma no fue acompañado de estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de los estudiantes chilenos que avalaran los cambios que se habían sucedido. Nuevamente, se tomaron como referencia propuestas internacionales dada la escasez de referencias nacionales (investigativas y propuestas didácticas).

Recientemente, y como intento de remediar la carencia de referencias nacionales, se ha publicado la obra *Didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*, editada por Luis Osandón e Ignacio Muñoz (2011). Se trata del primer compendio de artículos de didáctica de la historia pensado para la realidad chilena y castellano parlante. Estructurado en cuatro partes, la primera “Contextos” analiza los fundamentos y funciones de la historia escolar desde las nuevas corrientes de la Filosofía de la Historia y desde el curriculum de historia en Chile. En la segunda parte, “Propósitos” se caracterizan las finalidades de la enseñanza de la historia, desde el desarrollo de la ciudadanía a las habilidades para la comprensión del pasado. En el tercer apartado, “Problemas” se presentan algunos de los desafíos de la enseñanza y el aprendizaje: el tiempo histórico, la atribución causal y la memoria histórica. En la última parte se presentan propuestas para el trabajo con fuentes y con recursos electrónicos (Osandón y Muñoz, 2011). La variedad de temas y autores/as hace de esta propuesta un punto de inflexión de lo producido en Chile a la espera de nuevas aportaciones en este ámbito.

### **Las funciones de la historia**

La función de la historia como formadora de la identidad nacional ha sido un tema ampliamente estudiado. Una importante contr fue el texto de Allen Woll, *A Functional Past: The Uses of History in Nineteenth Century Chile*, publicado el año 1982 (Woll, 1982).<sup>3</sup> A pesar de que no es un estudio con finalidad educativa, entrega las pistas necesarias para adentrarse

en los debates historiográficos del siglo XIX, y como estos debates y visiones sobre el pasado nacional se difundieron en los manuales de Historia. Estos estuvieron cargados de interpretaciones funcionales a la necesidad de construir la nación en el siglo XIX.

Una profundización de esta visión se realiza en la tesis de Licenciatura de Historia de Esteban Romero, “El discurso de la patria: la historia de Chile en la sala de clase (1843–1880). A partir del análisis del contenido de libros de textos de historia y de su circulación, Esteban Romero concluye algo similar a lo planteado por Allen Woll: que la historia enseñada responde principalmente a los fines de las élites gobernantes. En consecuencia, el libro de texto de historia ha sido sólo un fiel reflejo de los intereses dominantes. A eso se suma la escasa cobertura de los libros texto de historia: limitada y poco accesible a los/as estudiantes y profesores/as del siglo XIX (Romero, 1994). Los estudios de Woll y de Romero plantean la temprana relación de dependencia entre el discurso historiográfico y el Estado; la enseñanza de la historia quedó sujeta a los fines de un Estado que buscó su legitimidad histórica en la narrativa escolar. Esta cuestión también la ha remarcado Rafael Sagredo y Sol Serrano en su artículo “Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares” (1994) Se plantea que la relación entre Estado, el discurso histórico y la historia escolar ha fluctuado entre subordinación en la construcción del “discurso de la patria” y la problematización de los discursos hegemónicos nacionales desde diferentes sectores que se han sentido excluidos de dicho proyecto. A juicio de Rafael Sagredo y Sofía Correa esto ha significado la construcción de un espejo de lo que somos como sociedad muy influenciada a los cambios de la política gubernativa. Como antídoto, Sagredo y Correa defienden una historia de los “grandes procesos” por sobre la *histoire événementielle* ampliamente presente en la historia escolar donde establece la preeminencia del Estado en elaboración del pasado sobre todo en períodos no–democráticos, como la reciente dictadura militar (Sagredo y Correa, 1996).

El actual curriculum de historia, que va junto a geografía y las ciencias sociales, ha tratado de transformar la pesada carga que la dictadura le confirió a la historia escolar (así como a la historiografía en general) luego de 1973. A partir de 1974, la administración educativa quedó a cargo del Comando de Institutos Militares, cuya misión fue mantener el control ideológico de la educación censurando cualquier atisbo de crítica y denuncia a las nuevas autoridades militares que vigilaron, entre otros temas, que se mantuvieran los valores patrios (Reyes, 2002). La Junta Militar puso como prioridad que la historia debía priorizar las hazañas bélicas y los valores individuales de quienes habían sacrificado la vida por la patria, cuestión que ha sido estudiada en la tesis de magíster de Robinson Lira: “Enseñanza de la historia en Educación media: entre la tradición y la tarea”, uno de los mejores trabajos realizados en este ámbito (Lira, 2004:201). Éste hace un extenso recorrido por dos siglos de enseñanza de la historia. A través de la revisión de programaciones, libros de texto, documentos oficiales y leyes educativas, se concluye que la función transmisiva de la historia en los siglos XIX y XX en un comienzo fue para inculcar el civismo y el patriotismo, y durante el siglo XX respondió a las ideas modernizadoras del Estado hasta 1973. Luego del golpe, la enseñanza de la historia fue la vocera del nacionalismo militarista de la dictadura, eliminando cualquier atisbo de pensamiento crítico y contextualizado y destacando, por ejemplo, el cambio de nombre que realizó la dictadura

a la anterior asignatura de Ciencias Sociales e Históricas (nombre dado por el curriculum de 1965). En su lugar atomizó la asignatura en Historia, Geografía, Economía y Educación Cívica (HGCS), con el claro objetivo de desconectar la realidad histórico-social. El estudio finaliza con una estructurada sistematización de los cambios producidos en el curriculum de HGCS entre 1992 y 2004 (Lira, 2004:226–227).

El apagón educativo y universitario de los años de la dictadura (1973–1990) se reflejó en la escasa producción de textos, investigaciones y propuestas sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. Esto fue el reflejo de una sociedad aplastada por las radicales reformas sociales y educativas realizadas autoritariamente por la dictadura y afectó considerablemente la discusión sobre la enseñanza de la historia en Chile, relegándola a la trasmisión del discurso oficial de los militares y sus seguidores civiles. En este sombrío panorama, es destacable el esfuerzo realizado en la década de 1980 por la Asociación Gremial de Educadores de Chile y su revista *Signos, Revista de educación y cultura*. En su número de julio/agosto de 1984 se cuestionó abiertamente el alcance de los contenidos de la reforma curricular de 1981. El texto de Regina Pérez, “La Educación General Básica (el carácter manipulador de los planes y programas)”, analizó críticamente el carácter tendencioso de los contenidos de la historia enfatizando los grandes personajes de la nación con un carácter tendencioso cuyo fin era desprestigiar la democracia lograda hasta 1973. Ejemplo de ello es el objetivo de 7mo. básico planteado en el curriculum de 1981: “Distinguir a Diego Portales como el estadista que, en medio del desorden, vio con claridad lo que debía hacerse en Chile para consolidar un gobierno firme y respetado (aprovechar nuestra traición monárquica, la obediencia a un Ejecutivo fuerte) logrando unir a los bandos opuestos (pipiolos, pelucones, etc.) en torno a un Ejecutivo fuerte. Identificar el pensamiento y obra de Diego Portales, valorando su desinterés económico y heroísmo patriótico” (Reyes, 1984:23). La exaltación de los valores patrios y las hazañas bélicas fueron paralelas al descrédito que tuvo con la historia reciente al demonizar el gobierno de la Unidad Popular. (1970–1973). En la misma línea, Alejandra Ortúzar publicó en el Centro de Investigación en Educación (CIDE) “¿Cómo se enseña historia?: la hegemonía de una visión conservadora” (1988). Influenciada por la nueva generación de historiadores/as sociales de mediados de 1980, analizó críticamente la hegemonía histórica de las elites chilenas en el poder sintonizando también con las nuevas pedagogías críticas en educación (Lira, 2004:217).

La puesta en marcha de la reforma en 1992 generó un campo fértil en debates sobre la enseñanza de la HGCS que se expresaron con toda claridad en la elaboración de los objetivos transversales del curriculum chileno a partir 1992, que incluyó temas de equidad de género y promoción de los derechos humanos. Ante las presiones de la derecha y la Iglesia Católica, el gobierno de turno decidió postergar el debate y al mismo tiempo “negociar” determinados términos históricos con los sectores conservadores con el objeto de suavizar algunos temas: fue el caso del proceso de ocupación de la Araucanía (mapuche) por parte del Estado chileno en el siglo XIX, denominado en muchos textos escolares de modo eufemístico como de la “Pacificación de la Araucanía”. Este proceso de discusión tuvo un carácter cerrado sin participación del profesorado ni de otros actores sociales, lo que acrecentó las críticas y dificultó su implementación. La no resolución de las causas pendientes de violaciones a los derechos humanos

hizo que el gobierno convocara en 2000 a una “mesa de diálogo” a militares y víctimas de la dictadura. Nuevamente, surgieron visiones contrapuestas sobre las causas que llevaron al golpe de Estado que se expresó en los contenidos de 6º grado de educación primaria. En uno de los libros de texto promocionados por el Ministerio de Educación, apareció una interpretación que no satisfizo a la derecha política por considerar que “tergiversaba la verdad histórica”. A pesar de que la discusión generó un debate entre historiadores/as, la cuestión dejó en claro que el tratamiento de la historia reciente era un tema en disputa como todo proceso de configuración de la memoria histórica.

La anterior tensión ha sido caracterizada por María Isabel Toledo Jofré y Renato Gazmuri Stein en el artículo “Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de Enseñanza Básica”. Toledo Jofré y Gazmuri realizan un breve recorrido histórico de la reforma educativa en sector de historia y ciencias sociales para contextualizar el tratamiento de los derechos humanos. Para ello, identifican dos concepciones educativas a la hora de enseñar historia: “Enseñanza tradicional de la historia” y “Propuestas didácticas contemporáneas”. La caracterización que se hace la “enseñanza de la historia tradicional” es a partir de las prácticas de enseñanza de la historia que han basado su actuar en cuestiones identitarias y valóricas de lo considerado como “patria chilena” durante el siglo XIX y parte del siglo XX. La definición de “Propuestas didácticas contemporáneas” utiliza las ideas originadas desde 1960 que fueron influidas por los avances de la historiografía de los *Annales* la “revolución cognitiva” en educación planteándose en “oposición a la enseñanza de la historia que tiene como propósito la generación de la identidad patria en términos esencialistas, aborda el tratamiento de las identidades colectivas no desde la emotividad, sino desde su racionalización como construcciones sociales e históricas” (Toledo Jofré y Gazmuri Stein, 2009). Aunque se trata de una interesante clasificación, queda por saber si los propósitos de las “Propuestas didácticas contemporáneas” ocurren efectivamente en las aulas o si, por el contrario, dichos propósitos son frases plasmadas en documentos curriculares sin mayor incidencia en las prácticas de enseñanza y evaluación de la historia. La continuación de este estudio será tratada en el siguiente apartado.

Un dato que parece relevante es la numerosa cantidad de investigaciones se da en el ámbito de los problemas de la historia escolar que se puede hacer desde los documentos oficiales (currículum y libros de texto). Ejemplo de ello son los artículos publicados en la recopilación que realizó el MINEDUC: “Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales” en el marco del Seminario Internacional del mismo nombre. Para el caso chileno, destaca el artículo de Renato Gazmuri: “Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del siglo XX”, que analiza ciertos tópicos (identidad, nacionalismo) con su desarrollo didáctico. Es una visión general que concuerda con los estudios históricos antes comentados, remarcando la estrecha relación entre poder político y las tendencias historiográficas predominantes y su transferencia al texto escolar. En la misma línea van los estudios de Pablo Toro: “Concepciones de ciudadanía en Chile a través de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (c. 1880–c. 1930); Andrea Riedemann: “Textos esco-



lares y conciencia histórica publicada sobre la Ocupación de la Araucanía”; Robinson Lira: “El fulcro de la nación: cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario”. Se trata de un campo cada vez más extenso que aporta historicidad a una práctica, la enseñanza de la historia, compleja, atravesada por su propia conciencia de la continuidad y el cambio. Y resulta interesante cómo la práctica de la enseñanza de la historia se constituye en un campo cruzado entre la didáctica de la historia y la historia de la educación, donde se destaca la investigación antes citada de Robinson Lira: “Enseñanza de la historia en Educación media: entre la tradición y la tarea”.

Sin embargo, en estos estudios se plantea una limitación metodológica: la dificultad de analizar la recepción del texto ya sea por parte de los profesores y estudiantes. Esta cuestión, metodológicamente muy compleja de ser llevada a cabo, resulta necesaria para ampliar la complejidad de una práctica inserta en representaciones y prácticas sociales. En otras palabras ¿cómo sabemos si un texto favorece determinadas representaciones y aprendizajes de los alumnos y profesores si no analizamos como esos actores resignifican tales contenidos? El balance provisional es que sabemos mucho de lo que dicen los documentos y poco de cómo los actores del proceso educativo comprenden la enseñanza y el aprendizaje de la historia, eje de la didáctica de esta especialidad.

Una de las líneas de investigación más original del último tiempo es la desarrollada por la lingüista María Teresa Oteíza. Su reciente libro *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970–2001)*. A diferencia de otras investigaciones que han analizado libros de textos analizando el contenido, María Teresa Oteíza analiza las formas del discurso de los libros de textos. Tomando como referencia la lingüística sistémica funcional y el análisis crítico del discurso, se analiza cómo las explicaciones históricas de los libros de textos referidas al período del gobierno de Salvador Allende (1970–1972, están cargadas de valoraciones emotivas, morales e ideológicas que, junto con el contenido de la historia, transforman al libro de texto en un artefacto que puede silenciar o hacer hablar a determinados actores sociales. Se trata de una de las líneas de investigación con mayor proyección interdisciplinaria en Chile y en el extranjero. La preocupación acerca de cómo el lenguaje es factor clave en el desarrollo del pensamiento histórico ha sido abordado por lingüistas quienes han demostrado cómo el análisis lingüístico permite analizar las producciones escritas de alumnos y de libros de textos (Coffin, 2006; Schleppegrell, Achugar y Oteíza, 2004). Estas investigaciones se han centrado en la evaluación de la complejidad de las explicaciones históricas así como en los aspectos valorativos y argumentativos presentes en el discurso histórico de alumnos y textos escolares, y han destacado la relevancia de la adquisición de recursos lingüísticos especializados para el proceso de comprensión y producción del discurso histórico.

Ubicada en el ámbito de la construcción ideológica del discurso histórico escolar, pero más cercana a línea historiográfica, está lo desarrollado por la historiadora Leonora Reyes. Su propósito es analizar las representaciones sobre la historia reciente del curriculum de historia realizado durante la dictadura y del Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales de los gobierno de la transición democrática chilena (1990–2002 fecha de publicación del artículo) en este

sentido cobra una especial. A partir de una contextualización histórica que incluyó el análisis de documentos oficiales, currículums, libros de textos, y de los debates historiográficos y educativos, Leonora Reyes concluye que la historia reciente se presenta como una historia cerrada con opciones ideológicas que tienden a simplificar la complejidad del análisis histórico de la historia reciente. En relación a las explicaciones del Golpe de Estado de 1973 Leonora Reyes señala que se presenta como algo “inevitable” sumado a la dificultad de nombrarlo como “Golpe de Estado”. Una segunda idea analizada, es la “centralidad que se le da al proyecto económico de la Dictadura para retratar el período en desmedro de otros enfoques, silenciando así todo lo vinculado a los efectos de esta modernización en la sociedad civil” (Reyes, 2002:11). Las consecuencias epistemológicas y sociales de lo anterior es según Leonora Reyes la omisión de las causas complejas del pasado silenciando los “por qué”, los “cómo”, y los “para qué” de las nuevas medidas económicas. Se relevan en muy pocas líneas las deficiencias en materias sociales, argumentando que será tarea de los nuevos gobiernos de la transición asumir el “crecimiento con equidad” (Idem) Asimismo se omite el tema de las violaciones de los Humanos sus las causas descontextualizando el currículum frente a las demandas sociales.

En su conjunto, la autora sostiene que

*“La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha convertido de este modo más en una instrucción histórica y cívica que determina una manera de ver y participar de la sociedad. Presenta una historia que oculta los conflictos y hace aparecer una sociedad pre-determinada, sin posibilidad de cambio sugiriendo una realidad independiente al quehacer humano, el de la Unidad Nacional”. (Reyes, 2002)*

### **Los actores de la enseñanza de la historia: los/as profesores/as de historia como tema**

Uno de los ámbitos más estudiados en el repunte de finales de 1990 que comentábamos más arriba, ha sido el de los profesores/as de historia. Los aspectos investigados han sido sus representaciones y valoraciones de diferentes aspectos de su formación inicial docente, de su práctica y de la recepción de la Reforma educativa. Aquí destaca la tesis de doctorado de Nelson Vásquez, “La formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la Reforma Educacional” realizada en la Universitat de Barcelona. Se trata de una investigación de corte descriptivo, cuyo objetivo fue conocer las características que ha tenido la formación inicial de profesores de historia, conocer las percepciones que tienen los docentes sobre dicha formación y sobre algunos aspectos de la reforma educativa. Las conclusiones a las que llega Vásquez son discutibles. En relación a la formación inicial Vásquez señala que los profesores

*“aun cuando reconocen una formación marcada por la disciplina histórica, y en no pocas ocasiones indican que recibieron una instrucción para historiadores, también señalan en las respuestas que en dicha formación no se les proporcionó las herramientas básicas y adecuadas para construir conocimiento histórico. Como estudiantes universitarios tenían escaso acercamiento con archivos y fuentes documentales. Por sus manos nunca pasó un documento original y no saben qué hacer si se ven enfrentados a una fuente de primera mano.”* Asimismo, Vásquez señala que los “profesores de secundaria no saben cómo construir hipótesis de investigación, cómo definir metodologías y cómo realizar un análisis histórico con

*fuentes. Por una formación de historiador, ellos suponen un dominio del relato histórico y de los conocimientos factuales.”*  
(Vásquez, 2004:387–388)

Son conclusiones interesantes pero discutibles por la forma como llega a ellas. La metodología de la investigación se basa exclusivamente en un cuestionario. No se realizaron entrevistas, tampoco grupos focales u observaciones de clases permita visualizar si lo descrito por Vásquez sucede realmente en las prácticas de los/as profesoras. Resulta poco consistente sostener la conclusión de que los profesores no saben realizar un análisis histórico de fuentes si no se presentan instrumentos que registren tales prácticas o textos historiográficos escritos por los/as profesores/as. Y aunque los profesores estudiados tuvieran la carencia señalada, la forma de indagación a través del cuestionario, no permite comprender el sentido ni la racionalidad de dicha práctica. Este punto resulta esencial que sea aclarado en nuevas investigaciones dado que una de las competencias profesionales más demandas en la actualidad es el trabajo con evidencias históricas para el desarrollo del pensamiento histórico. La investigación, una de las primeras realizadas sobre esta materia en Chile, presenta interesantes aproximaciones que deben seguir siendo exploradas con el fin de abordar las características señaladas por Vásquez pero con un mejor desarrollo y precisión en los métodos de indagación con el fin de no caer en generalizaciones contraproducentes.

Probablemente la investigación que mejor profundiza en los procesos de resignificación y apropiación de los profesores frente a la Reforma Curricular sea la de Luis Osandón, “Los docentes frente a una innovación curricular. Experiencias de resignificación de los programas de estudio en Historia y Ciencias Sociales” (Osandón, 2006). Su tesis doctoral, realizada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica, revisa los conceptos de innovación y cambio en el contexto de la Reforma Educativa y de cómo los profesores responden a esos cambios. Para ello, Osandón realiza un análisis cuanti–cualitativo en el que destaca la elaboración de biografías temáticas a través de las cuales pudo identificar las modalidades de innovación curricular a partir de los Programas de estudio de Primero y Segundo Medio de Historia y Ciencias Sociales. Osandón concluye que las estructuras de la reforma educativa chilena, en marcha desde 1992, no son conocidas a cabalidad por los profesores y profesoras lo que implica una escasa apropiación por los docentes. Para ello, caracteriza cuatro formas de innovación curricular: como impulso reversivo, como empoderamiento alternativo, como reflexión crítico–reflexiva y como acción escéptica. La principal conclusión y aporte es que detrás de estas formas de resignificación curricular, hay una fuerte conexión entre la formación académica de los profesores y su forma de concebir el contenido, las teorías implícitas personales y la etapa profesional en la que se encuentran los docentes. A juicio de Osandón, estos son factores claves de considerar en la forma que el profesorado enfrenta la innovación al currículum. La investigación aún inédita, aporta argumentos para tomar en cuenta a la hora de plantear reformas curriculares.

Otras investigaciones sobre representaciones y prácticas de profesores de EGHC, son las desarrolladas por el grupo de investigación chileno–español TRADDEC. El objetivo de esta

investigación es analizar el tratamiento de las transiciones políticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. El proyecto aún en desarrollo parte del supuesto que “los procesos de transición no están puestos suficientemente en valor en el ámbito educativo, dentro de las disciplinas de Ciencias Sociales, Historia y Educación para la Ciudadanía” (IBER, 2011).

En una línea similar está la línea de investigación de María Isabel Toledo y Renato Gazmuri, “Concepciones de profesores y sus estudiantes sobre la historia, sobre la legitimidad de la historia reciente y el valor de su estudio”. Se trata de un estudio que analizó las concepciones epistemológicas de la historia de profesores y estudiantes y en relación al tipo de dependencia administrativa de las escuelas. Las conclusiones muestran una diferencia sustancial entre las concepciones del profesorado y la de los/as estudiantes: los profesores se sitúan desde posiciones críticas y los estudiantes presentan concepciones más tradicionales del pasado. Para los autores, la problemática a solucionar es saber que ocurre en las aulas para que esta transmisión ocurra o no. Los argumentos argumentan que a modo de templo

*“[...] mientras 90% de los docentes declara que la historia es un saber construido en base a interpretaciones diversas, el 46% de los estudiantes cree que la historia es un relato objetivo sobre el pasado; mientras que el grueso de los profesores cree que la principal utilidad de la enseñanza de la historia es permitir a los estudiantes situarse en el mundo actual o analizar el presente desde su historicidad, la mayoría de sus estudiantes creen que su principal utilidad es ampliar su cultura general o conocer los hechos del pasado.” (Toledo y Gazmuri, 2010)*

Otra cuestión muy relevante es la relación que hacen entre dependencia administrativa y calidad de los aprendizajes, cuestión que los autores denominan “desigualdad epistemológica”. Mientras,

*“En los colegios particulares pagados, que como se señaló educan a la elite, el 64% de los estudiantes señalan que la historia es un saber construido en base a interpretaciones diversas y relativas, en los colegios municipales, que educan a los sectores más vulnerables, esa convicción alcanza sólo al 49%, mientras que el restante 51% sigue pensando que la historia es un relato objetivo sobre el pasado”. (Idem)*

Estas conclusiones van en la misma dirección que lo estudiando por Laura Valledor que comentaremos en el siguiente apartado.

Continuando con su línea de investigación María Isabel Toledo, Renato Gazmuri y Abraham Magendzo, profundizaron las formas como los profesores y alumnos enseñan y se aprenden el tema de los Derechos Humanos en la escuela primaria. Los autores concluyen que hay cinco problemas que inciden en la enseñanza de un tema políticamente complejo: la neutralidad del profesor, la implicación de los estudiantes en los hechos, la victimización de las familias de los/as alumnos/as, la ideología política del profesor y la gestión de las emociones ante un tema que genera temor en los estudiantes. Estas conclusiones, todavía en desarrollo, son una de las líneas de investigación más consolidadas en el panorama chileno con varios proyectos de investigación en desarrollo (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010). Esta investigación junto a las anteriores de Toledo y Gazmuri, conforman un importante campo de investigación y desarrollo que continua en desarrollo.

### **Los actores del aprendizaje de la historia: aprendizajes, escrituras y desigualdad**

La investigación sobre el aprendizaje del pensamiento histórico más reciente ha estado influenciada por estudios realizados en otras latitudes. Por ello, resumiré algunos de los tópicos más discutidos por la investigación sobre el aprendizaje en el contexto chileno. La caracterización acerca de la naturaleza del conocimiento histórico y su adquisición ha sido una de las cuestiones más debatidas en el ámbito de la historiografía y de la filosofía de la historia. Dicha discusión ha traspasado el ámbito de la disciplina histórica y se ha posicionado como demanda educativa de formadores de historiadores, desarrolladores del curriculum y profesores de historia de formalizar el conjunto de procedimientos y habilidades que inciden en el proceso de aprender historia. Esta cuestión, de permanente discusión en la comunidad historiográfica y filosófica ha tenido un desarrollo ostensible a partir de la vertiente *narrativista* de la filosofía de la historia convirtiéndose en un campo interdisciplinario de investigación y desarrollo (Breisach, 2003; Rüsen, 2002; Jenkins, 1999; Ankersmit, 1994; Roberts, 2001). Aunque en un primer momento, el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje histórico fue propiciado por enfoques psicológicos, en la actualidad las perspectivas de análisis se han desplazado hacia historiadores, profesores de historia y lingüistas (Hallam, 1971; Zaccaria, 1982; Pozo y Carretero, 1989). En este sentido destacan las primeras aportaciones realizadas por Holt (1980) y Shemilt (1987) que pusieron su atención en las habilidades de investigación históricas de los alumnos, hasta las más recientemente desarrolladas por Barton y Levstik (2004) Stearns, Seixas y Wineburg (2000) Wineburg (2001) y Lee, Dickinson y Ashby (1996, 2000) que vinculan el desarrollo del pensamiento histórico al aprendizaje de estrategias y habilidades del trabajo con evidencias históricas y su reformulación y organización el discurso histórico.

Gracias a estos antecedentes, se sabe que desarrollo del pensamiento histórico es el conjunto de procesos que permiten significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad y la intertextualidad (Pla 2005). En la misma dirección Seixas y Peck (2004) sostienen que el pensamiento histórico posee una naturaleza específica dada por la significancia que se le otorga al pasado, basado en cuestiones epistemológicas sobre la naturaleza del trabajo historiográfico, el uso de evidencias históricas y el papel que juegan en ello los conceptos estructuradores (o de segundo orden) como la continuidad y cambio, la empatía, los juicios morales y la causalidad histórica. Una reciente síntesis elaborada por Keith Barton (2010) indica que una de las líneas de investigación más relevante sobre el aprendizaje histórico es la comprensión de las ideas de los estudiantes acerca de la historia. Estas se sitúan en el plano de la interpretación de las evidencias históricas y las explicaciones de los porqués de las acciones de las personas en el pasado.

Una línea de investigación representativa de este ámbito es la realizada sobre el aprendizaje del “tiempo histórico”. En Chile, quien lidera este ámbito es Laura Valledor con su estudio *La comprensión del tiempo histórico en los estudiantes chilenos* (2011). Presentada como tesis de doctorado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de la investigación fue comprender cómo estudiantes de 3º grado de educación secundaria (16–17 años) de diferentes estratos socioeconómicos aprenden las nociones de tiempo histó-

rico. A partir del establecimiento de diferencias entre jóvenes con distinto capital económico y cultural, se analizaron en qué medida estas variables explican aquellas diferencias, en una dirección similar a lo trabajado por Toledo y Gazmuri. La metodología aplicada fue de carácter cualitativo–cuantitativo. Mediante el análisis cuantitativo se elaboró un mapa de la comprensión del tiempo histórico en Santiago, tomando como unidad de análisis los establecimientos educacionales y considerando su dependencia administrativa, nivel socioeconómico y nivel de puntaje en la prueba SIMCE de lenguaje. La principal conclusión de esta investigación es que en Santiago el conocimiento del tiempo histórico se encuentra repartido de manera muy desigual. Esta distribución muestra un claro patrón socioeconómico, siendo los jóvenes del estrato más alto quienes más saben de tiempo histórico y los del estrato más bajo quienes menos saben. Las conclusiones de esta investigación son abrumadoras: se sostiene que un joven del estrato más bajo sabe la mitad de tiempo histórico que uno perteneciente al estrato más alto. Asimismo, por medio de Análisis Multivariado de la Varianza, se estableció que las habilidades de lenguaje representan el factor explicativo más consistente para explicar de las diferencias en la comprensión del tiempo histórico entre los estudiantes, lo que resulta absolutamente concomitante con la literatura especializada. En tanto, el capital económico y cultural de los estudiantes constituye un factor explicativo de menor intensidad que las habilidades de lenguaje, pero que sin duda representa un factor obligado a tener en cuenta en la futura elaboración de estrategias didácticas específicas, encaminadas al mejoramiento de la distribución social de la comprensión del tiempo histórico entre nuestros jóvenes (Valledor Cuevas, 2011).

En un campo similar está la línea de investigación llevada por quien escribe estas líneas, denominada “Aprender a pensar históricamente: adquisición y desarrollo de habilidades para la explicación histórica en alumnos de Educación Básica y Media. La investigación propuso como objetivos generales, *comprender y analizar el funcionamiento de las habilidades de pensamiento histórico de alumnos de Educación Básica y Media* en una primera fase y, elaborar un modelo de evaluación y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en la segunda etapa. Con una perspectiva similar a la planteada por María Teresa Oteiza (2009), partimos del indicio de que la calidad del pensamiento histórico está asociada a la reformulación y organización de las evidencias históricas en una cadena causal presentes en el discurso escrito. Es por ello que hay una relación directa entre las competencias argumentativas presentes en un texto historiográfico y las habilidades de razonamiento histórico. La hipótesis de la investigación se sostiene en que mientras más desarrollada estén las habilidades para: a) la reformulación de las evidencias históricas dadas, b) la conexión de evidencia histórica en la construcción de la cadena causal, y c) la jerarquización de hechos, motivaciones y condiciones de acuerdo con su poder reactivo en la cadena causal.

En una primera fase (2010) analizamos más de 300 textos escritos por alumnos de entre 12 y 16 años a partir de evidencias dadas. Una primera conclusión preliminar indica que el factor más influyente en la producción de explicaciones causales históricas es la reformulación de las fuentes, seguida de la capacidad para jerarquizar la información de acuerdo al poder desencadenante de conceptos y hechos. Con estos elementos establecimos algunos criterios

para desarrollar una intervención didáctica en 4 grados de educación (8° Básico, 1°, 2° y 3° Medio) Presentamos a los/as estudiantes un conjunto de 11 fuentes y una pregunta inicial que indicara un cambio de estado. Por ejemplo, ¿por qué si los EE. UU. fueron aliados al finalizar la Segunda Guerra Mundial luego se enfrentaron en la Guerra Fría? Las actividades propuestas al estudiante están enfocadas en los criterios de la reformulación, jerarquización causal y en la escritura de una explicación causal partir de las fuentes. Éstas fueron seleccionadas con un doble criterio: a) histórico, a partir de su peso como condiciones, motivaciones y hechos; b) argumentativo: es decir, si las fuentes presentaban un nivel inferencial (marcar la posición sin argumento) y analítico causal, esto es, si presenta argumentos que permitan responder la pregunta presentada al inicio de cada secuencia didáctica (Henríquez Vásquez, 2011). Esperamos contar con resultados para fines del año en curso.

### **Un balance provisional**

Luego de aprobarse el actual currículum de historia y ciencias sociales se han realizado algunos ajustes para dar una mejor organización a los contenidos y objetivos entre un grado y otro. A pesar de contar con un currículum de historia más o menos consensuado, la administración de la coalición derecha actualmente en el poder decidió eliminar, en noviembre de 2010, una hora semanal de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales para traspasarla a Lenguaje y Matemáticas. Una inesperada y masiva movilización social que incluyó a historidores/as, profesores/as de historia y estudiantes de historia hizo que el Ministerio se retractara de la medida.<sup>4</sup> Esto demuestra que los debates por los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje de la historia son dinámicos en una sociedad que corre el riesgo de ser prisionera del presentismo. De todas formas, las demandas sociales de memoria e historia reciente ha tenido cada vez más eco en la historiografía y en el profesorado de historia que cuenta hoy en día con nuevas investigaciones y propuestas didácticas para tratar la historia de los últimos 50 años.

En tal sentido, a pesar de los significativos avances del último tiempo, se hace necesario contar con una mayor producción investigativa que pueda dialogar con las profundas transformaciones y demandas sociales por las que está atravesada la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

### **Notas**

<sup>1</sup> La LOCE fue promulgada el 10 de marzo de 1990, un día antes de que el dictador Pinochet dejara la presidencia.

<sup>2</sup> Agradezco a Robinson Lira la apreciación sobre sentido teológico.

<sup>3</sup> Ver especialmente el capítulo "For God or Country. History and Education in Chile", pp. 150-171.

<sup>4</sup> Ver el blog <http://historiayreforma.wordpress.com/>

### Bibliografía

- Ankersmit, F.R. (1994):** *History and Tropology: The Rise and Fall of Metaphor*, University of California Press, Berkeley.
- Barton, K. (2010):** “Investigación de las ideas de los estudiantes acerca de la historia y la alfabetización histórica”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, pp. 97–114.
- Barton, K. y Levstik, L. (2004):** *Teaching History for the Common Good*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Beyer Barry, K. (1974):** *La nueva estrategia para la enseñanza de las ciencias sociales: la indagación*, Paidós, México.
- Breisach, E. (2003):** *On the future future of History. The postmodernist Challenger and its aftermath*, The University Chicago Press, Chicago.
- Coffin, C. (2006):** *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*, Continuum, London.
- Fontana, J. (1999):** *Enseñar historia con una guerra civil de por medio*, Crítica, Barcelona.
- Hallam, R.H. (1971):** “Piaget and thinking in history” en Ballard, M. (ed.): *New movements in the study and teaching history*, Temple Smith, London.
- Henríquez, R. (2011):** “The language of history: the development of historical thinking in Chilean students through writing”, paper aceptado en *History Education International Research Network 2011*, 8th International Conference, University Of Minho, Portugal.
- Holt, T. (1990):** *Thinking Historically: Narrative, Imagination, and Understanding*, College Entrance, Examination Board, New York.
- IBER, Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Nº 67, enero, 2011.**
- Jenkins, K. (1999):** *Why History? Ethics and Postmodernity*, Routledge, London.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000):** “Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14”, in Stearns, P.; Seixas, P. y Wineburg, S. (eds.): *Knowing, Teaching Learning History*, University Press, New York.
- Lee, P.; Ashby, R. y Dickinson, A. (1996):** “Project CHATA. Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children’s understanding of because and the status of explanation in history”, en *Teaching History*, Nº 82, London, pp. 6–11.
- Leif, J. (1961):** *Didáctica de la historia y de la geografía*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Lira, R. (2004):** “Enseñanza de la historia en Educación media: entre la tradición y la tarea”, Memoria



para optar al grado de Magíster Artium en Historia, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile.

**Lira, R. (2009):** “El fulcro de la nación: de la lealtad institucional a la diversidad cultural — Cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos: del centenario al bicentenario”, en MINEDUC, *Textos escolares de historia y Ciencias Sociales. Seminario internacional*, MINEDUC, Santiago de Chile, pp. 304–326.

**MINEDUC (2009):** *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia Geografía y Ciencias Sociales*, Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC, Santiago de Chile.

**Orlandi, L. (1975):** *La evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria*, CPEIP, Santiago de Chile.

**Osandón, L. (2006):** “Los docentes frente a una innovación curricular. Experiencias de resignificación de los programas de estudio en Historia y Ciencias Sociales”, tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

**Osandón, L.; Muñoz, I. (editores) (2011):** *Didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*, LOM, Santiago de Chile, 2011.

**Oteiza, M.T. (2006):** *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970–2001)*, Frasis, Santiago de Chile.

**Pinto, J. (1998–1999):** “La reforma curricular en el área de Historia y Ciencias Sociales: propuestas y debates” (231–242), en *Revista Chilena de Humanidades*, Universidad de Chile, N° 18–19.

**Plá, S. (2005):** *Aprender a pensar históricamente, la escritura de la historia en el bachillerato*, Plaza y Valdés, México.

**Pozo, J.I. y Carretero, M. (1989):** “Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia”, en Pozo, J.I.; Carretero, M. y Asensio, M. (comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid.

**Reyes, L. (2002):** “¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post–autoritario.”, en *Cyber Humanitatis*, N° 23, disponible en <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/>

**Reyes, R. (1984):** “La Educación General Básica (el carácter manipulador de los planes y programas)”, en *Signos Revista de educación y cultura*, Asociación Gremial de Educadores de Chile, año 1, N° 4, Santiago de Chile.

**Riekenberg, M. (1990):** *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Alianza/ FLACSO/ Georg Eckert Instituts, Buenos Aires.

**Roberts, G. (2001):** *The History and Narrative Reader*, Routledge, London.

**Romero, E. (1994):** “El discurso de la patria: la historia de Chile en la sala de clase (1843–1880)”, tesis para optar al grado de Licenciatura en historia, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

**Rüsen, J. (ed.) (2002):** *Western Historical Thinking: An Intercultural Debate*, Berghahn Books, New York.

**Sagredo, R.; Correa, S. (1996):** “Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares”, en *Boletín de Historia y Geografía*, N° 12, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago de Chile, pp. 217–244.

- Sánchez Adell, J. (1970):** *Cronos: didáctica de la historia*, Vicens–Vives, Barcelona.
- Schleppegrell, M.; Achugar, M. y Oteiza, M.T. (2004):** “The Grammar of History: Enhancing Content–Based Instruction through a Functional Focus on Language”, in *Tesol Quarterly*, Nº 38, Virginia, pp. 67–93.
- Schnass, F. (1939):** *Enseñanza de la geografía, enseñanza de la historia y educación cívica*, Labor, Buenos Aires.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004):** “Teaching historical thinking”, in Sears, A. & Wright I. (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Pacific Educational Press, Vancouver, pp. 109–117.
- Shemilt, D. (1987):** “Adolescent ideas about evidence and methodology in history”, en Portal, CH. (ed.): *The history curriculum for teachers*, The Falmer Press, London.
- Stearns, P.; Seixas, P. y Wineburg, S. (eds.) (2000):** *Knowing, Teaching Learning History*, University Press, New York.
- Toledo, M.I.; Gazmuri, R. (2009):** “Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de Enseñanza Básica”, en *Estudios Pedagógicos*, XXXV, Nº 2, pp. 155–172.
- Toledo, M.I.; Gazmuri, R. (2010):** “Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en Santiago de Chile (Concepciones de profesores y sus estudiantes sobre la historia, sobre la legitimidad de la historia reciente y el valor de su estudio)”, en *VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*, UAB, Barcelona, disponible en [http://jornades.uab.cat/dcs/sites/jornades.uab.cat/dcs/files/renato%20gazmuri\\_0.pdf](http://jornades.uab.cat/dcs/sites/jornades.uab.cat/dcs/files/renato%20gazmuri_0.pdf)
- Toledo, M.I.; Gazmuri, R.; Magendzo, A. (2010):** “Dilemas morales en la enseñanza de la historia reciente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos en Chile”, sin referencia, disponible en [http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/237\\_Toledo–Magendzo\\_&\\_Gazmuri\\_DDHH.pdf](http://www.ciie2010.cl/docs/doc/sesiones/237_Toledo–Magendzo_&_Gazmuri_DDHH.pdf)
- Valledor Cuevas, L. (2011):** “La comprensión del tiempo histórico en los estudiantes chilenos”, tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación.
- Vásquez, N. (2005):** “La formación del profesorado de historia en Chile. La formación inicial y permanente de los educadores de la V Región en el marco de la Reforma Educacional”, tesis de doctorado en didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de Barcelona.
- Verniers, L. (1962):** *Metodología de la historia*, Losada, Buenos Aires.
- Wineburg, S. (2001):** *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia.
- Woll, A. (1982):** *A Functional Past: The Uses of History in Nineteenth Century Chile*, State University Press, Louisiana.
- Zaccaria, A. (1982):** “El desarrollo del pensamiento histórico: implicaciones para la enseñanza de la historia”, en Pereyra, M.: *La historia en el aula*, ICE, La Laguna.