

Nuevas corrientes historiográficas en el currículum oficial y en los discursos de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la educación secundaria chilena

New historiographic currents in the official curriculum of History, Geography and
Social Sciences and in the discourses of first-year secondary school teachers

Recibido: 01-06-2023 Aceptado: 15-11-2023 Publicado: 25-01-2024

Felipe Lara-Astete 

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
Universidad Central de Chile
Autor de correspondencia: flara@magisteredu.ucsc.cl

Andrea Minte-Münzenmayer 

Universidad De Los Lagos. Chile

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación acerca de las corrientes historiográficas en el currículum oficial y en el currículum en acción. **Objetivo:** analizar críticamente las corrientes historiográficas subyacentes en el currículum oficial de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile para desvelar cómo se ha intencionado el currículum de la disciplina y cómo el profesorado, mediante sus discursos, percibe y enseña los contenidos históricos a la luz de las corrientes historiográficas. **Metodología:** se aplicó el método cualitativo de investigación. Se utilizó el diseño hermenéutico en la búsqueda de comprender al otro, mediante la conversación con los docentes y el análisis crítico del currículum oficial. Se contó con tres muestras: un documento ministerial, un texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y siete docentes de historia en ejercicio profesional en el sistema escolar secundario chileno. **Resultados:** se evidenció un fuerte predominio de las corrientes historiográficas tradicionales en los instrumentos curriculares, a saber: el currículum oficial y el texto escolar de historia. Sin embargo, se constata una renovación historiográfica en las visiones y prácticas del profesorado. **Conclusiones:** si bien el currículum oficial posee un enfoque predominantemente conservador, los profesores integran nuevas perspectivas historiográficas en la enseñanza de la disciplina histórica.

Palabras clave: currículum, historia, enseñanza, docentes

How to cite this article (APA): Lara-Astete, F. & Minte-Münzenmayer, A. (2024). Nuevas corrientes historiográficas en el currículum oficial y en los discursos de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la educación secundaria chilena. *Educación y Humanismo*, 26(46), 42-60. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6641>



Abstract

It presents the results of a research about the historiographic currents in the official curriculum and in the curriculum enactment. **Objective:** to analyze the underlying historiographical currents in the official curriculum of History, Geography and Social Sciences in Chile to reveal how the discipline's curriculum has been intended and how teachers, through their discourses, perceive and teach historical topics in the light of historiographical currents. **Methodology:** the qualitative research method was applied. The hermeneutical design was used in this research to understand the other, through conversation with teachers and critical analysis of the official curriculum. There were three samples: an official ministerial document, one history school textbook and seven history teachers in Chilean secondary schools. **Results:** the main results show a strong predominance of traditional historiographic currents, in curricular instruments, namely: official curriculum and in a history school textbook. However, there is a historiographic renewal in the visions and practices of teachers. **Conclusions:** although the official curriculum has a predominantly conservative approach, teachers integrate new historiographical perspectives in the teaching of the historical discipline.

Keywords: curriculum, history, teaching, teachers

Introducción

El currículum oficial forma parte de la construcción histórica-social que caracteriza las disposiciones fundamentales del sistema educativo. En términos ideológicos, permite la reproducción cultural y simbólica, papel clave en la estructura social y económica de las clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1970). De esta forma, se legitiman las intenciones para la enseñanza, efectos que también traspasan las prácticas docentes. En este contexto, desde la perspectiva de Goodson (1995), el currículum es construido, negociado y renegociado en una diversidad de escenarios siendo, por tanto, una construcción histórica.

Uno de los principales agentes que reproduce el pensamiento hegemónico es la escuela en la relación intrínseca entre la conciencia del individuo y la sociedad (Apple, 1986). La escuela transmite el pensamiento hegemónico a través de tres mecanismos principales: a) la enseñanza tácita de normas, valores y disposiciones, así como de rutinas y expectativas, derivadas de la cotidianidad en la escuela y durante un prologando tiempo de “formación” (el currículum oculto); b) de las propias prácticas pedagógicas a través de la transmisión de los docentes y c) por medio de las formas de conocimiento que se ponen a disposición, es decir, el currículum. Para Apple (1986), el currículum es un documento ideológico, por lo tanto, no es neutro y desinteresado de los conocimientos que transmite. Apple (1997) sostiene, además, que “el currículum desempeña (un papel) en la creación y recreación del monopolio de las clases dominantes y segmentos de clase en nuestra sociedad” (p. 38). Es decir, la selección pasa a ser la conclusión de los intereses particulares de ciertas clases sociales y los grupos dominantes de la sociedad.

La legitimación se produce, según Torres (2005), en varios niveles. El primero corresponde a una legitimación incipiente que se transmite como objetivación lingüística; el segundo, contiene proposiciones teóricas, el tercero corresponde a “teorías explícitas en

forma de un *corpus* de conocimiento diferenciado y que viene a ser el fundamento en el que cada grupo institucional se apoya para poder justificarse” (Torres, 2005, p. 23). Y, el último nivel de legitimación es el del “universo simbólico (que) se concibe como la matriz de todos los significados social y subjetivamente reales” (Torres, 2005, p. 23).

En estos niveles superiores de legitimación se encuentra el conocimiento histórico e historiográfico, lo cual se intentó desvelar en el estudio, tanto en el currículum oficial como en los discursos del profesorado de secundaria chilena.

Por otro lado, las teorías post críticas han introducido nuevos temas al currículum oficial, entre las relaciones del poder y saber, donde los sujetos son resultado de los procesos del lenguaje, cultura, historia, discurso y subjetivación, con la finalidad de dar respuesta a las diferentes problemáticas provocada por las crisis y la decadencia de la modernidad. Sin embargo, se han instalado diferentes eslóganes que han dejado más interrogantes que certezas. Mediante éstas han aflorado grandes relatos inconclusos del siglo XX, los cuales postularon en todas sus esferas el bienestar y desarrollo para todos, fundamentos que, finalmente, no se lograron materializar, salvo para algunos grupos privilegiados. En el enfoque post crítico Da Silva (2001), señala que debieran incorporarse en el currículum nuevas categorías, tales como: identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación-discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad, interculturalidad, entre otras. Estas categorías constituyen la base de las teorías post críticas educativas, que surgieron de las discusiones sobre las teorías curriculares críticas de la segunda mitad del siglo XX. Además, Da Silva (2001) señala que los procesos culturales y de conocimiento, se entienden en el campo curricular como resultado de las relaciones sociales, jerárquicas de poder y hegemónicas.

En el sistema educacional chileno, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias sociales, ha experimentado múltiples cambios desde sus inicios. Ha predominado una visión general del pasado, de forma muy particular durante el siglo XIX, a partir de una mirada construida “desde arriba”. Es decir, desde la élite gobernante o de los grupos de poder. En ese relato el protagonista ha sido el Estado - nación, bajo una estructura de fortaleza histórica que esconde un discurso exagerado y un arquetipo que comienza a deteriorar de a poco su utilización (Jocelyn-Holt, 1998).

De acuerdo con Catejo (2015), la historiografía ha sido una herramienta utilizada en el propósito de construir un sentido de identidad chilena. En esta línea, la historiografía conservadora y nacionalista de inicios del siglo XX comenzó por realizar un rescate de los elementos tradicionales de la historia del país, los cuales se han catalogado como una deformación de la historia nacional desde la historiografía marxista, posterior a la corriente de los Annales. Desde esta perspectiva, Lewkowicz y Rodríguez (2016), exponen que la historia como proyecto, con sus cultores, sus obras y sus instituciones ejercen el papel estratégico de constructores de una narrativa nacional, en la cual todos los habitantes se reconocen. Esto daría el fundamento necesario para consolidar una identidad nacional hegemónica capaz de organizar y estructurar un relato en común. Respecto de esta, López Rodríguez (2020, p. 150), señala que “*la propia historiografía romántica tradicional de cada nación produjo una narrativa nacional que recogía el largo recorrido de la nación desde su*

origen hasta la actualidad. Esas narrativas se constituyeron en narrativas oficiales y las escuelas en sus principales transmisores”.

Por otra parte, [Salazar \(2001\)](#), señala que la Historia oficial de Chile, es producto de un relato historiográfico de supremacía de un grupo social de características conservadoras, lo cual se representa en un proceso desigual de repartición de la conciencia histórica en la sociedad chilena. Ante esto, se suma la visión de [Zúñiga \(2015\)](#), quien argumenta que desde el siglo XIX y hasta principios del siglo XX, la historia estuvo centrada en hechos y acontecimientos insertos en una visión narrativa con preponderancia de este tipo de discurso y de práctica de la Historia como relato oficial.

A mediados de siglo XX se desarrollaron en Chile dos nuevas corrientes historiográficas, las cuales tensionaron la hegemonía del enfoque conservador. La primera, de tendencia marxista, orientó sus esfuerzos hacia la reconstrucción y la recuperación de la historia del proletariado nacional. El soporte teórico se encontraba en el materialismo dialéctico de Karl Marx (1818-1883). Los historiadores chilenos inscritos en esta tendencia fueron [Julio César Jobet \(1955\)](#) y [Hernán Ramírez Necochea \(1965\)](#). Los diferentes historiadores de esta inclinación, desarrollaron lo que se conoce como la nueva historia social, fundada en los sujetos sociales y movimientos populares chilenos. Posteriormente, la historiografía chilena se nutrió de una nueva corriente historiográfica, la de los *Annales*.

Cabe señalar que estos historiadores se insertan en la corriente de los *Annales*, la cual *“ha permeado la historiografía chilena, especialmente, después de la dictadura de 1973 a 1989 [...] Con motivo del retorno de la democracia y de los historiadores chilenos exiliados en Inglaterra y otros países, se produjo un profundo cambio en la historiografía de fines del siglo XX y comienzos del XXI”* ([Minte, 2021, p. 97](#)).

La Nueva Historia Social chilena problematiza el pasado del país desde un enfoque distinto al tradicional, poniendo énfasis en otros asuntos ([González, 2006](#)). [Salazar \(2005\)](#), argumenta que, desde el nacimiento y la organización de la República en 1829 y a lo largo de toda la historia republicana del país, se ha respaldado el ideario de glorificar a algunos arquitectos del orden patrio - viejos y nóveles - bajo la suposición de que éstos a lo largo de la historia, concentran los valores esenciales de la nación, lo cual se estaría perpetuando en el currículum y los textos escolares.

Es sabido que, entre la historiografía, el currículum y los textos escolares de la disciplina histórica existe estrecha relación. Esto se traduce en un currículum restringido y hegemónico, lo cual se refleja también en los textos escolares. La investigación de estos datos de las décadas de 1950 y 1960, principalmente, en los países nórdicos ([Selander, 1990](#); [Minte, 2005](#); [Minte, 2021](#)). En la Escuela de Frankfurt se suscitaron las primeras críticas acerca de las ideologías dominantes en los textos escolares. Para [Foster \(2012\)](#); [Grever y Van der Vlies \(2017\)](#); [López-Rodríguez \(2020\)](#), los textos escolares son mediadores entre la identidad de un pueblo y la ideología dominante en los procesos formativos de niños y adolescentes. Investigaciones recientes sobre textos escolares dan cuenta de la persistencia de los relatos nacionales en la enseñanza de la historia. “El libro de texto continúa siendo uno de los principales transmisores de las narrativas nacionales” ([López-Rodríguez, 2020, p. 159](#)).

Los textos escolares engloban visiones de cultura que se transmiten en los centros educativos y constituyen los más relevantes recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes (Mejía, 2009; Minte, 2012; Minte, 2021; Soaje de Eías, 2018; Chaupis, 2015). Son una imposición cultural al alero del discurso de los grupos dominantes (Ramírez, 2012). Por ello, Lewkowicz y Rodríguez (2016), señalan que las representaciones del pasado que se construyen en la historia escolar son irreductibles al saber institucionalizado producido por la historiografía.

En la actualidad, el revisionismo historiográfico y el currículum de Historia no están ajenos a estos cambios. En la misma dirección los autores Fink y Heimberg (2006) y Fuentes Moreno (2004), argumentan que se intenta aprehender la Historia como materia escolar desde una perspectiva analítica para romper con la idea, ampliamente difundida, que sostiene que la Historia escolar enfatiza la sucesión cronológica de hechos. Los textos escolares constituyen una de las principales herramientas que controlan e influyen en el aprendizaje del pasado de la nación en el sistema educativo. Además, en su discurso el texto escolar va construyendo una imagen del pasado, de los hechos y de los sujetos sociales, con una carga ideológica.

Entrado el siglo XXI aún se considera en los textos escolares una “narrativa nacional oficial marcadamente nacionalista (la cual), lejos de disminuir en las últimas décadas, parece acrecentarse” (López-Rodríguez, 2020, p. 153). Esta conclusión es compartida, además, por Carrier (2018); Foster (2012); Grever y Van der Vlies, (2017) y Popp (2009). Estos autores expresan el predominio de una visión nacionalista del pasado que reconstruye la narrativa nacional y que permitiría a los estudiantes lograr objetivos de tipo identitario más que historiográfico. Esto significa que se pone énfasis en la formación de un “espíritu patriótico”, con la finalidad de que las futuras generaciones posean modelos a emular (Del Valle y Santos La Rosa, 2011). Esto dificultaría el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico que se han propiciado desde el surgimiento de la corriente historiográfica de los *Annales*.

En síntesis, se puede distinguir el enfoque tradicional, conservador que enfatiza la memorización, el conocimiento de los grandes eventos, héroes y personajes, la identificación con estos, el desarrollo de la moralidad, el orden y de la identidad nacional. Es decir, una formación patriótica. Por otro lado, se reconoce el enfoque disciplinar, fuertemente influido por la historiografía de los *Annales*, que pretende entender las narrativas como una construcción histórica y la aceptación de diversos relatos acerca del pasado que, a la vez, son consideradas fuentes históricas. Estas ideas se encuentran también en los trabajos de Foster (2012); Carrier (2018); Fuchs y Sammler (2016); López-Rodríguez (2020), (p. 152) lo cual se expresa claramente en la siguiente cita: “La oposición entre una “historia tradicional” nacionalista y una “nueva historia”, más centrada en el cómo se produce el conocimiento histórico, constituye aún hoy una tensión no resuelta”.

Método

La investigación realizada se enmarcó en el paradigma interpretativo, por lo tanto, la metodología utilizada fue cualitativa. “La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de

los mundos vitales” (Flick, 2004, p. 15). Además, es pertinente porque “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27). Se trató de un estudio descriptivo - crítico.

El diseño específico aplicado fue el hermenéutico, es decir, el estudio se centró en la interpretación y en la comprensión del currículum oficial y del currículum en acción. La hermenéutica, de acuerdo con Gadamer (1960), permite comprender al otro, desvelar el significado contenido en documentos y discursos de los actores. “La tarea hermenéutica que plantea la escritura no afecta tanto a la técnica externa de descifrar los signos gráficos como a la recta comprensión del sentido fijado por escrito” (Gadamer, 1960, p. 300). Es decir, en esta investigación se utilizó la hermenéutica para interpretar y comprender el sentido de lo expresado en el currículum oficial prescrito y en los discursos de los profesores entrevistados.

En esta investigación se pudo analizar, interpretar y comprender, a partir de los documentos ministeriales oficiales y, mediante las narrativas del profesorado de la enseñanza secundaria chilena, cómo son percibidos y enseñados los contenidos a la luz de las diversas corrientes historiográficas. Se realizó una triangulación de datos obtenidos de los instrumentos curriculares oficiales y de las entrevistas de los docentes para desvelar los códigos subyacentes de los grupos hegemónicos en el sistema escolar.

Aspectos muestrales

En este estudio se contó con tres muestras intencionadas: un documento ministerial oficial denominado Bases Curriculares (MINEDUC, 2016); un texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la enseñanza secundaria chilena y siete docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primer año de enseñanza secundaria.

Los criterios de selección de los profesores fueron: i) realizar docencia en enseñanza secundaria; ii) enseñar el contenido relacionado con historiografía (primer año de enseñanza secundaria). Se logró entrevistar a un grupo de 7 profesores y profesoras con menos de 10 años de experiencia profesional. Los entrevistados (as) firmaron los consentimientos informados correspondientes y se mantuvieron los códigos de ética científica, tales como el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Técnicas de producción de datos

Se aplicaron dos técnicas de investigación: documentales y conversacionales (Valles, 1999). Se empleó la técnica de análisis documental a: i) las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primer año de enseñanza secundaria, en especial, la unidad de contenido referida a la construcción de los Estados nacionales en Europa, América y Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional y, ii) al texto escolar de primer año de enseñanza secundaria, correspondiente a la editorial Santillana, editado en 2016. Los criterios de selección de este texto son: i) se encuentra actualmente en uso en el sistema escolar; ii) se trata de un texto obligatorio, entregado de forma gratuita por parte del Estado a los establecimientos de enseñanza pública y particular subvencionada del país.

Además, se aplicó una entrevista semi estructurada a siete profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la provincia de Concepción, Chile, pertenecientes a

establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados por el Estado que ejercen docencia en primer año de enseñanza secundaria.

El proceso de entrevistas fue llevado a cabo en dos etapas. En la primera, se aplicó una entrevista semi estructurada a los siete profesores de la muestra. Se indagó acerca de las características generales del tema objeto de estudio y, las decisiones pedagógicas que toman los docentes en relación con la enseñanza de las corrientes historiográficas. Esto en relación con el contenido y con el tratamiento de los contenidos disciplinares a la luz de los enfoques historiográficos y de su propia postura sobre el tema. Con posterioridad, se aplicaron entrevistas focalizadas a los mismos profesores para profundizar en el tema.

Instrumentos

Se aplicaron tres pautas: i) de entrevista a los profesores de Historia y Geografía que ejercen docencia en primer año de enseñanza secundaria en el sistema escolar público y particular subvencionado chileno, ii) para el análisis hermenéutico de las Bases Curriculares y, iii) para el análisis del texto escolar, con la finalidad de detectar las corrientes historiográficas explícitas y subyacentes en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Análisis de los datos

A los datos recabados a partir de las entrevistas transcritas y de los discursos contenidos en los instrumentos curriculares (Bases curriculares y texto escolar) se realizó el análisis hermenéutico-crítico. Se procedió al levantamiento de categorías con el apoyo del software Atlas Ti. Se rotularon y se describieron las categorías y luego se incorporaron citas pertinentes para cada una de éstas. Una vez realizado el análisis se procedió a la triangulación de los datos, con la finalidad de caracterizar la forma en que se aborda el contenido de las corrientes historiográficas en el currículum oficial y en el currículum en acción en la enseñanza de la historia escolar de secundaria chilena.

Resultados

Análisis de las Bases Curriculares de 2016

Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, primer año de enseñanza secundaria chilena.

Las Bases Curriculares promueven el pensamiento histórico con la finalidad de desarrollar vínculos de pertenencia a la sociedad chilena. Se espera que el estudiantado pueda relacionar los hechos y los procesos del pasado para comprender las características del presente como espacio de vínculos en diferentes momentos y contextos. Se enfatiza en cuatro elementos fundamentales: a) humanidad; b) nación; c) comunidad y d) familia. Los tres últimos se consideran conceptos históricos clave en la construcción de las instituciones que rigen el país.

En las Bases Curriculares, el [Ministerio de Educación \(2016\)](#), se declara que:

Los y las estudiantes reconozcan las relaciones dinámicas de continuidad y de cambio a través del tiempo, los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de

la sociedad y que comprendan que la historia es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio. En consecuencia, se espera que los y las estudiantes sean capaces de comprender las múltiples formas en que el pasado marca el acontecer del mundo contemporáneo, poniéndolo en perspectiva y evidenciando el carácter contingente del mismo. (p. 177)

Se evidencia el desarrollo de las habilidades disciplinares y la comprensión de los procesos de continuidad y cambio en la disciplina histórica. Además, las Bases Curriculares indican que:

Se busca que los y las estudiantes sean capaces de comprender la dinámica espacial de un territorio determinado en la que se integran una multiplicidad de variables naturales, sociales, económicas y políticas. También, que sea capaz de comprender cómo la interrelación de estos factores incide a su vez en la configuración del espacio geográfico. Asimismo, resulta fundamental que las y los estudiantes utilicen herramientas geográficas para representar, caracterizar e identificar distintos patrones y distribuciones del espacio geográfico. Por último, se espera que desarrolle actitudes de cuidado y responsabilidad con el medio que habita, comprendiendo que lograr un desarrollo sustentable es un desafío que nos compete a todos (Estado - sociedad - individuos) (Ministerio de Educación, 2016, p. 177).

En los contenidos disciplinares del nivel estudiado se evidencia, la incorporación de nuevos temas, sin embargo, algunos actores sociales, tales como mujeres, niños, niñas y migrantes están ausentes en el currículum oficial. Esto se puede constatar en la siguiente cita emanada de los objetivos de aprendizajes:

Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos y el creciente protagonismo de los sectores medios (Ministerio de Educación, 2016, p. 205).

Respecto de la inclusión de otros actores, tradicionalmente excluidos en la historiografía tradicional y en el currículum oficial, el Ministerio de Educación establece que se debe incorporar a los pueblos indígenas en la enseñanza de la historia nacional. Esto se presenta en el siguiente objetivo de aprendizaje:

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, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad (Ministerio de Educación, 2016, p. 206).

Si bien se incorpora a los pueblos originarios, en parte, en el análisis de las Bases Curriculares se evidencia que la sociedad burguesa ocupa un lugar predominante y ésta se sigue presentando como la principal artífice de la historia nacional, excluyendo otros grupos y actores sociales.

En las Bases Curriculares se propone trabajar con diversas fuentes históricas para profundizar las habilidades propias de la asignatura, sin embargo, se pudo establecer que en

el currículum predomina la visión tradicional de la Historia, aunque se promueve el uso de diversidad de fuentes históricas, característica de otros enfoques historiográficos.

Análisis del texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primer año de enseñanza secundaria

Se realizó un análisis hermenéutico crítico de la unidad correspondiente a la construcción de Estado de Chile y los desafíos de su consolidación en el territorio nacional. En el texto escolar estudiado se propone, a modo de ejemplo, una actividad de exploración de ideas. Cada estudiante debe observar una fuente iconográfica de una chingana¹, imagen de Claudio Gay (1854) del Atlas de la Historia Física y Política de Chile.

Posteriormente, los estudiantes deben responder una serie de preguntas, destacando la siguiente: “¿Qué elementos o características de espacios como estos crees que fomentan el sentimiento nacionalista? Nombra al menos tres y justifica tu respuesta (Morales et al., 2016, p. 108). Se observa que esta actividad es proclive a desarrollar el sentimiento nacionalista, eje central de la visión historiográfica tradicional o conservadora.

Los años del período post Independencia en Chile han sido analizados de distintas maneras por la historiografía nacional en el nivel de primer año de enseñanza secundaria. El texto escolar promueve el concepto de anarquía y desorden político como enfoque predominante, dejando de lado otras categorías históricas tales como la de los Ensayos Constitucionales². En paralelo se visualiza la organización de la República de acuerdo con consensos elitistas que traerían estabilidad al país y con ello se podría conciliar distintas visiones políticas. Si bien se esbozan algunas ideas nuevas, el trasfondo historiográfico es el mismo. Se corrobora otra vez la presencia de la historiografía conservadora que impregna todo el texto escolar. Se enfatizan tres conceptos provenientes de la historiografía conservadora: a) consolidación del régimen institucional y el orden b) estabilidad interna y económica y c) creciente nacionalismo. Según esta perspectiva, luego de la guerra civil de 1829 se consiguió la estabilidad con la Constitución del 1833 casi de inmediato.

En el texto escolar se muestra una historia lineal y descriptiva, sin considerar una diversidad de visiones de la Historia que implican procesos complejos y multicausales. Se presenta una historia estatista, elitista, con una mirada “desde arriba”, es decir, de la clase dirigente.

Adicionalmente, se puede señalar, que no se profundiza en los movimientos políticos que alteraron el orden portaliano³. Solo se mencionan las guerras civiles del 1851 y 1859, sin

¹ Las “chinganas” existieron en Chile y Perú durante el período de la Colonia española. Eran espacios de sociabilidad a cargo de mujeres solas, quienes ofrecían un lugar abierto y hospitalario para fiestas, bailes y música, en los cuales se gestaron las identidades populares. Actualmente, se conocen como “ramadas” y se realizan con motivo de las Fiestas Patrias.

² Período comprendido entre 1823 y 1830 en la Historia de Chile, caracterizado por diversos intentos de organización política mediante constituciones y proyectos constitucionales.

³ El orden portaliano deviene de su creador, Diego Portales, ministro de Estado del primer gobierno conservador (1831-1841) en Chile. Su ideario político se inspira en el orden y en la obediencia de la sociedad civil ante las autoridades del país. Concepto acuñado por la historiografía chilena para referirse a un tipo de gobierno fuerte, autoritario, conservador.

desarrollarlas, aspecto que disminuye la capacidad de análisis crítico de los estudiantes al no integrar otras visiones historiográficas respecto de la unidad de estudio. En síntesis, en el texto escolar se presentan visiones sesgadas de los contenidos tratados a la luz de la corriente positivista.

Resultados de las entrevistas de profesores y profesoras

Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de entrevistas semi estructuradas a profesores y profesoras de la disciplina histórica. Se trabajó sobre la base de una pauta consistente en 8 preguntas, formuladas a los docentes, las cuales se analizan a continuación.

En cuanto a la primera pregunta acerca de la conceptualización de las corrientes historiográficas, los docentes las asocian a un conjunto de ideas que derivan en dos categorías que son: *trabajo metodológico de la Historia* y *perspectiva de los historiadores*.

El *trabajo metodológico de la Historia* se refiere a la aplicación didáctica de las fuentes históricas, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y el manejo adecuado de los conceptos históricos fundamentales. Esto se refrenda en la siguiente cita de una profesora: “escuelas en las cuales se trabaja metodológicamente la historia o la ciencia histórica, una perspectiva, como por ejemplo la corriente positivista” (EP. 1)

La *perspectiva de los historiadores* refiere al reconocimiento de las diferentes corrientes y enfoques de la Historia. Los entrevistados mencionan que el rol del historiador y su contexto histórico son clave para la comprensión de las corrientes historiográficas. Un docente menciona: “por ejemplo, cuando uno analiza cierto proceso, cómo evidenciar la postura que los diferentes autores dan al mismo tema. Por ejemplo, recuerdo bien la visión sobre Diego Portales que hacía Alfredo Jocelyn Holt o la que hacía Gabriel Salazar, entonces como que ahí uno intenta explicar un poco cual es el pensamiento de estos autores y su corriente historiográfica” (EP. 1).

Respecto de la segunda pregunta, relacionada con el conocimiento de diversas corrientes historiográficas, se encontró que los siete profesores entrevistados reconocen y adhieren a la Historia Social de los *Annales*. Se evidencia una inclinación por esta corriente historiográfica crítica, la cual aplican en la enseñanza que imparten. En esta pregunta solo se distingue una categoría: *corriente historiográfica de los Annales*. Una cita corrobora esta categoría: “Me identifico más con la escuela de los *Annales*, con una visión historiográfica más holística, e incorporando otras ramas de las ciencias sociales” (EP. 2).

La tercera pregunta acerca de las corrientes historiográficas que identifican los profesores en el texto escolar, también se distingue solo una categoría denominada: *positivismo y perspectivas tradicionales*. Esta se entiende como el reconocimiento de la historiografía tradicional, percibida por los entrevistados, tanto en el currículum oficial (Bases Curriculares) como en el texto escolar utilizado en el nivel de primer año de enseñanza secundaria. Lo anterior queda plasmado en la siguiente cita:

Hay una línea positivista [...] cuando yo estudié mi educación media y básica era bastante positivista y creo que algo de eso queda [...] en la praxis del aula se mantiene, especialmente, en los colegas de más años de servicio” (EP. 4)

La cuarta pregunta acerca de la presencia de las corrientes historiográficas en las Bases Curriculares, se pudo levantar una categoría rotulada: *diversidad de corrientes historio-*

gráficas. Esto significa que los entrevistados reconocen diferentes corrientes historiográficas en el currículum nacional. La siguiente cita da cuenta de ello: “Sí, hay una diversidad dentro del currículum oficial, hasta ahora, porque antiguamente había una confusión de conceptos, que hoy están un poco más claros” (EP. 1).

La quinta pregunta acerca de cómo afrontan el desarrollo de la enseñanza y de aprendizaje y qué actividades realizan para tratar las corrientes historiográficas y los contenidos a la luz de esas corrientes, los profesores manifestaron, mayoritariamente, que realizan trabajo con diversas fuentes históricas. Por este motivo, la única categoría referida a la pregunta se titula *trabajo con fuentes históricas*. Los docentes señalan que el principal recurso didáctico utilizado es el de las fuentes históricas, tanto primarias como secundarias. Las habilidades de investigación y de análisis forman parte de la estructura didáctica que desarrollan los entrevistados en sus clases, enfocándose en la diversidad y en el contraste de las posturas historiográficas, lo cual se señala en la siguiente cita: “trabajo diferentes fuentes históricas, sean estas primarias o secundarias de diferentes autores y las contrasto durante todo el proceso de enseñanza” (EP. 7).

En relación con la sexta pregunta sobre su percepción acerca del predominio de las corrientes historiográficas en los textos escolares, específicamente, en los contenidos y en las actividades didácticas, se pudo levantar una categoría denominada: *predominio historiográfico tradicional en el texto escolar*.

Como su nombre lo indica, los docentes manifestaron que los contenidos en el texto escolar se abordan desde el enfoque historiográfico tradicional, positivista. También distinguen otras corrientes. No obstante, el predominio de esta corriente por sobre las otras es notorio. La siguiente cita da cuenta de ello: “hay una tendencia más fuerte digamos de cuestiones que son más tradicionales, pero también hay pequeñas intervenciones de carácter más, diría yo, como más de nuevas visiones historiográficas hay al menos una renovación” (EP. 1).

En la séptima pregunta acerca de la dificultad que ellos han detectado en la enseñanza de la historia y el reconocimiento de las escuelas historiográficas, se pudieron levantar dos categorías: *amplitud del currículum* y *formación inicial docente*. En la primera categoría, *amplitud del currículum*, los profesores/as señalan que los contenidos a tratar son demasiado extensos, lo cual constituye un obstáculo para la enseñanza de la disciplina histórica. Un profesor declara que: “las dificultades [...] tienen que ver con la amplitud del currículum y las dimensiones del currículum. Esto es, por ejemplo, los contenidos [...] que son muy vastos [...] y que también es un currículum que está en constante cambio (EP. 6).

La segunda categoría, relacionada con la *formación inicial docente*, da cuenta de las opiniones de los docentes entrevistados, quienes señalan que las universidades no están formando profesores y profesoras de Historia con suficiente dominio del contenido relacionado con las diversas corrientes historiográficas. Un profesor sostiene que:

“Desde la formación docente, no todas las universidades en Chile te enseñan una perspectiva más crítica o con más bibliografía o con más estrategias educativas, etcétera. Y eso al estudiante lo va marcando a medida que van pasando los años” (EP. 4).

La octava y última pregunta formulada fue abierta. Se solicitó a los docentes realizar observaciones, comentarios y reflexiones finales. De ello, emanaron dos categorías que fueron: *compromiso con una perspectiva historiográfica* y *postura historiográfica* del profesor o profesora.

En cuanto a la primera categoría, *compromiso con una perspectiva historiográfica*, los docentes manifiestan como debilidad, la ausencia de formación en este tema. Por tanto, al enseñar los contenidos en el aula de secundaria, el currículum oficial se enseña acríticamente. Esto lo señala una profesora:

El compromiso es sumamente clave y acá a modo personal hay docentes que no están comprometidos con una perspectiva historiográfica. O sea, la historia y el currículum no es neutral, por lo tanto, estos docentes que se comportan más como técnicos, faltan al compromiso con sus estudiantes, desde el punto de vista histórico y disciplinar, histórico y también ético. (EP. 6)

La segunda categoría denominada *postura historiográfica* del profesor o profesora se refiere a la existencia de cierta libertad del docente para seleccionar y enseñar contenidos desde la corriente historiográfica con la cual se identifica. La siguiente cita ilustra lo señalado:

Siento que todavía el currículum depende mucho del profesor que lo enseñe [...] como esto es recibido y comprendido por los estudiantes [...] me parece que si un profesor en el fondo quisiera no ofrecer estas distintas posturas y estas distintas corrientes historiográficas a los estudiantes podría hacerlo y me consta que eso pasa en algunos colegios (EP. 2).

Otra docente señala que:

En la Historia de Chile... (introduce) un poco de la escuela de los *Annales* ... en cuanto a que se intenta bajar mucho la historia desde el punto de vista metodológico que los estudiantes no van a estudiar un hecho o proceso, sino que también a trabajar como análisis de fuentes, contraste de visiones historiográficas... (EP. 3).

En las entrevistas a los profesores se encuentran diversos matices. Un docente asegura: “yo he trabajado bastante en la perspectiva de los *Annales*” (EP. 6), lo cual también se evidencia en la siguiente cita: “juega un rol muy importante cómo nosotros como docentes vamos dándole otra mirada a esa historia” (EP. 4).

Como se desprende de las citas precedentes, se observa en los docentes entrevistados no solo la convicción de introducir nuevas visiones, sino la constatación de que lo realizan en sus clases, lo cual constituye un quiebre en la enseñanza tradicional, positivista de la historia prescrita en el currículum oficial.

En síntesis, se puede decir, que las profesoras y profesores enseñan y abordan el tema de las corrientes historiográficas de acuerdo con la formación universitaria recibida y, también, debido al interés personal e ideológico del docente.

En cuanto a los dos instrumentos curriculares chilenos analizados, Bases Curriculares y texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primer año de educación secundaria, se encuentran evidencias acerca de la presencia de las corrientes historiográficas con predominancia del enfoque positivista en el currículum oficial, es decir, en las

Bases Curriculares. En cambio, en el texto escolar no se reconoce la diversidad de corrientes historiográficas. Sin embargo, los profesores y profesoras trabajan con diferentes fuentes históricas, sean estas primarias o secundarias, con el objetivo de que los estudiantes construyan sus propias perspectivas históricas.

El profesorado profundiza en los contenidos mediante la investigación histórica en clases, con la finalidad de no centrarse exclusivamente en la narración y en la descripción de acontecimientos históricos. Desde una nueva óptica es necesario describir, comprender, interpretar y valorar la importancia de la historia como objeto de estudio. El análisis crítico desarrollado por los profesores permite reconocer la evolución y, en general, los cambios teóricos que se han producido en la disciplina durante las últimas décadas con el aporte de la Nueva Historia Social, lo cual incorporan en las clases que imparten.

El análisis de las Bases Curriculares evidencia algunos cambios respecto de anteriores lineamientos ministeriales. [Cox y Ossandón \(2018\)](#), en relación con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, expresan que en el Ministerio de Educación se enfocaron en la transformación de los contenidos y de las perspectivas de aprendizaje, propios de los nuevos escenarios sociales y culturales a nivel nacional y mundial. No obstante, [Vásquez \(2016\)](#) sostiene que existe continuismo entre los elementos mencionados, más allá del contenido curricular.

Respecto de los contenidos disciplinarios tratados en las reformas curriculares en Chile, [Reyes \(2002\)](#) señala que existe un abandono de la centralidad de las visiones esencialistas sobre la nación, como el nacionalismo y la moral apelando al interés ideológico de sectores conservadores. Estos cambios se entienden como un producto de los anteriores procesos dictatoriales en gran parte de Latinoamérica ([Gazmuri, 2017](#)). Desde esta perspectiva [Gysling \(2007\)](#), señala que los cambios en el currículum son entendidos como procesos cíclicos, los cuales se actualizan a la luz de las evidencias de la implementación de la política, de la investigación educativa y de las demandas del contexto, local y global.

Desde las perspectivas historiográficas, [González \(2016\)](#) plantea, en términos generales, que en Chile se ha configurado una visión general del pasado, desde el siglo XIX, la cual fue “desde arriba”. Es decir, desde los grupos hegemónicos que han construido el Estado - Nación.

Por otra parte, [Ljubetic \(2008\)](#), se refiere a la historia oficial, la cual refleja los intereses de las clases dominantes que pretenden mantener su posición. Por ello, necesitan mostrarse como impulsores del progreso y, al mismo tiempo, ocultar sus crímenes. Estas ideas son ampliadas por los profesores entrevistados, quienes incorporan en sus clases una mirada “desde abajo”, se adhieren a la Nueva Historia de los *Annales* y ofrecen otras perspectivas sobre la historia escolar a sus estudiantes.

En el currículum oficial se han incorporado algunos nuevos sujetos históricos nunca antes considerados en el discurso historiográfico y en los contenidos históricos a enseñar. Esto lo refrenda [Minte \(2021\)](#), al señalar que son relevantes los aportes emanados de la Nueva Historia al currículum nacional. Además, los docentes entrevistados, quienes han sido

formados en los nuevos discursos historiográficos, han podido incorporarlos en la enseñanza de la disciplina histórica escolar. Esto ha permitido a los estudiantes desarrollar nuevas perspectivas y comprensiones de hechos y procesos históricos.

Si bien se visualiza una renovación, [Salazar \(2001\)](#), señala que los sujetos históricos incorporados al currículum como sectores populares, en general, transitan en una memoria que es un resumen “interpretado” de la experiencia empírica acumulada entre ellos. A partir de este trabajo, se puede señalar, que la memoria histórica aún no se encuentra como elemento distintivo en el currículum escolar y solo se puede observar de forma parcial en el texto escolar analizado.

La incorporación escasa de una memoria histórica y el relato hegemónico que establece diferentes jerarquías desde la construcción de identidades nacionales y locales con narrativas del pasado, personajes principalmente masculinos, blancos y occidentales es una idea que también sostiene [González \(2006\)](#). Y, por otra parte, [Gazmuri \(2017\)](#), concuerda con la idea de que el Estado se ha comprometido a retransmitir y legitimar a través del sistema escolar a las siguientes generaciones, un currículum normado según directrices de su proyecto ideológico con predominio de una historiografía de corte positivista, lineal y descriptiva de los procesos históricos.

Por otra parte, [Santos La Rosa \(2011\)](#), señala que: (...) nacionalismo, elitismo y glorificación de la memoria se constituyeron en los tres rasgos distintivos de la Historia como disciplina escolar, inaugurando una tradición duradera que aún es posible reconocer en las representaciones y las prácticas escolares vigentes (p. 427). Esto se puede transferir al contexto chileno, aunque los profesores entrevistados han podido incorporar nuevos enfoques en la enseñanza de la disciplina histórica y romper con esa tradición.

[Tutiaux-Guillon \(2003\)](#), sostiene que existe una traba importante que surge entre las tensiones curriculares nacionales y las prácticas docentes en el aula. Existen contradicciones en el rol del docente al favorecer un discurso tradicional en sus clases, aunque se constatan nuevas formas de aprender en el siglo XXI. Se puede decir, que los profesores entrevistados han experimentado esas contradicciones, sin embargo, han logrado instalar una nueva narrativa. Esto constituye un fundamento para reforzar el pensamiento crítico en el aula ([Chandía, 2013](#)). Se espera que los estudiantes construyan sus propias narrativas históricas a partir de la problematización del pasado para constituirse en ciudadanos de una democracia renovada ([Villalón y Zamora, 2018](#)) y uno de los pilares para lograrlo es el conocimiento acerca de las corrientes historiográficas, lo cual se ha podido constatar en esta investigación. Y, en palabras de [López-Rodríguez \(2020\)](#), “adquirir un conocimiento historiográfico sobre estos conceptos ayudaría a comprender históricamente las narrativas nacionales” (p. 15).

Aunque [Gómez et al. \(2018\)](#), mencionan la escasez de una vinculación directa entre la enseñanza de la historia escolar, los textos escolares y la producción de investigaciones historiográficas, en este estudio se pudo constatar la existencia de una relación entre los tres tópicos, especialmente, tratándose de profesores con formación en enfoques historiográficos y de un grupo etario joven, quienes incorporan nuevos temas en sus clases de historia. Esto concuerda con [Villalón y Zamora \(2013, p.135\)](#), quienes señalan que los

debates históricos promueven la necesidad de historizar sobre sujetos/as de estudio que en los textos escolares son obviados: mujeres, niños, niñas, tercera edad y pueblos originarios.

Por otra parte, [Ajagán y Turra \(2009\)](#), consideran al texto escolar como un elemento cultural latente que cumple diferentes funciones dentro de la sociedad y en el aula. [Minte y González \(2015, p. 323\)](#) visualizan a los textos escolares como “una construcción social, un artefacto cultural y una fuente de memoria colectiva que se expone constantemente a la crítica, reflejando la compleja relación entre poder y educación”. Estos constructos son analizados críticamente por los docentes entrevistados, quienes deconstruyen los contenidos presentados en los textos escolares y los enriquecen con la introducción de nuevos temas y visiones historiográficas. De esta forma, amplían la mirada de los estudiantes acerca los procesos históricos que enseñan.

Discusión y conclusiones

En esta investigación se han podido analizar y desvelar las diferentes corrientes historiográficas en el currículum oficial chileno, tanto en las bases Curriculares como en el texto escolar del nivel, así como en las prácticas de aula, esto es, en el currículum en acción de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la educación secundaria chilena.

En relación con el primer objetivo de la investigación, basado en el análisis de las Bases Curriculares, se logró identificar que las corrientes historiográficas poseen una clara tendencia positivista, tradicional, aunque el documento curricular oficial está abierto a otros enfoques.

Por otra parte, mediante el análisis de los discursos de los profesores/as, se constata la incorporación de nuevas perspectivas historiográficas, acercándose a la Nueva Historia Social, la cual formula críticas a las perspectivas tradicionales de la disciplina histórica en su estudio y en la enseñanza de la misma.

En cuanto al segundo objetivo sobre las corrientes historiográficas presentes en el texto escolar, se puede concluir, que el texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de primer año de educación secundaria está escrito sobre la base del enfoque historiográfico conservador, lo cual reduce las posibilidades de desarrollo del pensamiento crítico y de la enseñanza, a partir de una diversidad de perspectivas acerca del pasado y del presente. Los contenidos no se presentan con diversidad de enfoques historiográficos. Solo se da conocer una visión oficial, conservadora, positivista, decimonónica acorde al código disciplinar tradicional de la Historia escolar.

Respecto del tercer objetivo sobre la enseñanza de la Historia con base en las diversas corrientes historiográficas, se identifica una renovación, la cual se refleja en las prácticas de la enseñanza de la Historia de los profesores entrevistados. De esta forma, se posibilita la inclusión de nuevas miradas y nuevos sujetos históricos, los cuales estaban ausentes en la enseñanza tradicional de la disciplina. Los docentes señalan en las entrevistas que suelen utilizar más de un enfoque historiográfico en la enseñanza de la Historia. Estos, tratan de romper con el código disciplinar tradicional de la Historia al incorporar nuevas miradas, nuevos enfoques o corrientes historiográficas y también nuevos contenidos. Entre los que se encuentran, por ejemplo, temas relacionados con minorías étnicas, género, mujeres,

migraciones, entre otros, con el fin de complementar los contenidos políticos, económicos, militares, bélicos, centrados en personajes destacados de la historia, los cuales están presentes en la visión positivista-tradicional de la enseñanza de la Historia escolar.

De acuerdo con Da Silva (2001), el currículum oficial debería, en un enfoque posmoderno, integrar los temas señalados precedentemente y superar los enfoques curriculares clásico y crítico, los cuales no incorporan nuevos contenidos y las nuevas formas de enfrentar los retos educativos del siglo XXI.

Para finalizar, se plantea como desafío reconocer la importancia de las corrientes historiográficas en el currículum y, principalmente, en las prácticas docentes, con el fin de dar espacio a nuevas visiones y sujetos en la enseñanza de la disciplina histórica. Diversos países europeos han elaborado proyectos de ediciones de textos escolares de Historia en forma conjunta, entre los cuales destacan: Peace and War (1993); Manual de historia franco-alemán (2006); Proyecto ruso-alemán (2008); Proyecto palestino-israelí (2007); Joint History Project (2005) que comprende 14 autores de 11 países del sur este de Europa. Este último pretende ser una alternativa inclusiva para evitar el etnocentrismo, el nacionalismo y las narrativas nacionales. Iniciativas como éstas permiten valorar las nuevas perspectivas historiográficas en los textos escolares, en el currículum oficial, en la disciplina histórica y en la enseñanza de la historia, lo cual podría ser emulado en los países latinoamericanos.

Referencias

- Ajagán, L., & Turra, O. (2009). *El texto escolar: hacia una didáctica crítica*. Facultad de Educación, Universidad de Concepción.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia.
- Carrier, P. (2018). The nation, nationhood and nationalism in the textbook research from 1951 to 2017. En E. Fuchs y A. Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp.181-198), Londres: Palgrave Macmillan.
- Catejo, D. (2015). Hacia una esencia de la identidad chilena. La utopía de la historiografía conservadora del siglo XX: Alberto Edwards, Francisco A. Encina y Jaime Eyzaguirre. *Revista De Historia*, 1(22). <https://revistas.udec.cl/index.php/historia/article/view/242>
- Chandía, R. (2013). *La enseñanza de la Historia en segundo ciclo básico: una aproximación desde la perspectiva de los profesores y sus creencias epistemológicas*. Universidad de Chile.
- Chaupis, J. (2015). Los textos Escolares en el conflicto con la subalternidad: La Guerra del Pacífico en las aulas... *Diálogo andino*, (48), 99-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000300010>

- Cox, C., & Osandón, L. (eds.) (2018). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Ministerio de Educación - UNESCO.
- Da Silva, T. (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Auténtica.
- Fink, N., & Heimberg, C. (2006). ¿Cómo se representan la historia y las ciencias sociales los alumnos de la Suiza francófona?. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (5), 45-54, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126315>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Foster, S. J. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalized world. En: M. Carretero, M. Asencio y M. Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Carlote CT: Information Age Publishing.
- Fuchs, E., & Sammler, S. (2016). *Textbook between Tradition and Innovation: A journey through the history of the Georg Eckert Institute*. Branschweig, Georg Eckert Institute
- Fuentes-Moreno, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, (3), 75-83. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126194>
- Gadamer, H. G. (1960). *Verdad y método*. Tomo II. Salamanca: Sígueme.
- Gazmuri-Stein, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 157-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- González, F., Cerri, L., & Rosso, A. J. (2016). Héroe y cultura histórica entre estudiantes en Chile. *Revista Brasileira de História*, 36(71), 179-201. https://doi.org/10.1590/1806-93472016v36n71_008
- González, P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia; una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5(1), 21-20. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126311/192419>
- Gómez-Carrasco, C. J., Rodríguez-Pérez, R. A., & Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Goodson, I. (1995). *La elaboración del Currículum*. Falmer Press.
- Grever, M. & Van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286-301. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.11>
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335 -350. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25517>
- Jobet, J. C. (1955). Luis Emilio Recabarren. *Los orígenes del movimiento obrero y del socialismo chileno*. Prensa Latinoamericana.

- Jocelyn-Holt, A. (1998). *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*. Planeta / Ariel.
- Lewkowicz, M., & Rodríguez, M. (2016). Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 9(20), <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/977>
- Ljubetic, C. (2008). *Trazos de la Historia de Chile: los mitos y la realidad*. La vanguardia.
- López-Rodríguez, C. (2020). Las narrativas nacionales en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: Una revisión sobre los libros de texto y las narrativas de los estudiantes. *Panta Rei: Revista Digital de Historia y didáctica de la Historia*, (2), 149-166. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445731>
- Mejía, W. (2009). *Análisis de los contenidos de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. En Seminario Internacional de Textos Escolares (pp. 487-527). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Bases Curriculares de Séptimo a Segundo medio*. Primera Edición.
- Minte, A. (2005) *Autoritarismo y pluralismo: visión crítica de la enseñanza de la historia de Chile*. Concepción: Ediciones Escaparate.
- Minte, A. (2012). Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 2(27), 73-87. http://fe.ucsh.cl/images/revistas/hyg27_art_minte.pdf
- Minte, A., & González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Minte, A. (2021). “Nueva historia” y educación histórica en la formación de profesores de historia en Chile. En N. J. Ibagón, R. Silva, A. Santos, R. Castro (eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (185-214). Universidad ICESI y Universidad del Valle.
- Morales, J., Pastene, S., Santelices, C., & Quintana, S. (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Primer año medio. Santillana del Pacífico S. A. de Ediciones.
- Popp, S. (2009). National textbook controversies in a globalizing world. En E. Erdmann, L. Cajani, A.S. Khodnev, S. Popp, N. Tutiaux-Guillon y G.D. Wrangham (eds.), *History Teaching in the Crossfire of Political Interests* (pp. 109-122), Schalbach, Wochenschau.
- Ramírez-Necochea, H. (1959). *Antecedentes económicos de la independencia de Chile*. Universitaria.
- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales 6to. Grado. *Investigación y Postgrado*, 27(1), 163-194. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872012000100007&lng=es&tlng=es.

- 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. *Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades*, (23).
<https://rchd.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/5606/5474>
- Salazar, G. (2001). Memoria histórica y capital social. En J. Durston, F. Miranda (comps) *Capital Social y políticas públicas en Chile. Investigaciones recientes*. CEPAL - ECLAC.
- Salazar, G. (2005). *Construcción de Estado en Chile (1760-1860). Democracia de "Los pueblos" militarismo ciudadano gompismo oligárquico*, Editorial Sudamericana.
- Selander, S. (1990). Análisis de los textos pedagógicos. Hacia un enfoque de la investigación educativa. *Revista de Educación*, 293, 345-354.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bd9da732-f9c7-4dd5-875f-5442fc5e31f6/re2931600479-pdf.pdf>
- 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, Universidad Nacional del Sur, Argentina.
- Soaje de Elías, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores*, 21(1), 73-92. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.4>.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de Investigación*, (2).
<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126151>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vásquez, G. (2016). Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile. *Educar en Revista*, (60), 147-160. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46005>
- Villalón, G., & Zamora, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*.
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09>
- 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.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/680>