

¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria

How Has History Been Taught in Chile? An Analysis of Programmes of Study for Secondary School History

Carmen Gloria Zúñiga

Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile

Resumen

El sistema educacional chileno ha experimentado múltiples cambios desde sus inicios, a mediados del siglo XIX. La implementación de diferentes marcos curriculares a lo largo de los años ha significado modificaciones en las asignaturas escolares en términos de objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza y evaluaciones. Si bien se han desarrollado numerosos estudios relativos a las reformas curriculares en Chile, pocos estudios se han centrado en los cambios experimentados en la enseñanza de la historia a nivel secundario. El siguiente estudio se presenta como una contribución para reducir ese déficit. Su principal objetivo es analizar los antecedentes históricos de la enseñanza de la historia en Chile a nivel secundario desde los orígenes del sistema educativo hasta la década de 1980. La investigación es de carácter cualitativo y sigue el paradigma interpretativo, adoptando métodos de recolección y análisis de información basados en la teoría fundamentada. Para ello, se han recolectado y analizado documentos históricos y contemporáneos, particularmente programas de estudio, que han fundado las bases de las actuales prácticas de la enseñanza de la historia en el país. La investigación ha demostrado que las prácticas tradicionales de enseñanza de la historia han predominado en las aulas chilenas durante el período estudiado.

Palabras clave: enseñanza de la historia, programas de estudio, educación secundaria, Chile

Correspondencia a:

Carmen Gloria Zúñiga
Facultad de Educación, Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile
Fernández Concha #700, Edificio C2 (3.º piso), Las Condes, Región Metropolitana, Chile

Correo electrónico: carmen.zuniga@unab.cl

Esta investigación forma parte de la tesis doctoral de la autora financiada por Becas Chile.

Mis más sinceros agradecimientos a Thomas O'Donoghue, University of Western Australia, por su constante apoyo en la revisión de este manuscrito.

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.9

Abstract

The Chilean educational system has undergone multiple changes since its establishment in the mid-nineteenth century. Several curriculum frameworks have been implemented, which has meant that school subjects have been modified in terms of objectives, content, pedagogy, and assessment. Although a considerable amount of research and policy initiatives have been undertaken relating to curriculum reform in Chile, there has been little research on the teaching of history as a school subject. This study is offered as one contribution to rectifying the deficit. It aims at developing an understanding of the historical background to the teaching of history for secondary school in Chile from the origins of the system of education until recently. The research is located within the interpretivist paradigm and adopts grounded theory approaches to data gathering and analysis. Official historical and contemporary documents that have led to the current curriculum framework for secondary school history, particularly programmes of study, have been collected and analysed. The study demonstrates that the secondary school history curriculum in Chile has been characterised by the pre-eminence of the great tradition approach to teaching history.

Keywords: history teaching, study programmes, secondary school, Chile

Este estudio presenta un análisis de los diversos marcos curriculares que han sido utilizados por el Ministerio de Educación de Chile para la enseñanza de Historia en educación secundaria, desde el establecimiento del primer sistema nacional de educación a mediados del siglo XIX, hasta la implementación de la Reforma Educacional de los años 80 durante la dictadura de Pinochet. El análisis muestra que la enseñanza de historia como una asignatura escolar ha enfatizado en actividades centradas en el docente, y en la repetición de contenidos y, por consiguiente, forma parte del gran enfoque tradicional de la enseñanza de Historia.

Revisión de la literatura

Aunque desde el siglo XIX la Historia ha sido una asignatura escolar presente en muchos sistemas educacionales, tanto estatales como privados, ha mostrado diferencias en qué se ha enseñado y en cómo se ha enseñado alrededor del mundo (Foster, 2008; Pellens, 1991; Taylor, 2000). Al respecto, los objetivos que se persiguen con la enseñanza de Historia (Sylvester, 1993), los contenidos curriculares (Hernández, 2008), las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Carretero y Voss, 2004) y las actividades de evaluación (Valls, 2008) han variado de país en país. Esta sección ofrece un resumen de la literatura sobre los programas de historia en relación a estas áreas, bajo los siguientes cuatro subtítulos: objetivos, contenidos, didáctica y evaluación.

Enseñanza de la Historia: Objetivos

Las opiniones de los profesores de Historia, sobre cuáles debieran ser los principales objetivos a cumplir a través de la enseñanza de Historia a nivel escolar varían ampliamente. Una opinión es que enseñar Historia debería fomentar la continuidad cultural, también llamada «transmisión de ciudadanía» (Marker & Mehlinger, 1992). De acuerdo a esta visión, a los estudiantes se les debería enseñar reglas y normas para que se adapten a la vida en sociedad. Lo anterior se encuentra relacionado a la noción de que los profesores de Historia deberían motivar a sus estudiantes a participar activamente en la sociedad (Zajda & Whitehouse, 2009). Otro objetivo es la transmisión de hechos y conceptos de la Historia de acuerdo a su cariz de disciplina académica (Marker & Mehlinger, 1992). Los alumnos deberían aprender hechos y conceptos históricos, ya que estos aportan el prisma cognitivo necesario para interpretar y comprender los procesos históricos (Anderson & Krathwohl, 2001; Carretero, 2007). Otro objetivo es la promoción del pensamiento crítico (Carretero y Voss, 2004; Marker & Mehlinger, 1992; Wineburg, 2001). Esto implica aprender historia para desarrollar habilidades cognitivas de orden superior, tales como el análisis, la interpretación y la evaluación. Se sostiene que eso no es un proceso natural en el desarrollo psicológico (Wineburg, 2001), sino que más bien el logro de las mismas se debería potenciar a través de la activa participación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje (Van Den Brink-Bugden, 2000).

Enseñanza de la Historia: Contenidos

La pregunta sobre cuáles son los eventos históricos más significativos que deberían ser enseñados han estado presente desde los orígenes de la enseñanza de historia como asignatura escolar (Van Sledright, 2003). En este contexto, seleccionar qué historia se enseñará, es una tarea importante. De acuerdo a Taylor (2000), la Historia, como asignatura escolar, puede ser empoderante y opresiva a la vez. Puede ser empoderante porque, a través de ella, los estudiantes pueden encontrar una oportunidad de desarrollar su capacidad racional para cuestionar la evidencia y, en consecuencia, comprender las relaciones entre los individuos, los eventos, las ideologías y el avatar histórico. También puede ser opresiva, porque esta asignatura puede fomentar la autojustificación política y religiosa. En definitiva, los profesores de Historia pueden alentar a sus estudiantes a pensar críticamente y a participar activamente en la sociedad; o bien, pueden ayudar al gobierno de turno, ofreciendo justificaciones para fundamentar su ideología (Van Sledright, 2003).

Enseñanza de la Historia: Didáctica

Es posible identificar dos importantes enfoques en la enseñanza de Historia a nivel escolar. El primero es un enfoque basado en el conocimiento y memorización de eventos históricos, también llamado el «enfoque tradicional» (Dickinson, 2000; Sylvester, 1993). El segundo concibe a la Historia como una forma de construcción de conocimiento. Este enfoque ha sido conocido como la «nueva historia», siendo su principal característica la promoción del pensamiento histórico (Booth, 1996; Cooper, 2006; Foster, 2008; Husbands, 1996; Pellens, 1991; Prats, 2000; Taylor, 2000; Van Sledright, 2003; Wineburg, 2001; Zajda & Whitehouse, 2009). Cada enfoque tiene objetivos diferentes y los docentes deben utilizar diversas metodologías de enseñanza para implementar uno u otro.

El enfoque tradicional. Sylvester (1993) define las principales características de este enfoque a través del estudio de la enseñanza de la Historia, en Inglaterra y Gales a comienzos del siglo XX. Él comienza su definición de lo que llamó la «gran tradición», explicando el rol de los profesores y de los estudiantes. Según esta visión, los docentes juegan un rol activo en dos ámbitos: relatar y transmitir los hechos históricos a sus estudiantes, y asegurarse de que estos hechos sean aprendidos a través de pruebas cortas. En contraste, los estudiantes tienen un rol pasivo, aprendiendo Historia a través de la repetición y memorización de los hechos relatados por sus profesores (Sylvester, 1993). De acuerdo a este enfoque, los profesores deberían interpretar los hechos pasados, y explicárselos a los estudiantes de una manera comprensible (Husbands, Kitson, & Pendry, 2007). Generalmente, los profesores describen oralmente los hechos más importantes del pasado y escriben notas en el pizarrón (Sylvester, 1993). Luego los estudiantes copian y repiten el conocimiento factual descrito por sus profesores. También se les solicita asimilar, organizar y reproducir las interpretaciones de sus profesores. Como indica Husbands (1996), solo en algunas ocasiones se les solicita a los alumnos reinterpretar lo explicado por los profesores.

Sylvester (1993) sostiene que el contenido impartido a través de este enfoque está claramente definido. Por lo general, consiste en su mayoría en eventos políticos, seguidos de acontecimientos económicos y sociales que se utilizan para entregar contexto. Taylor (2000) concuerda con esto, señalando que una de las características más importantes de la gran tradición, es la primacía del conocimiento factual. El contenido es organizado cronológicamente, siendo su principal componente los eventos políticos (Booth, 1996). Además, se le asigna un gran énfasis a las causas de los eventos históricos (Sylvester, 1993).

La nueva historia. En el enfoque de la nueva historia destaca un modelo de aprendizaje constructivista, a través del compromiso con el pasado (Carretero, 2007). Se incentiva a los estudiantes a concebir la Historia, no como una compilación de hechos históricos, sino que como una forma de conocimiento. Los estudiantes deben desarrollar el proceso de pensamiento histórico que consiste en estar conscientes de que la Historia es una investigación permanente que conduce a múltiples verdades históricas (Zajda & Whitehouse, 2009).

El propósito de la enseñanza de Historia como una asignatura escolar se define a través de su contribución al proceso general de la educación (Husbands et al., 2007). Este enfoque pedagógico enfatiza la importancia de preparar a los alumnos para la vida laboral, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, y estimulando el desarrollo de actitudes cívicas y de conciencia

histórica (Husbands et al., 2007). En otras palabras, la nueva historia desafía las prácticas pedagógicas que caracterizan al enfoque tradicional (Foster, 2008). De este modo, los profesores no tienen un rol activo en la transmisión del conocimiento histórico a los estudiantes. Sin embargo, sí son responsables del manejo y supervisión de las actividades de aprendizaje de los estudiantes, quienes tienen un rol activo en construir el conocimiento histórico a través de la indagación e interpretación de las fuentes históricas (Husbands et al., 2007).

Enseñanza de la Historia: Evaluación

La investigación llevada a cabo en escuelas secundarias en España (Trepát y Comes, 2006) mostró que, a menudo, la evaluación en Historia consiste en el uso de pruebas que miden la memorización y la repetición. Aunque existe una creciente tendencia que aboga por el uso de tareas de evaluación que promuevan las habilidades cognitivas de orden superior, tales como la elaboración de mapas históricos, el uso de métodos de investigación histórica y la interpretación y análisis de las fuentes históricas, su adopción en la práctica es aún inusual (Trepát y Comes, 2006).

Investigaciones realizadas sobre evaluación y enseñanza de la Historia como asignatura escolar, han señalado que las actividades de evaluación, en especial las mediciones estandarizadas, no contribuyen positivamente a la construcción del conocimiento histórico. Además, generalmente se enfocan en habilidades cognitivas básicas (Mathison & Fragnoli, 2006; Dicksee & Hunt, 2007). La dura crítica hacia tales pruebas resalta su fracaso en medir la comprensión de los estudiantes respecto a Historia y las Ciencias Sociales (Alleman & Brophy, 1999). Otro problema con estas pruebas es que, generalmente, no entregan a los profesores ni a los estudiantes evidencia de cómo mejorar el aprendizaje de estos últimos (Black & Wiliam, 2005).

Metodología

Este estudio centra su atención en los antecedentes históricos de la enseñanza de la Historia a nivel secundario en Chile. Esto requirió llevar a cabo una investigación que facilitara la interpretación de fenómenos sociales. Con este propósito, se seleccionó el paradigma interpretativo, porque intenta revelar los diferentes significados construidos por las personas en un contexto social determinado (Gubrium & Holstein, 2005). Schwandt (2003) declara que, desde un punto de vista interpretativo, las acciones humanas y sociales son inherentemente significativas. Para poder descubrir ese significado, el investigador debe interpretar lo que los actores piensan y hacen de una forma determinada. En otras palabras, el paradigma interpretativo permite al investigador comprender lo que la gente entiende y, en consecuencia, lo que hace respecto de un fenómeno (Litchman, 2010).

La pregunta de investigación del estudio es de carácter histórico: ¿Cuáles son los antecedentes históricos de la enseñanza de la Historia a nivel secundario en Chile? Como resultado, los datos fueron identificados a través de la revisión de un amplio rango de registros y documentos, tanto públicos como privados. Ambos tipos son comúnmente utilizados en investigación cualitativa (Merriam, 2009). Al examinar los datos, se utilizaron métodos de análisis de información consistentes con el enfoque interpretativo. Al respecto, Greene (1994) explica que el análisis documental es un método que posee gran concordancia con el enfoque interpretativo para la investigación.

El estudio se centró particularmente en registros públicos, tales como documentos gubernamentales, programas de estudios, bases curriculares, cuadernos del profesor y textos escolares. Se necesitó una interpretación de estas fuentes para entender las perspectivas oficiales sobre los programas, las estructuras administrativas y otros aspectos del funcionamiento del sistema (Bogdan & Biklen, 2007). Los datos fueron recolectados en bibliotecas y archivos públicos, tales como la Biblioteca Nacional de Chile y la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Siguiendo los procedimientos descritos por Richards y Morse (2007), la investigadora recolectó la información e hizo copias para un análisis más específico.

De acuerdo con el enfoque de la teoría fundamentada, los procesos de recolección y análisis de información fueron llevados a cabo de manera simultánea (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008). Esto permitió a la investigadora seleccionar los documentos sobre la base del surgimiento de conceptos,

así como validar tales conceptos a medida que volvían a surgir entre los datos entregados por nuevos documentos (Merriam, 2009; Strauss, & Corbin, 1998). La primera etapa en este método analítico involucró recolectar la información, clasificarla y categorizarla (Flick, 2009). En este proceso, los datos fueron leídos detenida y profundamente. El análisis comenzó inmediatamente después de la lectura del primer conjunto de datos recopilados. Asimismo, se registraron comentarios, observaciones y preguntas (Corbin & Strauss, 2008).

A medida que se recopilaba más información, esta era constantemente comparada en cuanto a similitudes y diferencias, y quedaba sujeta al cuestionamiento en temas como, «¿De qué podría ser esto un ejemplo?». De este modo, surgieron apreciaciones al comparar y cuestionar los datos de manera constante (Merriam, 2009). El principal objetivo fue generar conceptos que fueran consistentes con la información recopilada. La actividad necesitó de la «sensibilidad teórica» por parte de la investigadora, explicada por Corbin y Strauss (2008) como la habilidad para reconocer lo que es importante en la información, y darle un significado.

El proceso anteriormente descrito se conoce como *codificación abierta*. En el caso de este estudio, la codificación abierta apuntó a la elaboración de conceptos y proposiciones que se ajustaran a la información obtenida (Strauss, 1987). A través de este proceso, las conjeturas hechas por la investigadora también fueron exploradas, analizadas y cuestionadas (Corbin & Strauss, 2008). Posteriormente, los conceptos y proposiciones generadas fueron clasificados en categorías, para luego describir e integrar la información en un todo coherente. Códigos, notas y diagramas fueron utilizados por la investigadora para ilustrar la relación entre los conceptos y las categorías. A medida que se procedió con el análisis y los datos comenzaron a reducirse, los códigos, notas y diagramas fueron cada vez más depurados y detallados (Miles & Huberman, 1994).

En lugar de seguir adelante con los otros dos pasos de la teoría fundamentada (codificación axial y codificación selectiva), la información procesada bajo la codificación abierta fue analizada más a fondo, utilizando la forma de análisis denominada inducción analítica. Esto incluyó la formulación de propuestas de manera sistemática. Los pasos a seguir son descritos por Hammersley y Atkinson (1995, p. 234).

Resultados

La instauración de Historia como asignatura escolar

En 1843, la Historia fue incluida como una asignatura escolar en el marco curricular establecido para la enseñanza secundaria en Chile (Soto, 2000). En esta época, por primera vez la enseñanza secundaria fue concebida, no solo como los cimientos para la educación terciaria, sino que también como una herramienta necesaria para capacitar a gente instruida que pudiese hacer contribuciones positivas para el país. Concretamente, se argumentó que la enseñanza de Historia prepararía a las personas para ser patriotas y ciudadanos (Sagredo y Serrano, 1996), ayudando de esta manera a la consolidación de Chile como estado y como nación. Sumado a esto, existía también la idea de que el conocimiento del pasado podría ayudar en la toma de decisiones del presente, especialmente en el ámbito político (Reyes, 2002). Por lo tanto, se concluyó que la Historia como asignatura escolar podría tener una fuerte influencia en el destino de la nación.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la concepción sobre la enseñanza de la Historia en Chile cambió a una noción relacionada con la idea de progreso. Tal progreso se relacionó con el movimiento de ilustración y el poder de la razón. Se le otorgó gran importancia a la narración de hechos históricos significativos, historia política, historia militar y de los grandes personajes que contribuyeron a la idea de progreso (Reyes, 2002; Sagredo y Serrano, 1996). El foco principal de los contenidos fue la historia de Europa Occidental, la cual incluía la historia de la antigua Grecia y Roma, y la historia medieval y moderna. También se consideró la historia de América Latina y de Chile (Campos, 1960; Instituto Nacional, 1846; Universidad de Chile, 1858). Si bien la historia de los pueblos indígenas fue considerada, esta no se enfatizó debido a que no se relacionaba con el movimiento ilustrado (Sagredo y Serrano, 1996). Finalmente, en los salones de clases se promovió la práctica de la narración, lo que implicaba que los alumnos debían oír, copiar y repetir lo relatado por el profesor (Soto, 2000).

El currículum de 1889

Siguiendo la influencia alemana en temas educativos, en 1889 se implementa el *currículum concéntrico*. Su definición señalaba que la enseñanza de cualquier asignatura escolar debía implicar el incremento gradual y progresivo de su profundidad y complejidad. Las estrategias pedagógicas asociadas y la organización curricular promovida por el currículum concéntrico eran completamente diferentes de aquellas impulsadas previamente en el sistema escolar chileno. En este sentido, se esperaba que los profesores enseñaran hechos y contenidos concretos durante los primeros años escolares, para luego seguir con temáticas más abstractas en los años venideros. De este modo, en primer lugar se producía el conocimiento de hechos aislados, para más adelante continuar con el establecimiento de relaciones, similitudes y diferencias (Soto, 2000). Debido a que este enfoque era totalmente desconocido para los estudiantes y educadores en el país, fue muy criticado desde los inicios de su implementación. No obstante, permanecería vigente hasta las primeras décadas del siglo XX (Campos, 1960).

El currículum de 1915

En 1914, el Consejo de Educación Pública elaboró un nuevo marco curricular para Historia y Geografía, el cual se implementó por primera vez en 1915. Asimismo, desarrolló programas de estudio de la asignatura para cada año de enseñanza secundaria (Universidad de Chile, 1915). A grandes rasgos, cada programa de estudio contenía una descripción de los objetivos generales perseguidos por la enseñanza de la Historia en nivel secundario. El contenido seleccionado tenía relación con hechos recientes ocurridos en la historia chilena, y con sus protagonistas. Los principales objetivos eran promover la honestidad entre los estudiantes, y reconocer la relevancia de la Historia como una asignatura escolar.

El programa también indicaba que la Historia debía ser enseñada en forma oral a los estudiantes. En otras palabras, de acuerdo a sus prescripciones, los profesores tenían que contar una historia o un cuento para que sus estudiantes se interesaran en la asignatura. Se pensaba que el conocimiento debía ser memorizado a través de la conversación y de la permanente repetición. Es así como la estrategia pedagógica más importante era incentivar el diálogo entre los estudiantes, y hacerlos repetir, una y otra vez, lo que el profesor decía. El conocimiento debía ser adquirido, memorizado y luego relacionado a nuevos conocimientos. En resumen, los estudiantes debían conocer acontecimientos históricos y aprender los valores nacionales.

Se suponía que los estudiantes no debían realizar dictados ni escribir extensamente en sus cuadernos. Los textos escolares eran considerados como herramientas para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pero solo como estrategia complementaria al trabajo del profesor. A pesar de que los programas indicaban que debía existir algún tipo de progreso intelectual que fuese más allá de la memorización de hechos (Universidad de Chile, 1915), las pocas recomendaciones sobre su comprensión no parecen ser suficientes para facilitar el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior.

El currículum de 1935

En 1935, el Ministerio de Educación de Enseñanza Secundaria aprobó y publicó un nuevo marco curricular, que incluyó modificaciones a la enseñanza de la Historia. En cuanto a sus nuevos objetivos, estos propendieron a mejorar las características intelectuales y morales de los educandos. El documento no menciona el tipo de rasgos morales esperados, pero sí recalcó el valor educacional de la enseñanza de Historia. Al respecto, entregó libertad a los profesores para ofrecer interpretaciones de los hechos históricos según sus propios valores. Al mismo tiempo, propuso el uso de cronologías para organizar los contenidos (Ministerio de Educación Pública, 1935). Se pensaba que solo a través de la memorización organizada del contenido sería posible que los estudiantes interpretaran y valoraran los eventos históricos.

Si bien el documento señala que el principal objetivo de la enseñanza de la Historia era la mejora de las capacidades intelectuales de los estudiantes, la estructura cronológica en la que se presentan los contenidos y su énfasis en acontecimientos de carácter político, no hacía de esta una tarea fácil. Sin embargo, en ese tiempo, dicha estructura y la narración sobre grandes personajes e importantes eventos militares se consideraban como parte de un enfoque de enseñanza de excelencia (Sagredo y Serrano, 1996). La

Historia era concebida como un material que el profesor debía enseñar en forma oral (Lira, 2008), con hechos que se relacionaran a través de la identificación de causalidad. Finalmente, el documento no contiene indicaciones sobre tareas de evaluación en el aula.

El currículum de 1952

En 1952, el Ministerio de Educación Secundaria implementó un nuevo marco curricular para todas las asignaturas escolares, incluyendo Historia (Ministerio de Educación Pública, 1952). De acuerdo a lo indicado en los programas de estudio, los profesores de Historia debían buscar sus propias estrategias para poner en práctica las sugerencias y propuestas, y enseñar solo el contenido señalado en el documento. Esto significó una gran diferencia respecto del programa de estudios anterior, ya que la libertad de los profesores para enfatizar o interpretar ciertos contenidos ya no era una opción. De tal forma, el conocimiento histórico fue concebido como un producto terminado que los estudiantes debían memorizar.

De forma general, los objetivos expresados en relación a la enseñanza de la Historia se relacionaron con la comprensión de los problemas sobre espiritualidad humana y destino histórico, el desarrollo de los rasgos morales, cívicos y sociales de los estudiantes, la formación del carácter por medio del ennoblecimiento de la personalidad de los estudiantes y la conciencia sobre los deberes y la dignidad humana (Ministerio de Educación Pública, 1952). Sin embargo, no hubo directrices para los profesores de cómo lograr estos objetivos con los estudiantes a lo largo del año académico.

Los contenidos estaban organizados en forma cronológica, recalando hechos políticos y militares. Los acontecimientos históricos se encontraban listados en forma descriptiva, utilizando eventos políticos para organizar cada sección. Por ejemplo, la sección sobre historia de Chile en el siglo XIX se dividió en categorías organizadas de acuerdo a la ideología política del gobierno que estaba en el poder (Ministerio de Educación Pública, 1952).

Los enfoques pedagógicos señalados en el documento enfatizaron el rol activo del profesor, quien debía ayudar a los estudiantes a aprender los hechos históricos. El documento indicaba los temas y asuntos que los profesores debían abordar de acuerdo a la relevancia percibida por el Ministerio de Educación Pública, detallando la interpretación que se adoptaría. Dentro de las sugerencias indicadas, se incluyó el uso de mapas, cronogramas, documentos escritos e imágenes (Ministerio de Educación Pública, 1952). Esta fue la primera vez que un programa de estudios sugería actividades, sin embargo, no fue redactado de forma didáctica, sino que simplemente listadas. Una vez más, el documento no se refería a temas relativos a la evaluación en el aula.

El currículum de 1965

Siguiendo el ejemplo de Estados Unidos, con la Reforma Educacional de 1965, la enseñanza de la Historia se integró a la enseñanza de las otras Ciencias Sociales. El programa de estudio de *Ciencias Sociales e Históricas*, fue el nuevo nombre que se le dio a la asignatura escolar que comprendía Historia, Geografía, Economía y Educación Cívica, además de conceptos extraídos de la Antropología y la Sociología (Ministerio de Educación, 1968a). Los programas de estudio fueron pensados como herramientas flexibles para promover la enseñanza contextualizada y las actividades de aprendizaje (Ministerio de Educación, 1968a). Los profesores podían seleccionar y adaptar las actividades de acuerdo a las habilidades, intereses y necesidades de sus estudiantes.

En relación a la enseñanza de la Historia, los objetivos declarados enfatizaban el desarrollo intelectual y social de los estudiantes (Ministerio de Educación, 1968a). Por ejemplo, uno de los objetivos era el desarrollo de la conciencia histórica. De acuerdo con los programas de estudio, los estudiantes debían ser incentivados a pensar en los valores universales de la cultura chilena, de tal forma que ellos mismos definieran su propio sistema de valores. Esto les permitiría tomar decisiones informadas sobre su rol en la sociedad chilena. Se sostuvo que la enseñanza de la Historia también promovería el desarrollo del conocimiento, habilidades y valores necesarios para participar de manera efectiva en una sociedad democrática. También se propuso que la asignatura ayudara a los estudiantes a comprender y proponer soluciones a los principales problemas a los que se veía enfrentado un país en desarrollo como Chile (Ministerio de Educación, 1968b).

Otro objetivo importante estaba relacionado con el desarrollo del método de investigación histórica. Los estudiantes eran incentivados a trabajar como historiadores porque «el aprendizaje de la historia deja así de ser meramente verbalista, para transformarse en algo experimental y concreto» (Ministerio de Educación, 1968b, p. 76). De acuerdo con este punto de vista, la enseñanza de la Historia debía estar preocupada del desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior requeridas por el método científico; como por ejemplo: el análisis, la evaluación, la indagación y la reflexión. A pesar de que todas estas habilidades requerían un compromiso de adquisición de conocimientos, esto fue considerado como un primer paso del proceso de aprendizaje, y no como su resultado.

El contenido a enseñar también tuvo características novedosas. Los nuevos programas de estudio focalizaron su atención en la investigación histórica actualizada, y promovieron el uso de conceptos históricos por sobre el conocimiento de eventos históricos (Ministerio de Educación, 1968a). Al mismo tiempo, en vez de concentrarse en un enfoque cronológico basado en la memorización de hechos y fechas, se puso énfasis en el aprendizaje de contenidos que los estudiantes pudieran usar para explicar cambios, continuidades y causalidades a través del tiempo. El nuevo programa de estudio también propuso la integración constante entre la Historia y las Ciencias Sociales. En consecuencia, los temas históricos se estudiaban desde la perspectiva de diversas disciplinas, incluyendo la Geografía, la Economía y la Antropología. Además, se destacó la importancia del desarrollo social, especialmente en relación a los orígenes y evolución de la sociedad chilena. Durante estos años, también se observó un énfasis en la unidad cultural y la integración de América Latina, elogiando su espíritu, analizando las circunstancias actuales del continente, y criticando su anacronismo y desigualdades.

Se esperaba que los estudiantes tuvieran un rol activo en su proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación, 1968a). El programa de estudio indicaba que el proceso de aprendizaje debía ser inductivo, de tal forma que los estudiantes pudieran elaborar conceptos y llegar a conclusiones. Además, se fomentó el uso y análisis de variadas fuentes de información.

Se sugirieron un gran número de actividades en el aula (Ministerio de Educación, 1968a). Las más comunes eran «escribir ensayos», «dibujar mapas históricos», «analizar conceptos y leyes históricas», «dibujar líneas de tiempo», «analizar fuentes y documentos históricos», «dibujar gráficos» y «analizar imágenes» (Ministerio de Educación, 1968a, b, c, d). Asimismo, debía existir una secuencia en el uso de las actividades de acuerdo al año académico y época del año, y el contenido debía ser abordado en mayor profundidad año tras año. Más aun, se recomendó el trabajo en grupos pequeños, donde los profesores debían dar tiempo a los estudiantes para responder preguntas, ayudándolos a pensar sobre lo que se les preguntaba.

Las tareas de evaluación debían ser consistentes con las actividades del aula. De este modo, se propuso el uso de la evaluación formativa como forma de promover los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 1968a). Las composiciones y los proyectos de investigación fueron generalmente sugeridos como tareas de evaluación para los alumnos (Ministerio de Educación, 1968a). El énfasis de las tareas de evaluación se explicó debido a la importancia puesta en que los estudiantes recibieran una educación integrada. Es así como también se fomentaban las habilidades y valores posibles de ser evaluados. Sin embargo, esto no se hizo en forma sistemática.

En 1970 fue elegido el primer gobierno socialista en la historia de Chile (De Ramon, 2010). Con el apoyo del partido socialista, el nuevo Presidente de la República, Salvador Allende, continuó con la ejecución de las reformas educacionales de 1965. Él además pensaba desarrollar un sistema educacional acorde a una sociedad democrática e igualitaria (Núñez, 1990; Sagredo y Serrano, 1996). Sin embargo, sus planes no pudieron ser implementados, ya que a principios de los años 70 el país enfrentó una gran crisis social, ideológica y política. El golpe de estado de 1973, organizado por una junta militar liderada por el General Augusto Pinochet, terminó abruptamente con el gobierno democrático de Allende. Esto también significó el fin del movimiento de reforma educacional. La dictadura de Pinochet puso fin a la reforma, modificó los programas de estudio en 1974 y en 1981 implementó un nuevo marco curricular.

El currículum de 1974

Una de las primeras medidas implementadas por el gobierno militar fue retirar de los programas de estudio todos los elementos que fuesen considerados potencialmente conflictivos o que tuvieran una orientación política (Núñez, 1997; Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008). Esto condujo a la introducción, en 1974, de programas de estudio nuevo y transitorio, los que excluyeron los contenidos que, de acuerdo a la junta militar, contenían ideas que iban en contra los valores que fomentaba el gobierno de turno.

Los nuevos programas de estudios se implementaron en 1974. La mayor parte de los objetivos y contenidos sociales, culturales y económicos fueron retirados de las humanidades, especialmente de Historia (Reyes, 2002). Por el contrario, el gobierno militar potenció los objetivos y contenidos relacionados con los valores nacionales y el patriotismo (Superintendencia de Educación Pública, 1975). En general, no se presentaron mayores cambios en el enfoque pedagógico de la asignatura.

Los nuevos objetivos de las Ciencias Sociales e Históricas se relacionaron con la importancia atribuida al desarrollo de un sentido de nacionalidad, a través del análisis y la comprensión de la historia de Chile (Superintendencia de Educación Pública, 1975). Este deseo fue expresado así: «procuran afianzar la comprensión de la historia patria, el respeto a las instituciones, la valoración de su suelo y recursos naturales» (Superintendencia de Educación Pública, 1975, p. 60).

El contenido relacionado al desarrollo social y económico, fue reemplazado por contenidos relacionados a los emblemas nacionales, tales como la bandera chilena, el himno nacional y la actuación de héroes nacionales, hombres y mujeres que contribuyeron al desarrollo del país (Superintendencia de Educación Pública, 1975). Se eliminó el fuerte énfasis en América Latina que antes imperaba. Ahora, el foco estaba puesto en fomentar el patrimonio de Chile, en especial, la contribución hecha por España y por los pueblos indígenas. También se incentivó el desarrollo del patriotismo, especialmente a través de la idea de que la identidad chilena habría sido forjada por diferentes instituciones, especialmente por el estado chileno, la Iglesia Católica y las fuerzas armadas (Superintendencia de Educación Pública, 1975).

El currículum de 1981

Los nuevos programas de estudio le otorgaron un rol activo a los docentes en la toma de decisiones sobre las metodologías utilizadas en la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura. Se esperaba que los profesores utilizaran aquello que consideraran más adecuado de acuerdo al contexto de sus propias aulas (Ministerio de Educación, 1985). Al entregarles mayor autonomía, se pretendía que se hicieran responsables del aprendizaje de sus estudiantes. Esto además les permitiría ejercer su profesión de una manera más eficiente y creativa (Ministerio de Educación, 1985). Dicho concepto era absolutamente diferente al expresado en los programas de estudio anterior, donde los profesores recibían apoyo para la realización de su trabajo a través de sugerencias para actividades y talleres de desarrollo profesional.

Los principales objetivos de la Historia como asignatura escolar, eran «reforzar y ampliar la comprensión de los estudiantes sobre el mundo social», «desarrollar habilidades para poder integrarse al mundo en forma exitosa», y «contribuir al progreso humano» (Ministerio de Educación, 1985, p. 26). No había instrucciones de cómo lograr estos objetivos dentro del aula, ni sugerencias de actividades docentes o estrategias pedagógicas. Por consiguiente, los profesores debían confiar en sus conocimientos previos y en su creatividad para así poder desarrollar sus propias actividades.

La integración interdisciplinaria, a través de lo que se conocía como «Ciencias Sociales e Históricas» fue dejada de lado. Lo que ahora se ofrecía, eran disciplinas diferentes y separadas, las que incluían Historia Universal, Geografía General, Historia de Chile, Geografía de Chile, Educación Cívica y Economía. Se destacaban las acciones de las Fuerzas Armadas y de Orden, así como su influencia a lo largo de toda la historia de Chile (Ministerio de Educación, 1985). La Guerra de la Independencia y las victorias militares del siglo XIX eran exaltadas como exponentes de la importante contribución de las fuerzas militares a la organización y estabilidad del país.

Para cada año académico se presentaban todas las unidades de aprendizaje en un listado de contenidos ordenados cronológicamente. Esta lista estaba compuesta por acontecimientos históricos relevantes, principalmente del ámbito político. Se mencionaba que dicha lista ayudaría a los estudiantes a comprender de mejor forma su propia realidad (Ministerio de Educación, 1985). La lista de contenidos era muy amplia y no indicaba qué temas deberían ser enfatizados al momento de enseñar un contenido en particular. Sin embargo, sí se puso énfasis en la historia del siglo XIX, junto con la historia de la Iglesia Católica (Ministerio de Educación, 1985, p. 123). Los contenidos históricos de carácter social, cultural y económico también se incluyeron, pero fueron presentados como un complemento de la historia política, mientras que la historia de América Latina, en un sentido más amplio, fue removida por completo (Ministerio de Educación, 1985).

Los documentos no incluyen sugerencias sobre enfoques pedagógicos o actividades en el aula. Sin embargo, se expresó que dependía de los mismos profesores recurrir a su propia creatividad para encontrar los métodos de enseñanza más apropiados para sus estudiantes (Ministerio de Educación, 1985). En la práctica, esto significó que los profesores volverían a lo que conocían, es decir, a las prácticas pedagógicas centradas en el profesor con énfasis en la memorización de contenido (Valenzuela et al., 2008).

Discusión y conclusiones

La siguiente sección presenta un análisis sobre la evolución de los programas de estudio para Historia en educación secundaria prescritos por el Ministerio de Educación. Esta se encuentra dividida en cuatro partes, a saber: objetivos, contenidos, didáctica y evaluación.

Objetivos

Los objetivos de la enseñanza de la Historia como asignatura escolar, han cambiado considerablemente a través del tiempo. Durante la segunda mitad del siglo XX, la mayor preocupación era entregar a los estudiantes conocimiento sobre el pasado, para ayudarlos a tomar decisiones políticas. Luego de la difusión de ideas ilustradas, la visión predominante en Chile sobre la historia de la humanidad se planteó como la historia del progreso. En este sentido, se argumentó que al conocer los hechos del pasado, los estudiantes secundarios, una vez adultos, serían capaces de tomar las mejores decisiones para el futuro de la nación. Esto concordaba con la idea que la educación secundaria debía ser emprendida con la intención de lograr un título universitario, el que solo era accesible para la clase dominante.

Durante la primera mitad del siglo XX, se plantearon nuevos objetivos. Estos se relacionaron con el fomento de la honestidad, el patriotismo y los valores nacionales. Además, se esperaba que los profesores de historia trabajaran en preparar a los estudiantes para que comprendieran su sociedad y el mundo en el que vivían. Lo anterior coincidió con el surgimiento y consolidación de la clase media como un grupo social con gran poder político, que de pronto sintió la necesidad de romper los lazos con su herencia española/europea y potenciar los valores y tradiciones chilenas.

La segunda mitad del siglo XX fue testigo de la aparición de nuevas tendencias. En particular, a mediados de los años 60 se observó un intento por fomentar la conciencia histórica y la participación ciudadana. Los estudiantes fueron incentivados a comprender su contexto social, de tal forma que pudieran participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo socio-económico del país. Asimismo se fomentó fuertemente el desarrollo de las habilidades de orden superior a través del método investigación histórica. Esto fue similar a la situación en Estados Unidos de América (Patrick & White, 1992). La Historia conservó su integridad, como una asignatura distinta dentro del programa de estudio de Ciencias Sociales, convirtiéndose así en una herramienta para lograr las metas curriculares del sector de aprendizaje. Los profesores de Historia en Chile, resaltaron la relación entre los eventos históricos del pasado y los del presente. Para conservar el interés de los estudiantes, se les solicitaba aplicar el conocimiento histórico para comprender los acontecimientos sociales que vivía el país. En la enseñanza de la Historia, la educación ciudadana parecía ser más urgente que la preparación para los estudios superiores.

Sin embargo, el programa que se dio a conocer en los años 80, tomó un enfoque distinto. Nuevamente se volvió a fomentar el patriotismo y los valores nacionales, dejando de lado el método de investigación histórica, debido a que ya no merecía un lugar preferente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos objetivos debían servir los propósitos político-nacionales e inculcar la moralidad y la responsabilidad entre los estudiantes. De esta manera, se evidenciaba el control social ejercido por la dictadura de Pinochet y el deseo asociado de erradicar la promoción del pensamiento crítico.

Contenido

Históricamente, el contenido del programa de estudio de Historia para el nivel secundario en Chile, ha sido principalmente asociado a una compilación cronológicamente organizada de acontecimientos históricos. Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, de acuerdo a los objetivos existentes en ese tiempo, el contenido fue delineado como un listado de hechos políticos y militares organizados en forma cronológica. En general, los programas de estudio mostraban un completo y muy extenso listado de todos los eventos históricos que se consideraban dignos de ser enseñados. Mientras que en este tiempo se enfatizaba la historia europea del siglo XIX, durante el siglo XX la historia de Chile fue considerada como más pertinente. Esta situación puede ser apreciada al reconocer el tiempo adicional que se le otorgó a cada tema vinculado con la historia de Chile.

En la segunda mitad del siglo XX, se dio un giro hacia la enseñanza de contenidos a partir de un extenso listado de variados temas históricos. En los años 60, siguiendo las tendencias internacionales, estos temas incluían temáticas relacionadas con la historia social y económica. En relación al currículum de Historia, se comenzó con la integración de otras disciplinas, como son la Arqueología y la Economía. Esto se realizó de acuerdo al objetivo de desarrollar habilidades cognitivas de orden superior. En concordancia con este enfoque más progresista, se presentó por primera vez un fuerte énfasis en la historia de América Latina. Este enfoque de aprendizaje incentivó a los estudiantes a desarrollar habilidades que son propias de las Ciencias Sociales, así como también aprender el contenido específico y los valores asociados.

Sin embargo, estos cambios no duraron mucho, ya que en el marco de la dictadura de Pinochet en los años 80, se reimpuso el énfasis en los eventos políticos organizados cronológicamente, principalmente provenientes de la historia chilena del siglo XIX. Lo que se prescribió fue, principalmente, la historia constitucional chilena, que fue ampliamente aceptada, sin encontrar objeciones. La situación chilena encontró similitudes fuera del contexto latinoamericano. En Inglaterra, la Primera Ministra Thatcher «preparó el sistema educacional de acuerdo a su propia visión en forma progresiva, como parte de su agenda para reformar la economía y la sociedad de Gran Bretaña» (Allen, 2004, p. 28). Según las palabras de Dickinson (2000), el gobierno de Thatcher implementó un nuevo currículum de Historia, con «mayor énfasis en la cronología, la historia de Gran Bretaña, el conocimiento histórico y su evaluación» (p. 88). En Chile, como en Inglaterra, el interés del gobierno estaba puesto en la oportunidad, ofrecida por la historia, de lograr la transmisión cultural y arremeter en contra del nuevo enfoque de la historia, sobre la base que estaba influenciado por ideologías de izquierda.

Didáctica

Las orientaciones pedagógicas de los marcos curriculares también han variado a lo largo del tiempo, de acuerdo a los objetivos y contenidos prescritos durante el periodo estudiado. En la segunda mitad del siglo XIX, pocas veces fueron delineados detalles específicos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje a utilizar. Simplemente se indicaba que la enseñanza de la Historia suponía la narración y los relatos de hechos históricos de carácter político. Se esperaba que los profesores motivaran a sus estudiantes a través del relato, para que ellos se interesaran por la historia, depositando en los docentes el rol activo dentro de la sala de clases.

En la primera mitad del siglo XX, las directrices sobre didáctica se volvieron más explícitas. Mientras que la enseñanza de la Historia aún suponía enfatizar la narración y el relato, su aprendizaje se entendía como la memorización de hechos históricos a través de la repetición de los contenidos y del dictado. Es decir, la enseñanza de la Historia en este período se asemeja a las características del enfoque tradicional, anteriormente señaladas. Luego, en la mitad del siglo XX, siguiendo el nuevo énfasis de la tradición educativa progresista y de la nueva historia, se reforzó el uso de las fuentes históricas, tales como los textos históricos, los mapas y las imágenes y se promovió la enseñanza de conceptos históricos.

Para apoyar el énfasis en el desarrollo del método de investigación histórica, se introdujeron actividades centradas en el alumno y en el aprendizaje participativo, presentadas de forma explícita en los programas de estudio publicados en 1967. Para apoyar a los docentes en su labor, se implementaron programas de formación continua. Además, por primera vez, los programas de estudio contenían sugerencias de actividades para ayudar a los profesores en sus planificaciones. En general, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia era entendida como la construcción del conocimiento histórico, a través del uso de fuentes y conceptos históricos.

Este enfoque ofrece una estructura curricular alternativa, que no se enfoca en la historia cronológica del país. En cambio, se divide en unidades en donde la atención se centra en los temas y las estructuras más que en las divisiones del tiempo (Foster, 2008). La selección de los contenidos enfatiza tanto la historia mundial como la local. A su vez, se incluye la experiencia de diferentes grupos surgidos en esta época, que crearon sociedades multiculturales y pluralistas (Husbands et al., 2007). Esto, pues, en el enfoque de la nueva historia, es de suma importancia aprender sobre un amplio rango de hechos históricos.

Sin embargo, la implementación de prácticas de enseñanza progresista, no duró demasiado, ya que el currículum implementado bajo el régimen de la dictadura de Pinochet, resultó en el regreso a las prácticas

centradas en el profesor y en el enfoque tradicional de enseñanza de la Historia. Una vez más, se esperaba que los profesores enseñaran el listado de contenidos establecidos en los programas de estudio. Según lo prescrito, la enseñanza de la Historia en las escuelas se definió como una enumeración cronológica de eventos históricos, donde los hechos políticos y los nombres de grandes figuras, eran lo más importante al momento de enseñar los contenidos. Se enfatizó la selección de hechos que pudieran justificar la organización política impuesta por la cultura política dominante, tendencia recurrente en los gobiernos autoritarios (Phillips, 1999; Taylor, 2000).

Esto último se puede relacionar con el enfoque tradicional de la enseñanza de la Historia. Los objetivos de este enfoque se pueden describir como culturales y políticos. En este sentido, la enseñanza de la Historia es entendida como la transmisión de conocimiento, sobre «una cultura política nacional supuestamente compartida» (Husbands et al., 2007, p. 9). Los vínculos entre el contenido del programa de estudio de Historia a nivel escolar y la visión política sobre desarrollo democrático y prosperidad son muy fuertes. Siguiendo este argumento, una de las mayores preocupaciones del enfoque tradicional es la de seleccionar los hechos que pudieran justificar, de manera cívica, las acciones de la cultura política dominante (Taylor, 2000). Además, dentro de este enfoque es posible encontrar un propósito llamado «mano sobre tu corazón». Este objetivo considera la historia, principalmente como una recopilación autocomplaciente de hechos, cuyo objetivo general es fomentar los valores relacionados con el nacionalismo y el patriotismo (Zajda & Whitehouse, 2009). Este enfoque también ha sido ampliamente implementado en otras partes del mundo (Taylor & Young, 2003). Van Sledright (2003) menciona que en el siglo XX varios países alrededor del mundo han caracterizado la enseñanza de la historia a través de la narrativa y la lectura de textos por parte de los docentes. La situación en Chile no es la excepción.

Evaluación

Revisando el periodo en cuestión como un todo, la evaluación en la enseñanza de la Historia ha sido poco considerada. En gran medida, se ha dado por sentado que lo aprendido sería evaluado a través de pruebas de respuesta cerrada y que el contexto de estas pruebas era el de una actividad poco científica, sencilla y sin mayores complicaciones. Una excepción a esta tendencia fue lo sugerido en el programa presentado en los años 60, respecto al uso de la evaluación formativa. Sin embargo, este concepto, como sucedió con los objetivos progresistas, los contenidos y la nueva historia, desapareció en el trasfondo de la era de Pinochet.

Al final del periodo estudiado, la enseñanza de Historia comenzó a estar influenciada por la implementación de pruebas nacionales estandarizadas de respuesta cerrada. Para poder medir la calidad de la educación en las escuelas del país, se creó a finales de los años 80, una evaluación nacional llamada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación o SIMCE. Las pruebas se concentran en el currículum prescrito por el Ministerio de Educación, como lo establece la ley (Cox, 2012). Debido a la existencia de un amplio consenso social respecto de la confiabilidad de estas pruebas, tanto las escuelas como los padres, las consideran una medición rigurosa sobre calidad educacional en Chile (Meckes & Carrasco, 2010).

Sin embargo, hay detractores que argumentan que las pruebas no miden la calidad de la educación (Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2009). Ellos más bien reclaman, que las pruebas provocan una presión adicional y poco favorable en los profesores, quienes son considerados responsables de los resultados obtenidos por sus alumnos (Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2009). Estos adversarios mencionan que las pruebas obligan tácitamente a los profesores a reforzar la adquisición de contenidos, que formarán parte de las pruebas estandarizadas. Además, determinan que se promueva el uso de pruebas de selección múltiple con objeto de familiarizar a los estudiantes con este formato de preguntas. Con la intención de cubrir todos los contenidos de las pruebas estandarizadas, que a menudo es una extensa cantidad de información, los profesores de Historia centran su atención en enseñar, principalmente, hechos y fechas, dejando de lado los asuntos relacionados a la comprensión histórica o el método de investigación histórica. Esta es una situación muy similar a lo que ocurre en Estados Unidos de América (Caron, 2004).

Este estudio ha demostrado que los antecedentes históricos, que forman parte del currículum de Historia de las escuelas secundarias en Chile, se han caracterizado, en gran medida, por la adopción del enfoque tradicional de la enseñanza de la Historia (véase la Tabla 1). Al respecto, las prácticas pedagógicas

centradas en el profesor y la supremacía de los hechos políticos organizados en forma cronológica, han sido rasgos característicos. Sin embargo, el enfoque de la nueva historia, que se evidencia en las actividades centradas en los alumnos y en el desarrollo del método de investigación histórica, también se ha impulsado, aunque por mucho menos tiempo.

Tabla 1
El contexto histórico del actual programa de historia en las escuelas secundarias de Chile

	2ª mitad del siglo XIX	1ª mitad del siglo XX	2ª mitad del siglo XX
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar el conocimiento del pasado para ayudar en la toma de decisiones políticas - Potenciar la historia como progreso, relacionado al movimiento de ilustración 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar a los estudiantes para entender su sociedad - Impulsar la honestidad, el patriotismo y los valores nacionales - Mejorar los rasgos intelectuales y morales de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la conciencia histórica - Impulsar la participación ciudadana - Potenciar las habilidades de orden superior: método de investigación histórica - Comprender el contexto social de los estudiantes - Fomentar el patriotismo y los valores nacionales
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Listado cronológico de hechos políticos y militares - Énfasis en la historia de Europa - Incorporación de la historia de América Latina y Chile 	<ul style="list-style-type: none"> - Listado cronológico de hechos políticos - Énfasis en la historia de Chile - Incorporación de la historia de Europa - Gran cantidad de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Listado cronológico de hechos políticos - Énfasis en la historia de Chile y América Latina - Incorporación de la historia de Europa - Integración de otras disciplinas - Incorporación de la historia social y económica
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Narración - Ejercicio pedagógico centrado en el profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - Narración y relato - Memorización del contenido a través de repetición y dictado - Introducción al uso de las fuentes históricas - Comprensión de los conceptos históricos - Ejercicio pedagógico centrado en el profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje participativo - Construcción del conocimiento histórico - Uso de fuentes y conceptos históricos - Incorporación de actividades sugeridas - Ejercicio pedagógico centrado en el estudiante - Ejercicio pedagógico centrado en el profesor
Evaluación	Sin comentarios	Sin comentarios	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de la evaluación formativa

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014
 El artículo revisado fue recibido el 17 de septiembre de 2014
 El artículo fue aceptado el 10 de diciembre de 2014

Referencias

- Alleman, J., & Brophy, J. (1999). The changing nature and purpose of assessment in the social studies classroom. *Social Education*, 63, 334-337. Recuperado de <http://proquest.umi.com>
- Allen, W. (2004). *An analysis of curriculum policy for upper secondary school history in Western Australia from 1983 to 2000* (Tesis doctoral). The University of Western Australia, Perth.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. Nueva York: Longman.
- Black, P., & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *The Curriculum Journal*, 16, 249-261. doi: 10.1080/09585170500136218
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Pearson.
- Booth, M. (1996). History. En P. Gordon (Ed.), *A guide to educational research* (pp. 31-52). Londres: The Woburn Press.
- Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional: 1810-1960*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Caron, E. (2004). The impact of a methods course on teaching practices: Implementing issues-centered teaching in the secondary social studies classroom. *Journal of Social Studies Research*, 28, 4-19.
- Carretero, M. (2007). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
- Cooper, H. (2006). *History 3-11: A guide for teachers*. Oxon: David Fulton Publishers.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Ángeles: SAGE Publications.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21, 13-42.
- De Ramón, A. (2010). *Historia de Chile. Desde la dominación incaica hasta nuestros días (1500-2000)*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Dickinson, A. (2000). What should history be? En A. Kent (Ed.), *School subject teaching: The history and future of curriculum* (pp. 86-110). Londres: Kogan Page Limited.
- Dicksee, I., & Hunt, M. (2007). Peer assessment. En M. Hunt (Ed.), *A practical guide to teach history in secondary school* (pp. 90-98). Londres: Routledge.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Foster, S. (2008). History. En G. McCulloch, & D. Crook (Eds.), *The Routledge International Encyclopaedia of Education* (pp. 294-295). Londres: Routledge.
- Greene, J. (1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 530-544). California: Sage.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (2005). Interpretive practice and social action. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 483-505). Londres: Sage.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. Londres: Routledge.
- Hernández, X. (2008). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Madrid: Graó.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching. Languages, ideas and meaning in learning about the past*. Buckingham: Open University Press.
- Husbands, C., Kitson, A., & Pendry, A. (2007). *Understanding history teaching. Teaching and learning about the past in secondary schools*. Berkshire: Open University Press.
- Instituto Nacional (1846). *Historia de la edad media*. Santiago, Chile: Imprenta de los Tribunales.
- Lira, R. (2008). El fulcro de la nación: cambios en el eje articulador del imaginario de nación en los textos escolares chilenos. Del centenario al bicentenario. En Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación (Eds.), *Textos escolares de historia y ciencias sociales* (pp. 304-326). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Litchman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marker, G., & Mehlinger, H. (1992). Social studies. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Mathison, S., & Fragnoli, K. (2006). Struggling for good assessment in social studies education. En W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities* (pp. 197-216). Albany: State University of New York Press.

- Meckes, L., & Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: An overview of the national assessment system in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17, 233-248. doi: 10.1080/09695941003696214
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación (1968a). Programas de estudio del primer año de enseñanza media. *Revista Educación*, 5, 24-47.
- Ministerio de Educación (1968b). Programas de estudio del segundo año de enseñanza media. *Revista Educación*, 14, 75-86.
- Ministerio de Educación (1968c). Programas de estudio del tercer año de enseñanza media. *Revista Educación*, 22, 65-95.
- Ministerio de Educación (1968d). Programas de estudio del cuarto año de enseñanza media. *Revista Educación*, 31, 67-95.
- Ministerio de Educación (1985). Programas de estudio para la educación media. *Revista Educación*, 94, 11-123.
- Ministerio de Educación Pública (1935). *Programas de educación secundaria*. Santiago, Chile: Dirección General de Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación Pública (1952). *Programas de estudio del primer ciclo de humanidades*. Santiago, Chile: Imprenta Nacimiento.
- Núñez, I. (1990). *Reformas educacionales e identidad de los docentes en Chile, 1960-1973, Serie Histórica N° 3*. Santiago, Chile: PIIE.
- Núñez, I. (1997). Las políticas públicas en educación. Las estrategias de reforma y experimentación. Una Mirada histórica (1925-1997). *Serie Estudios*, 11, 4-32.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2009). Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles. En OPECH (Eds.), *Documentos de Trabajo OPECH* (pp. 12-34). Santiago: Autor. Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
- Patrick, J., & White, C. (1992). Social education, secondary schools. En M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. 4) (pp. 1238-1245). EE.UU.: Macmillan Library Reference.
- Pellens, K. (1991). History: Educational programs. En A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (Vol. 1) (pp. 743-746). Oxford: Pergamon Press.
- Phillips, R. (1999). Government policies, the State and the teaching of history. En A. James, & R. Phillips (Eds.), *Issues in history teaching* (pp. 9-23). Londres: Routledge Falmer.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Reyes E. (2002). ¿Olvidar para construir la nación? Elaboración de programas de estudio de historia y ciencias sociales en el periodo post-autoritario. *Cyber Humanitis*, 23.
- Richards, L., & Morse, J. (2007). *Readme first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sagredo, R. y Serrano, S. (1996). Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *Boletín de Historia y Geografía Universidad Católica Blas Cañas*, 12, 45-67.
- Schwandt, T. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 292-331). Londres: Sage.
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile: CPEIP.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Superintendencia de Educación Pública (1975). *Programas transitorios de educación media*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Sylvester, D. (1993). Change and continuity in history teaching: 1900-1993. En H. Bourdillon (Ed.), *Teaching history* (pp. 9-26). Londres: Routledge.
- Taylor, T. (2000). The past, present and future of history teaching in schools. En B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown. (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 843-854). Londres: Routledge.
- Taylor, T., & Young, C. (2003). *Making history: A guide for the teaching and learning of history in Australian schools*. Carlton: Curriculum Corporation.

- Trepat, C. y Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE / Graò.
- Universidad de Chile (1858). *Nuevo plan de estudios para el curso de humanidades*. Santiago, Chile: Imprenta del País.
- Universidad de Chile (1915). *Programa de historia y geografía*. Santiago, Chile: Imprenta Barcelona.
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129-145.
- Valls, R. (2008). *La Enseñanza de la historia y los textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Van Den Brink-Bugden, R. (2000). *Critical thinking for students: Learn the skills of critical assessment and effective argument*. Oxford: H. T. Books
- VanSledright, B. (2003). Teaching of history. En J. Guthrie (Ed.), *Encyclopaedia of Education* (Vol. 3) (pp. 1055-1058). Nueva York: Macmillan Reference.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Filadelfia: Temple University Press.
- Zajda, J., & Whitehouse, J. (2009). Teaching history. En L. Saha, & A. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 953-965). Nueva York: Springer Netherlands.