

¿Los Mejores Instrumentos para Formar Verdaderos Ciudadanos? Relaciones entre Pensamiento Histórico y Educación Ciudadana en el Currículum Chileno (1990-2023)

The Best Instruments for Shaping True Citizens? Relationships Between Historical Thinking and Citizenship Education in the Chilean Curriculum (1990-2023)

Rodrigo Mayorga *

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Pensamiento histórico
Educación ciudadana
Currículum
Chile
Conceptos de segundo orden

RESUMEN:

En Chile, historiadores y docentes han rechazado intentos recientes de reducir las horas escolares destinadas a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, argumentando que afectaría la educación ciudadana de los estudiantes. Mas, este efecto no puede darse por sentado por la mera existencia de esta asignatura; debe examinarse cómo es producido por los distintos componentes involucrados en la enseñanza-aprendizaje, incluido el currículum. Este artículo analiza cómo el currículum chileno ha construido esta relación entre enseñanza histórica y educación ciudadana desde el retorno a la democracia. A partir de un análisis histórico y cualitativo de contenido de los documentos curriculares del período, se sostiene que, desde 1990, el currículum chileno incorporó progresivamente el pensamiento histórico como finalidad propia de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y transitó desde una educación cívica cuyo fin es otorgar conocimientos teóricos sobre el Estado a una educación ciudadana que busca promover habilidades y actitudes para la vida en sociedad. Sin embargo, la incorporación del pensamiento histórico ha sido desigual, priorizando excesivamente algunas de sus dimensiones o trabajándolas de forma ambigua, cuestionando hasta qué punto esta nueva forma de abordar la enseñanza histórica contribuye a los nuevos objetivos de la educación ciudadana.

KEYWORDS:

Historical thinking
Citizenship education
Curriculum
Chile
Second order concepts

ABSTRACT:

In Chile, over the past decades, historians and educators have expressed critical views regarding attempts to reduce school hours dedicated to the subject of History, Geography, and Social Sciences. One of their main arguments is that this impacts the citizenship education provided to students by their schools. However, this effect cannot be taken for granted solely because this subject exists; it must be examined how it is produced by the various components of the teaching-learning processes involved, including the curriculum. This article analyzes how the Chilean curriculum has constructed the relationship between history teaching and citizenship education since the return to democracy. Through a historical and qualitative analysis of the content of curriculum documents from the period, it is argued that, since the 1990s, the Chilean curriculum has progressively incorporated the development of historical thinking as a specific purpose of the subject of History, Geography, and Social Sciences. At the same time, there has been a shift from a civic education aimed at providing theoretical knowledge about the State to a citizenship education that seeks to promote skills and attitudes for life in society. However, the incorporation of historical thinking has been uneven, excessively prioritizing some of its dimensions over others or presenting the former in an ambiguous manner. This raises questions about the extent to which this new approach to historical education contributes to the new objectives of citizenship education.

CÓMO CITAR:

Mayorga, R. (2024). ¿Los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos? Relaciones entre pensamiento histórico y educación ciudadana en el currículum chileno (1990-2023). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 115-132.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.007>

1. Introducción

En noviembre de 2010, el entonces Ministro de Educación, Joaquín Lavín, anunció lo que él mismo denominó el “mayor cambio curricular de los últimos años” (Flores, 2010). La modificación incrementaba las horas escolares de Lenguaje y Matemáticas entre Quinto Año de Enseñanza Básica a Segundo Año de Enseñanza Media, a la vez que reducía las horas de Educación Tecnológica e Historia y Ciencias Sociales en los mismos niveles. La medida generó una respuesta crítica de parte importante de la ciudadanía, impulsando a docentes, académicos e historiadores a organizarse en torno al “Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Educación Chilena”. En su primera declaración, este movimiento cuestionó severamente el actuar del ministro, denunciando que la medida reducía “la posibilidad –ya escasa– de desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes y formar ciudadanos reflexivos, aptos para el ejercicio democrático puesto que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales son, por excelencia, creadoras de conciencia crítica respecto del entorno social en el que viven las personas, y por ello los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos” (Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Educación Chilena, 2010). Las acciones de este movimiento, junto al cada vez más generalizado rechazo a la medida, llevaron al ministerio a desistir de ella apenas un par de meses después.

El debate vivido en 2010 en torno a las horas de la asignatura de Historia ilustra la cercana relación existente entre la enseñanza de la disciplina histórica y la formación ciudadana, algo que la historiografía de la educación nacional ha identificado ya desde el establecimiento formal de estos saberes escolares, a fines del siglo XIX (Lira, 2013; Mayorga, 2017a; Serrano et al., 2012). Sin embargo, la victoria del “Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Educación Chilena” puede hacer pensar que es la mera existencia de la asignatura de Historia la que garantiza una mejor educación ciudadana y que, mientras más horas pedagógicas se destinen a la primera, más profunda será la segunda. Ello, por cierto, no es así: la literatura sobre el tema ha identificado que son numerosos los factores que influyen en este respecto, incluyendo las prácticas y el clima de aula, el tipo de textos escolares y materiales pedagógicos utilizados, las concepciones de los docentes sobre la evaluación e incluso el rol que juegan los líderes escolares (Díez Gutiérrez, 2014; Eyzaguirre y Fontaine, 1997; Jara et al., 2023; Salica et al., 2023; Treviño et al., 2016). Además, no toda forma de educación ciudadana promueve necesariamente una “conciencia crítica” que contribuya a democracias más robustas y mayor justicia social (Westheimer y Kahne, 2004). Particularmente a nivel curricular, la educación ciudadana que una asignatura como la de Historia puede promover no solo dependerá de la cantidad de horas de clases que posea, sino que de la manera en la cual sea abordada.

Considerando lo anterior, este artículo examina la forma en cómo el currículo chileno ha construido la relación entre enseñanza de la historia y formación ciudadana desde el retorno a la democracia en 1990. Lo hace preguntándose, específicamente, por cómo las principales reformas curriculares de los últimos treinta años han incorporado un nuevo paradigma de educación histórica –el pensamiento histórico– y cómo ello dialoga con las formas en que la escuela pasó a entender la formación ciudadana tras el fin de la dictadura. Esta interrogante se operacionaliza a través de dos objetivos específicos: 1) Caracterizar la inclusión del pensamiento histórico en los currículos chilenos desde 1990 en adelante, considerando tanto la fundamentación teórica como los componentes obligatorios de estos; y 2) Analizar las formas concretas de esta

incorporación en los objetivos de aprendizaje curriculares, considerando los distintos componentes propios del pensamiento histórico y sus particularidades.

El artículo sostiene que, desde la década de 1990, el currículum chileno incorporó progresivamente el desarrollo del pensamiento histórico como una finalidad propia de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Lo anterior se realizó junto a un tránsito desde una educación ciudadana que busca otorgar conocimientos teóricos sobre el Estado a otra que pretende desarrollar habilidades y actitudes para la vida en sociedad. Sin embargo, la incorporación del pensamiento histórico ha sido desigual, priorizando excesivamente algunas de sus dimensiones sobre otras, lo cual pone en entredicho hasta qué punto esta nueva forma de abordar la enseñanza histórica contribuye a la mencionada educación ciudadana. Para sostener esto, el artículo primero discute en detalle los nuevos paradigmas educativos que, desde la década de 1990, se han instalado tanto en la educación ciudadana como histórica, para luego presentar los métodos utilizados para el desarrollo de este estudio. A continuación, se caracterizan las principales reformas curriculares realizadas en Chile desde el retorno a la democracia, poniendo luego el foco en cómo estas reformas comprendieron el pensamiento histórico y de qué manera buscaron integrarlo y promoverlo en el currículum. El artículo concluye reflexionando respecto a cómo un análisis como este pueden contribuir a futuras actualizaciones o reformas curriculares, así como a las prácticas de docentes que quieran promover un pensamiento histórico más robusto y que contribuya a una ciudadanía crítica y democrática.

2. Marco conceptual: formación ciudadana y pensamiento histórico

En las últimas décadas, tanto la educación ciudadana como la histórica han vivido significativos cambios en su conceptualización e implementación. La revitalización de la discusión académica sobre ciudadanía tras el fin de la Guerra Fría (Kymlicka y Norman, 1994), la relevancia dada a la memoria en sociedades postdictatoriales (Jelin, 2003) y los nuevos desafíos impuestos por la globalización y la hiperconectividad tecnológica (Berríos y García, 2018; Treviño y Miranda, 2023), son algunos de los factores que explican estas nuevas tendencias educativas transnacionales y la fuerza de su difusión a partir de la década de 1990. Las transformaciones experimentadas por ambos tipos de educación se traducirían en dos profundos cambios de paradigma: el paso de la instrucción cívica a la formación ciudadana y el paso del conocimiento histórico al pensamiento histórico.

Tradicionalmente, los aprendizajes propios de la educación ciudadana escolar han sido entendidos desde un paradigma propio de la instrucción cívica. Desde esta perspectiva, la escuela debe inculcar en el futuro ciudadano una serie de conocimientos específicos referidos al funcionamiento del Estado, tales como su división de poderes, su ordenamiento legal o los derechos y deberes que poseen sus miembros. Comprendiendo a la ciudadanía únicamente en tanto status legal, este paradigma presume que los individuos no la alcanzan hasta cumplir la mayoría de edad. Desde esta perspectiva, se entiende al estudiante como un “futuro ciudadano”, y a su instrucción como aquella que debe proporcionarle los conocimientos que le serán necesarios una vez se integre formalmente al sistema democrático (Koubi, 2004).

El cambio de este paradigma de instrucción cívica por uno propio de la formación ciudadana no supone la eliminación de los conocimientos cívicos, pero sí la pérdida de su centralidad. Esto ocurre producto de la integración de habilidades, actitudes y valores en tanto objetivos fundamentales de este tipo de educación, comprendiéndose

que la participación al interior de un sistema democrático requiere de mucho más que solo conocer su funcionamiento (Consejo de Europa, 2018; Cox et al., 2015; Mardones, 2015). En ese sentido, la formación ciudadana rompe también con la conceptualización clásica de la ciudadanía en tanto status legal, pues comprende que las prácticas propias de la ciudadanía existen no solo en el sistema electoral formal, sino que en una diversidad de espacios cotidianos de los que participan la totalidad de los miembros de una sociedad, no importando su edad ni ninguna otra distinción (Westheimer y Kahne 2004).

Otro efecto relevante del paso de la instrucción cívica a la formación ciudadana tiene que ver con cómo se entiende su enseñanza. Tradicionalmente, la instrucción cívica fue comprendida como un saber escolar diferenciado, lo que llevó a que tuviera un espacio claramente delimitado, comúnmente en la forma de una asignatura específica. El paradigma de la formación ciudadana busca romper con esta lógica, planteando que este tipo de educación no debe –ni puede– limitarse a una sola asignatura escolar, sino que es necesario comprenderla desde una perspectiva transversal e integral (Mardones, 2015). Ello implica no solo que la formación ciudadana requiere estar presente en actividades extracurriculares, sino que además debe ser trabajada por las distintas asignaturas que comprenden el currículum escolar.

Mientras la educación ciudadana vivía este cambio de paradigma, la enseñanza histórica escolar también experimentaba un proceso similar: el paso de una educación centrada en transmitir conocimiento histórico a otra enfocada en desarrollar el pensamiento histórico (Wineburg, 2001). El cambio implicó modificar el sentido mismo de la historia en la escuela, siendo mucho más valoradas aquellas habilidades de pensamiento que esta asignatura podía desarrollar en los estudiantes. Estos nuevos objetivos requerían a su vez un énfasis distinto, que trasladó el centro de gravedad de la enseñanza histórica desde lo que la literatura especializada ha llamado conceptos de primer orden a aquellos denominados de segundo orden. De acuerdo a autores como Levesque (2005), los primeros tienen que ver con el “contenido” de la historia: los eventos, procesos o actores que comúnmente encontramos en los relatos históricos. Los conceptos de segundo orden, en tanto, se relacionan en las habilidades propias de la disciplina: no tienen que ver con los componentes de las narrativas históricas, sino con los procedimientos que permiten producirlas. En su trabajo, Arteaga y Camargo (2014) han identificado seis conceptos históricos de segundo orden, cuya síntesis puede observarse en el Cuadro 1.

Como se señaló anteriormente, la educación ciudadana y la enseñanza de la historia han estado directamente interconectadas desde sus orígenes como saberes escolares. Los cambios de paradigma experimentados por ambas en las últimas décadas, han impactado también esta relación. Dada la lógica integral propia de la formación ciudadana, la asignatura de Historia se vuelve un espacio aún más relevante, toda vez que en ella no solo se trabajan conocimientos cívicos sino también habilidades, valores y actitudes ciudadanas. En ese contexto, el nuevo paradigma del pensamiento histórico se vuelve particularmente relevante. Conceptos históricos de segundo orden como la Temporalidad, el Cambio y la Continuidad, o la Causalidad promueven el pensamiento crítico necesario para el ejercicio de una ciudadanía democrática (Scott, 2015), sin perder de vista las dimensiones temporales de esta (Gordon y Taft, 2011; Mayorga, 2017b). Conceptos como la Evidencia y la Relevancia, por su parte, posibilitan que los estudiantes puedan tomar posiciones ante fenómenos sociopolíticos del pasado y el presente, a la vez que ser capaces de fundamentar estas posiciones a partir de evidencia pertinente y desde una mirada crítica (Levesque, 2005). La Empatía histórica, por su parte, permite ponerse en el lugar de otros seres humanos en diversos contextos

espaciales y temporales, promoviendo así actitudes proclives al diálogo, el reconocimiento de la diversidad y la comprensión mutua (Belavi y Murillo, 2020; Doñate y Ferrete, 2019; Molina y Egea, 2018). Estos conceptos de segundo orden en la asignatura de Historia no solo permiten una aproximación disciplinar a este saber, sino que contribuyen directamente al tipo de educación que, desde el paradigma de formación ciudadana, se busca promover en las escuelas. Comprender de qué formas se integran y trabajan estos conceptos de segundo orden en los distintos niveles del proceso educativo – como este artículo busca hacer respecto al nivel curricular – es pues fundamental para iluminar las interrelaciones entre educación ciudadana e histórica en la escuela chilena del siglo XXI.

Cuadro 1

Conceptos históricos de segundo orden

Concepto	Definición
Relevancia	Noción que permite establecer la relevancia histórica del tema, acontecimiento o personaje de estudio de acuerdo a diversos criterios, tales como relevancia/importancia, profundidad, y durabilidad.
Evidencia	Noción que permite conocer el pasado a partir de las fuentes históricas. Se puede considerar como el concepto de segundo orden básico a partir del cual el estudiante puede formular preguntas y plantear hipótesis; además, se pueden elaborar respuestas autónomas y realizar inferencias sobre lo que ocurrió del pasado.
Empatía	Noción que permite visualizar y construir supuestos del contexto, vida cotidiana, económica, política, cultural y social en que vivió la gente en el pasado. Ayuda a los estudiantes a tener aproximaciones al pasado para comprender contextos distintos al suyo.
Tiempo histórico	Noción que permite establecer una relación entre el espacio y el tiempo; son las coordenadas que permiten a los estudiantes “situar” un proceso determinado en la historia. El trabajo con el tiempo histórico permite que el estudiante incorpore al estudio del tema, acontecimiento y/o personaje de estudio componentes simbólicos y socioculturales asociados al tiempo y espacio.
Cambio y continuidad	Noción que permite identificar elementos de cambio y continuidad en la vida cotidiana.
Causalidad	Noción a través de la cual se establecen parámetros de cambio identificados con procesos que rompen con “la continuidad” de la vida cotidiana.

Nota. Tomado de Lemus y cols. (2015).

3. Metodología

Este artículo analiza de qué manera las reformas curriculares de las últimas tres décadas han afectado la educación histórica que se espera brinden las escuelas chilenas, así como su relación con la formación ciudadana que estas buscan para sus estudiantes. Lo hace concentrándose en los currículos implementados en el país durante este período, realizando un análisis cualitativo de contenido de los mismos (Roller y Lavrakas, 2015), a la vez que entendiéndolos como productos históricos que responden a relaciones de poder, negociación y ventanas de oportunidad política (Toro Santa Cruz, 2017).

Para realizar el análisis cualitativo de contenido, primero se seleccionaron los documentos curriculares que permitieran abordar el fenómeno identificado, los que en el caso chileno corresponden a dos tipos: el Marco Curricular y los Programas de Estudio. Dos son las principales diferencias entre estos. La primera, que el Marco Curricular cubre todas las asignaturas escolares, mientras que los Programas de Estudio son específicos para cada una de ellas. La segunda, que mientras el Marco Curricular establece los objetivos de aprendizaje obligatorios de cada asignatura, el Programa de

Estudio propone de qué maneras los docentes pueden alcanzar efectivamente estos objetivos en cada año escolar.

De esta forma, se recolectaron todos los Marcos Curriculares implementados en Chile desde 1990 hasta la fecha y los Programas de Estudio de Enseñanza Media para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El foco del análisis se centró en los componentes obligatorios allí definidos para los años de Enseñanza Media. En cada uno de los Marcos Curriculares estudiados fueron excluidos aquellos niveles escolares en los cuales no existía la asignatura o en la que esta se centraba únicamente en objetivos y contenidos no históricos –por ejemplo, de geografía o economía–. Considerando lo anterior, se analizaron los componentes obligatorios de Segundo, Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media para el currículum implementado en 1998, los de Primer, Segundo y Tercer Año de Enseñanza Media para el establecido en 2009 y los de Primer y Segundo Año de Enseñanza Media para el currículum vigente desde 2015. Los Programas de Estudio de estos mismos años, si bien no tuvieron la misma centralidad en el análisis, sirvieron para contrastar los énfasis identificados en los Marcos Curriculares, matizando o confirmando las tendencias observadas en estos.

Los currículums estudiados fueron analizados a partir de los conceptos históricos de segundo orden definidos por Arteaga y Camargo (2014) y explicados en el marco conceptual del estudio: Relevancia, Evidencia, Empatía, Temporalidad, Cambio y Continuidad, y Causalidad. Cada uno de los componentes obligatorios de estos currículums –Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos y Objetivos de Aprendizaje, según el caso– fue categorizado considerando si su cumplimiento requería trabajar alguno de estos conceptos de segundo orden, más de uno, o ninguno. A partir de lo anterior, se estableció el peso relativo de cada concepto de segundo orden en relación al total de los componentes obligatorios de la asignatura para cada año escolar. Ello permitió identificar las tendencias experimentadas por el currículum de la asignatura de Historia durante las últimas décadas, tanto a nivel del pensamiento histórico en su conjunto como en relación a cada uno de estos conceptos de segundo orden. El análisis cualitativo de los mismos componentes obligatorios permitió, a su vez, identificar algunos de los distintos énfasis existentes en el tratamiento específico dado a cada concepto de segundo orden en estos currículums. Este proceso permitió observar en qué medida y de qué formas se ha integrado el pensamiento histórico en las reformas curriculares chilenas de los últimos treinta años, a la vez que iluminar las maneras en que esto ha abierto y cerrado oportunidades para el desarrollo de una educación ciudadana democrática.

4. Las reformas curriculares en Chile desde el retorno a la democracia

Desde el fin de la dictadura de Augusto Pinochet en 1990, la educación chilena ha vivido tres grandes reformas curriculares. Todas ellas obedecieron a mandatos legales impuestos desde el Poder Legislativo o aprovecharon ventanas de oportunidad abiertas por estos. Todas contaron también con la participación o influencia de distintos organismos internacionales (Galaz et al., 2023), siguiendo algunas de las principales tendencias curriculares transnacionales en boga durante esos años. En este contexto, uno de los principios centrales de estas reformas fue el de flexibilidad curricular, definiendo un núcleo de aprendizajes de carácter obligatorio y dejando un importante margen de acción a las escuelas en lo relativo a cómo alcanzar los mismos (Cox, 2003, 2011; Milos et al., 2003).

La primera de estas reformas fue producto de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada por la dictadura el 10 de marzo de 1990. Este cuerpo legal mandató al presidente de la República a establecer, con el acuerdo del Consejo Superior de Educación, “los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados” (MINEDUC, 1990). La legislación estableció que esta definición debía estar lista para el 1 de enero de 1991, pero los conflictos políticos entre el gobierno, centros de pensamiento educativo de carácter progresista y el Colegio de Profesores, por un lado, y los gremios empresariales, centros de pensamiento neoliberal y la Iglesia Católica, por el otro, hicieron imposible cumplir con el plazo (Neut, 2018). En un país que vivía una “transición democrática pactada” y en el que los partidarios –e incluso protagonistas– de la concluida dictadura seguían ocupando importantes espacios de poder, la discusión curricular cayó dentro de aquellas temáticas en las que los cambios no podían ser muy profundos ni avanzar muy rápido (Godoy Arcayaga, 1999). El nuevo currículum recién se promulgó en 1996 para la enseñanza primaria y en 1998 para la secundaria (Cox, 2003).

Algunos años después, en 2003, se aprobó la reforma constitucional que hizo obligatoria la enseñanza secundaria. Desde 1920, la educación obligatoria se había limitado a la primaria, expandiéndose esta de 6 a 8 años recién en la década de 1960, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (Bellei y Pérez, 2016). La Ley 19.876 estableció que la educación media también debía ser gratuita y obligatoria, pudiendo extenderse hasta los 21 años de edad (MINEDUC, 2003). El cambio tuvo implicancias curriculares profundas, pues el Ministerio pudo diseñar secuencias de aprendizaje que comenzaran en la educación básica y continuaran en la media, lo que hasta entonces era imposible (MINEDUC, 2009a). Ello permitió una revisión comprehensiva del currículum que, siguiendo las recomendaciones de la OCDE y haciendo uso de los insumos entregados por comisiones ad-hoc, el Consejo Asesor Presidencial y el Congreso Pedagógico Curricular del Colegio de Profesores, concluyó con el Ajuste Curricular promulgado en 2009 para la enseñanza media (Espinoza, 2014).

Sin embargo, el Ajuste Curricular de 2009 tuvo una corta vida, pues ese mismo año se promulgó la Ley General de Educación. Con el nuevo cuerpo legal se derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, respondiéndose así a una de las principales demandas que los escolares habían levantado durante las protestas de la “Revolución Pingüina” de 2006; mas, en términos concretos, ello no modificó sustantivamente las bases del sistema educativo instalado durante la dictadura. A nivel del currículum, esto se evidenció en la mantención –e incluso intensificación– del principio de flexibilidad curricular. De acuerdo a la nueva legislación, el mandato al presidente de la República pasó a ser establecer el nuevo Marco Curricular, ahora conocido como Bases Curriculares. Este documento ya no debía definir contenidos de carácter obligatorio, sino que “objetivos de aprendizaje” (MINEDUC, 2009c). En la práctica, para asignaturas como Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, estos objetivos de aprendizaje se dividieron en “Habilidades” y “Objetivos temáticos”, integrando estos últimos tanto habilidades como contenidos.

Otro de los factores comunes a estas reformas curriculares fue el paso de un paradigma de instrucción cívica a otro propio de formación ciudadana. El cambio fue explicitado por las autoridades del período, quienes destacaron su importancia para un país que transitaba desde el autoritarismo a la democracia. Su manifestación más clara fue la eliminación de la asignatura de Cívica en el currículum de enseñanza media en 1998. En su reemplazo, se crearon los denominados Objetivos Transversales con el fin de “profundizar la formación de valores fundamentales” y desarrollar en los y las

estudiantes “una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (MINEDUC, 1998). Los contenidos de la desaparecida asignatura de Cívica, en tanto, se redistribuyeron en las de Comprensión de la Sociedad y Orientación –en la enseñanza básica– y en las de Historia y Ciencias Sociales y Filosofía y Psicología –en la media (Cox y García, 2020)–. Esta lógica se mantuvo con el Ajuste Curricular de 2009, el que además recogió algunas de las recomendaciones de la Comisión Nacional de Formación Ciudadana convocada por el gobierno algunos años antes; por ejemplo, establecer en Cuarto Año de Enseñanza Media, en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, “un cierre de la secuencia de aprendizajes sobre formación ciudadana, centrada en conocimiento del régimen político democrático, sus instituciones, procedimientos y principios” (Comisión Formación Ciudadana, 2004, p. 40). Las Bases Curriculares mandatadas por la Ley General de Educación –y comenzadas a implementar en Enseñanza Media en 2015– avanzaron un paso más allá, definiendo un eje de formación ciudadana para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Cox y García, 2020). El punto cúlmine de este proceso se dio al implementarse las Bases Curriculares de Tercero y Cuarto Año de Enseñanza Media en 2019, pues estas incluyeron una nueva asignatura común a todos los estudiantes, llamada Educación Ciudadana. De acuerdo al mismo documento, su fin era no solo que los estudiantes conocieran el sistema democrático, sino que pudieran desenvolverse en este, “participando en forma activa y corresponsable en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable” (MINEDUC, 2019, p. 54).

Este cambio en la forma de entender el rol de la formación ciudadana escolar se sustentó también en la mirada constructivista que dominó las reformas curriculares del período. En una constante en la historia de la educación chilena, se cuestionó la educación de carácter “contenidista”, enfatizándose la importancia de una enseñanza activa y que se centrara en el desarrollo de actitudes y habilidades (Cox, 2003; Milos et al., 2010; Vásquez, 2016). Se planteaba que los aprendizajes de la escuela debían dejar de ser librecos y proporcionar a los estudiantes herramientas y oportunidades para poder actuar en su propio medio social. En esto, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no fue la excepción. De acuerdo al currículum de 1998, uno de sus fines era que los y las estudiantes comprendieran que

...la Historia y las Ciencias Sociales no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo; por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, discernir sus opciones y trazar planes de futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activamente en diversos niveles en la resolución de los problemas de la sociedad. (MINEDUC, 1998, p. 82)

Por supuesto, lograr este objetivo requería de una comprensión distinta de la asignatura de Historia; particularmente, implicaba trasladar su foco desde la adquisición de conocimiento histórico al desarrollo del pensamiento histórico. Hasta qué punto las reformas curriculares de las últimas tres décadas han logrado esto, es lo que se analiza en la siguiente sección.

5. Pensamiento histórico en los currículums post dictadura: tendencias y énfasis

Desde la década de 1990, distintos currículums a lo largo del mundo transitaron desde la búsqueda de transmitir conocimiento histórico a la del desarrollo del pensamiento histórico (Lee y Ashby, 2000; Plazola y Lima, 2015). El currículum chileno fue uno de ellos, evidenciando procesos de construcción del mismo que, cada vez de manera más clara, se nutrían de las principales tendencias educativas transnacionales.

Desde inicios del período estudiado, las nuevas ideas relativas al pensamiento histórico y sus conceptos de segundo orden fueron emergiendo con cada vez más fuerza en las justificaciones teóricas y las orientaciones pedagógicas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El currículum de 1998, por ejemplo, a pesar de nunca hablar explícitamente de “pensamiento histórico”, ya introducía de manera explícita conceptos de segundo orden como la temporalidad, la causalidad y la evidencia, reconociendo además que el conocimiento histórico debía ser comprendido como una “búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad” (MINEDUC, 1998, p. 83). El de 2009, por su parte, destacaba la importancia del “constante diálogo entre pasado y presente, sin descuidar la contextualización temporal de los procesos y acontecimientos, y la búsqueda de una comprensión empática de la época en que estos ocurrieron” (MINEDUC, 2009b, p. 85). Lo anterior, se enfatizaba en el documento, requería enseñar la asignatura desde las herramientas propias de la disciplina histórica (Ruz-Fuenzalida, 2020).

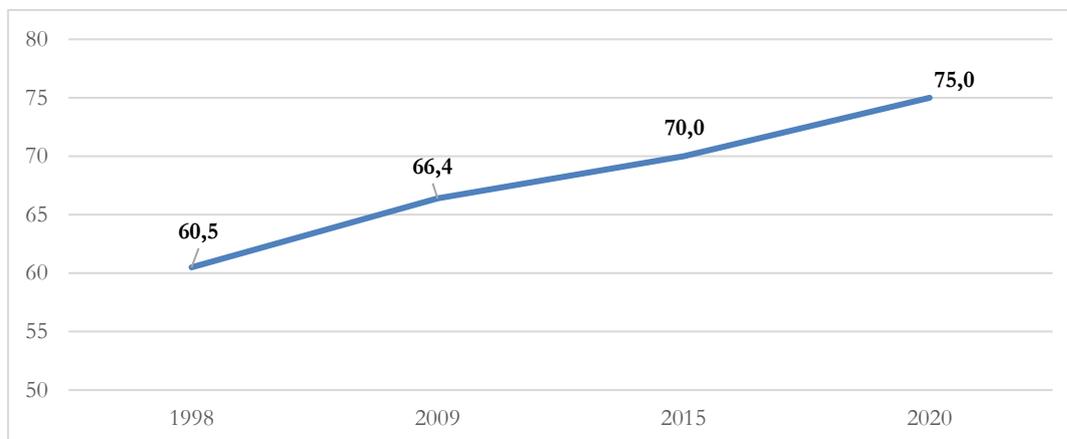
La tendencia se consolidó definitivamente con las Bases Curriculares, pues estas establecieron el pensamiento histórico como uno de sus principales énfasis pedagógicos. Ello se vio reflejado en las Habilidades definidas para la asignatura: divididas en 4 grupos, dos de estas –Pensamiento temporal y espacial y Análisis y trabajo con fuentes de información– se relacionaban directamente con conceptos de segundo orden. Los Programas de Estudio de la asignatura, por su parte, reconocían que, para desarrollar el pensamiento histórico, los estudiantes debían entender dinámicas de Cambio y Continuidad, identificar la multicausalidad y comprender que la Historia “es una construcción humana que se relaciona con el tiempo y con el espacio” (MINEDUC, 2016b, p. 37). Los mismos programas explicitaban la conexión entre este tipo de pensamiento y la formación ciudadana, ya que esta forma de aproximarse a la historia, se aseguraba, proporcionaría a los estudiantes herramientas para “crear vínculos de pertenencia con la sociedad que habitan en sus distintas dimensiones y escalas –la humanidad, la nación, la comunidad, la familia, etc.–” (MINEDUC, 2016c, p. 39).

Sin embargo, la creciente presencia del pensamiento histórico y sus conceptos de segundo orden en los fundamentos teóricos y orientaciones de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no son evidencia suficiente de una mayor integración curricular de este nuevo foco pedagógico. Para ello, es necesario examinar aquellos componentes obligatorios del currículum –específicamente, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos para las primeras dos reformas estudiadas y los Objetivos de Aprendizaje desde la implementación de las Bases Curriculares en adelante– y aquilatar el peso del pensamiento histórico en ellos. El Gráfico 1 muestra los cambios en la proporción de componentes obligatorios que incorporan conceptos

históricos de segundo orden en cada uno de los currículums estudiados, incluyendo el currículum priorizado de 2020 de modo de dar mayor proyección a las tendencias¹.

Gráfico 1

Evolución del porcentaje de componentes obligatorios que integran conceptos históricos de segundo orden en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (1998-2020)



Nota. Elaboración propia.

El Gráfico 1 muestra con claridad que el porcentaje de componentes obligatorios de este currículum que incorporan conceptos de segundo orden fue en aumento de manera constante a lo largo del período estudiado, pasando desde $\frac{2}{3}$ a $\frac{3}{4}$ del total entre 1998 y 2020. Lo anterior resulta coherente con los énfasis ya examinados respecto a una mayor presencia del pensamiento histórico en los fundamentos teóricos y orientaciones pedagógicas de la asignatura, revelando, en principio, la existencia de un diálogo entre ambas partes del currículum que potenciaría la implementación de este nuevo foco disciplinar.

Sin embargo, el análisis realizado nos entrega una imagen general de la inclusión del pensamiento histórico en el currículum, mas no de cómo se realiza esta específicamente. Ello porque, como ya se ha explicado, los conceptos de segundo orden son variados y apuntan a distintas dimensiones del pensamiento histórico. ¿Qué equilibrios se dan entre estos distintos conceptos a medida que el pensamiento histórico se va haciendo más relevante en el currículum chileno? El Gráfico 2 ilustra lo ocurrido en este aspecto.

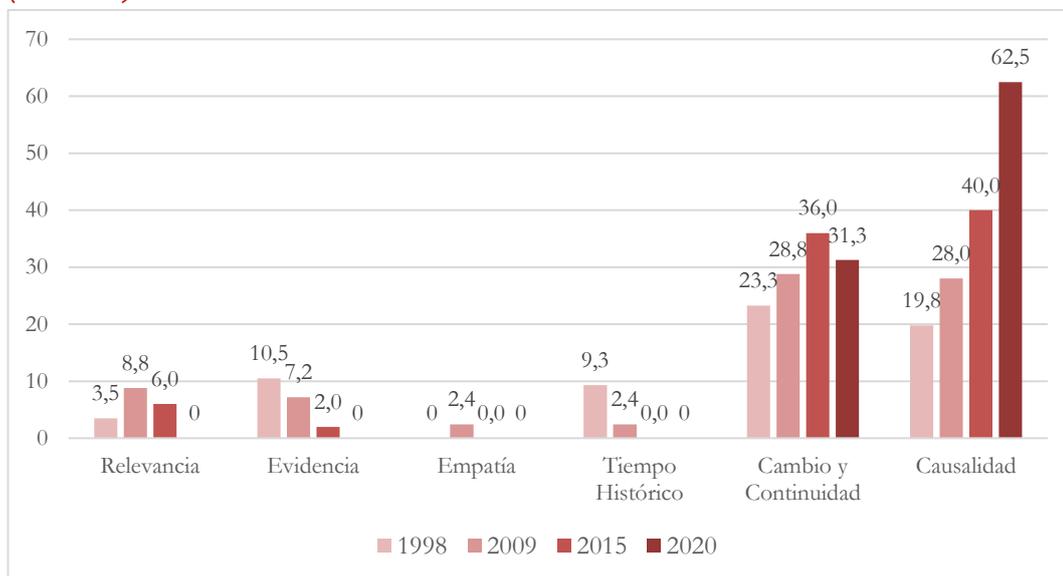
Este Gráfico 2 evidencia las diferencias relativas a cómo fueron incluidos los distintos conceptos de segundo orden en el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales durante las reformas examinadas. Destaca, en primer lugar, la escasa presencia dada a los conceptos de Relevancia, Evidencia, Temporalidad y Empatía. Estos últimos dos, de hecho, desaparecen de los Objetivos de Aprendizaje temáticos a partir de la implementación de las Bases Curriculares. Lo anterior va ocurriendo a la par de una cada vez mayor presencia de los conceptos de segundo orden de Cambio y Continuidad y de Causalidad, con un predominio considerable de este último. Esta tendencia llegó a su extremo con el currículum priorizado de 2020, pues si bien este conservó todas las Habilidades de la asignatura, en lo relativo a sus Objetivos de

¹ En 2020, en el contexto de la pandemia global de COVID-19, el Ministerio de Educación chileno implementó un currículum priorizado, el cual incluyó solo aquellos Objetivos de Aprendizaje definidos como “imprescindibles” (MINEDUC 2020, 9).

Aprendizaje temáticos solo mantuvo objetivos que integraban estos dos conceptos de segundo orden –o que no integraban concepto de segundo orden alguno–.

Gráfico 2

Evolución del porcentaje de componentes obligatorios que integran conceptos históricos de segundo orden en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, por concepto (1998-2020).



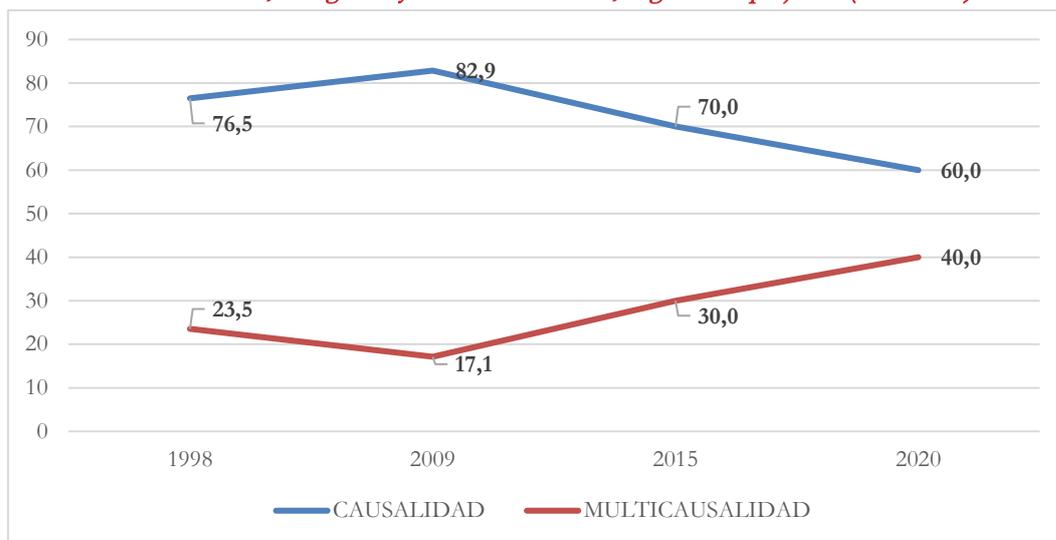
Nota. Elaboración propia.

Esta concentración curricular –y particularmente el predominio de la Causalidad en ella– es problemática. En primer lugar, porque limita el desarrollo del pensamiento histórico, restringiéndolo a solo algunas de sus dimensiones y provocando que los estudiantes vean reducidas las formas en que acceden a este, así como los contextos de uso en que pueden aplicarlo. En segundo lugar, porque un concepto de segundo orden como el de Causalidad puede ser fácilmente utilizado en formas que no necesariamente promuevan el pensamiento histórico. Ello ocurre porque las narrativas históricas tradicionales utilizan también una estructura de causa-efecto y, si esta no es problematizada, el proceso de enseñanza-aprendizaje fácilmente puede convertirse en uno de transmisión de conocimiento histórico a través de relatos cronológicos secuenciales, donde las relaciones entre causas y efectos se conviertan en verdades incuestionables.

¿Es esto lo que ocurre en el currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales? ¿O, por el contrario, la forma en que este ha integrado la Causalidad permite el desarrollo del pensamiento histórico? Responder a esta pregunta requiere observar en más detalle los énfasis que el currículum ha puesto al abordar este concepto de segundo orden. El Gráfico 3 muestra, del total de componentes mínimos que integran el concepto de Causalidad en cada currículum, qué porcentaje lo hace considerando únicamente relaciones de causa-efecto simples (A produce B) y qué porcentaje considera relaciones de causa-efecto complejas o multicausales (A, B y C producen D). El Gráfico 4, en tanto, ilustra qué porcentaje del mismo total explicita la causa o causas que deben abordarse de manera taxativa y qué porcentaje deja estas planteadas de manera implícita.

Gráfico 3

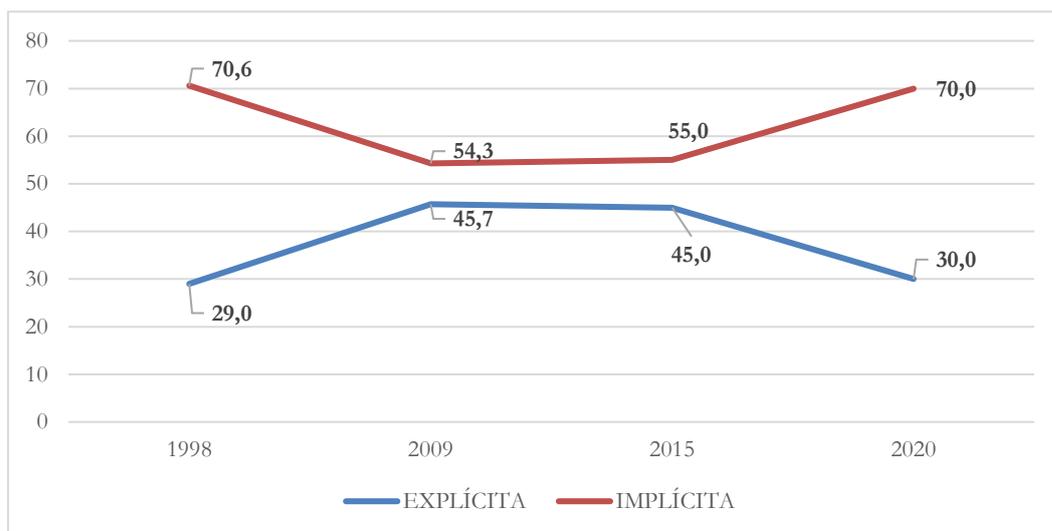
Evolución del porcentaje de componentes obligatorios que integran Causalidad en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, según complejidad (1998-2020).



Nota. Elaboración propia.

Gráfico 4

Evolución del porcentaje de componentes obligatorios que integran Causalidad en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, según carácter de causas (1998-2020).



Nota. Elaboración propia.

Los Gráficos 3 y 4 revelan una imagen complicada. Por un lado, se evidencia un considerable avance en lo referido a la complejidad con que el currículum nacional aborda la Causalidad. Las relaciones de causa-efecto trabajadas en los primeros currículums estudiados son preponderantemente simples, pero la situación comienza a cambiar con las Bases Curriculares, avanzándose hacia una mayor presencia de Causalidad compleja. Ello es positivo para el desarrollo del pensamiento histórico, toda vez que la multicausalidad entrega mayores oportunidades a docentes y estudiantes para comprender la complejidad de la acción humana en el tiempo (Lucero y Montanero, 2008; Valverde Berrocoso, 2010). Así, por ejemplo, un componente como el contenido mínimo N° 5.c del currículum de 1998 para 3° Año de Enseñanza Media –“El nuevo imperialismo europeo como consecuencia de la Revolución Industrial: su expresión geográfica, económica y cultural; identificación y evaluación del impacto

recíproco entre Europa y otras culturas no occidentales.” (MINEDUC, 1998, p. 92) – , sin duda permite un análisis menos complejo que el contenido mínimo N° 3.a del currículum para 2° Año de Enseñanza Media –“Discusión sobre los múltiples factores que precipitaron el proceso independentista en América y Chile: la crisis de la monarquía española; la maduración de las aspiraciones políticas de las elites criollas; condiciones estructurales y acciones individuales” (MINEDUC, 2009b, p. 93.)–. Lo anterior se debe a que el primer componente simplemente establece una secuencia directa entre dos fenómenos históricos –la Revolución Industrial y el Imperialismo– sin indagar en la forma en que esta secuencia es producida, mientras que el segundo profundiza en la diversidad de factores que provocaron un fenómeno histórico particular –el proceso independentista en América y Chile–, abriendo la posibilidad de desarrollar un análisis de los mismos e, incluso, de evaluar su impacto específico.

Sin embargo, el avance en relación a la complejidad de las causas abordadas por el currículum se contradice al momento de examinar su explicitud. No solo podemos observar una mayor presencia de Causalidad explícita tras la reforma curricular de 1998, sino también la persistencia de esta situación incluso tras la implementación de las Bases Curriculares, aunque el currículum priorizado de 2020 rompe con la tendencia. Esta falta de consistencia puede tener relación con que la conveniencia de explicitar o no las causas en el currículum depende de la perspectiva con la que se evalúe: que el currículum defina explícitamente las causas de un fenómeno histórico es, en cierta forma, positivo, toda vez que entrega mayor claridad a los docentes respecto a los mandatos que su enseñanza debe seguir; al mismo tiempo, puede ser problemático para el desarrollo del pensamiento histórico, en la medida que una relación causa-efecto taxativa no deja espacio a discusiones, sino que se presenta como incuestionable. En cambio, un componente similar del currículum que no explicita la causa específica a abordar, sino simplemente la relación causal a examinar, puede otorgar mayores oportunidades para indagar en la Causalidad como concepto histórico de segundo orden, permitiendo así otras formas de indagación que fomentan el pensamiento crítico y el aprendizaje de la participación democrática, como es, por ejemplo, la enseñanza a partir de problemas socialmente relevantes y temas controvertidos (Santisteban Fernández, 2019).

Tómese, por ejemplo, el Objetivo de Aprendizaje N° 19 de las Bases Curriculares para 2° Año de Enseñanza Media –“Explicar los factores que incidieron en el proceso de recuperación de la democracia durante la década de 1980, considerando la crisis económica, el surgimiento de protestas, la rearticulación del mundo político y el rol mediador de la Iglesia Católica, de organismos de defensa de derechos humanos y de la comunidad internacional” (MINEDUC, 2016a, p. 212)–. Se trata de un componente mínimo que integra la Causalidad de una manera compleja, en la medida que reconoce la multiplicidad de factores interrelacionados que produjeron un fenómeno histórico específico –en este caso, la recuperación de la democracia en Chile–. Sin embargo, en la medida que se establece una lista explícita y taxativa de estos factores, se limita la posibilidad de explorar otros no incluidos o, incluso, de cuestionar la pertinencia de alguno de los enumerados. Compárese esto con el Objetivo de Aprendizaje N° 8 de las mismas bases, pero para 1° Año de Enseñanza Media –“Analizar el periodo de formación de la República de Chile como un proceso que implicó el enfrentamiento de distintas visiones sobre el modo de organizar al país, y examinar los factores que explican la relativa estabilidad política alcanzada a partir de la Constitución de 1833 (MINEDUC, 2016a, p. 204)–. Al igual que en el caso anterior, se trata de un objetivo que trabaja la multicausalidad pero que, al no establecer una lista explícita de causas, entrega más espacio a la exploración de la diversidad de factores que produjeron el fenómeno histórico trabajado, promoviendo de forma más efectiva el desarrollo del

pensamiento histórico. De esta forma, un Objetivo de Aprendizaje que, desde una perspectiva, es capaz de contribuir a profundizar un concepto de segundo orden como este, puede, desde otra, limitar las posibilidades de que ello ocurra. Examinar no solo las grandes tendencias curriculares sino también los énfasis específicos presentes en su interior, es justamente lo que nos permite identificar las tensiones que, como esta, forman parte de su entramado.

6. Algunas conclusiones

Sin duda, el currículum dista de ser el único elemento significativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en las aulas escolares. Los libros de texto, las prácticas docentes y las interacciones entre pares, por dar algunos ejemplos, son también fundamentales para comprender los efectos concretos que posee la escuela. Mas, siendo de estos elementos el que más distanciado se encuentra del aula, el currículum tiene una particularidad: no es solo uno de los pocos recursos pedagógicos con los que cuentan todos los docentes del país sin distinción, sino que es el único que establece mandatos educativos de carácter legal a los que toda escuela debe someterse. Si bien no basta para evaluar el desarrollo efectivo de un aprendizaje como el del pensamiento histórico a nivel nacional, sí permite conocer cuáles son los mínimos que se han establecido para este y las bases sobre las que cada escuela podrá construir estos aprendizajes. Ciertamente, el principio de flexibilidad curricular puede entregar espacios para que escuelas, docentes e incluso estudiantes activen procesos educativos contrahegemónicos; sin embargo, esto dependerá en gran medida de los recursos a los que tengan acceso, así como de los límites legales y prácticos que el currículum les imponga (Moreno-Medina et al., 2023; Montero Alcaide, 2021).

A lo largo de este artículo hemos examinado de qué manera los currículos chilenos desde el retorno a la democracia han ido integrando el nuevo paradigma propio del pensamiento histórico. La evidencia permite responder al primer objetivo específico del artículo –Caracterizar la inclusión del pensamiento histórico en los currículos chilenos desde 1990 en adelante, considerando tanto la fundamentación teórica como los componentes obligatorios de estos–, toda vez que demuestra que esta inclusión ha sido creciente, tanto en lo referido a la manera en que el pensamiento histórico ha pasado a formar parte de las fundamentaciones teóricas y orientaciones pedagógicas del currículum, como respecto a su presencia y peso relativo en los componentes obligatorios del mismo. Sin embargo, un análisis más detallado como el requerido por el segundo objetivo específico de este texto –Analizar las formas concretas de esta incorporación en los objetivos de aprendizaje curriculares, considerando los distintos componentes propios del pensamiento histórico y sus particularidades– revela énfasis problemáticos y que pueden incluso obstaculizar el desarrollo del pensamiento histórico: por ejemplo, un foco cada vez mayor en unos pocos conceptos históricos de segundo orden, como Cambio y Continuidad o Causalidad, o una forma ambigua de abordar este último, la que si bien ha avanzado hacia la multicausalidad, no se ha definido en relación a la explicitud con que deben establecerse las causas y efectos que se estudian. Este intrincado entramado no solo es relevante al momento de observar qué oportunidades para el desarrollo del pensamiento histórico abre o cierra el currículum, sino cómo estas modifican también la manera en que la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contribuye al nuevo tipo de educación ciudadana que la escuela chilena busca desde el retorno a la democracia. Un análisis como el aquí presentado permite observar hasta qué punto estos cambios han sido o no cosméticos y, sobre todo, posibilita identificar aquellas tensiones que pueden obstaculizar estos objetivos educativos, pensando en futuros cambios curriculares o en

cómo escuelas y docentes pueden usar la flexibilidad que les entrega el currículum para resolverlas por medio de procesos de recontextualización.

El “Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la educación chilena” triunfó en 2010 en su afán de no ver reducidas las horas destinadas a esta asignatura. Casi una década después, en 2019, muchos de quienes habían formado parte de este movimiento fracasaron en evitar la eliminación de la asignatura del plan común de Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media, reemplazada ahora por la nueva clase de Educación Ciudadana. Por su parte, el gobierno de Gabriel Boric realizó durante 2023 un proceso participativo para que las comunidades educativas “sean parte de la construcción de las futuras políticas educativas y que se materializará en la próxima propuesta de actualización curricular escolar para los niveles desde 1° básico a II medio” (MINEDUC, 2023). Ciertamente, la discusión curricular continuará y por ello es tan importante lo aquí planteado. Formar los ciudadanos y ciudadanas que una democracia robusta requiere, con pensamiento crítico, empáticos y dueños de una necesaria perspectiva histórica, no es solo un asunto de más o menos horas pedagógicas, sino de lo que se hace con ellas. Y en esto último, sin duda alguna, el currículum tiene aún mucho que decir.

Agradecimientos

Este artículo fue realizado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, y su programa FONDECYT de Postdoctorado, folio n° 3210286.

Referencias

- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. <https://doi.org/10.5965/2175180306132014110>
- Belavi, G. y Murillo, F. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bellei, C. y Pérez, C. (2016). Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva. En C. Hunneus y J. Couso (Eds.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la “Revolución en Libertad”* (pp. 207-242). Editorial Universitaria.
- Berríos, C. y García, C. (2018). *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones.
- Consejo de Europa. (2018). *Marco de referencia de las competencias para una cultura democrática*. Consejo de Europa.
- Cox, C. (2003). El nuevo currículum del sistema escolar. En R. Hevia (Ed.). *La educación en Chile hoy* (pp.117-126). Universidad Diego Portales
- Cox, C. (2011). Le curriculum scolaire au Chili. Genèse, mise en œuvre et développement. *Revue Internationale de l'Éducation de Sèvres*, 56, 51-63. <https://doi.org/10.4000/ries.1047>
- Cox, C. y García, C. (2020). *Dos décadas de evolución del currículum de la Educación Ciudadana en Chile. Documento de Trabajo*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículums escolares. En C. Cox, C. y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 321-371). Ediciones UC.
- Diéz Gutiérrez, E. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 393-409. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613

- Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60. <https://doi.org/10.7203/DCES.36.12993>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*, 18, 1-10.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Estudios Públicos*, 68, 355-369.
- Flores, H. (2010, 17 de noviembre). Estudiantes tendrán 800 horas anuales más de Lenguaje y Matemáticas. *EMOL*. <https://www.emol.com/noticias/nacional/2010/11/17/447852/estudiantes-tendran-800-horas-anuales-mas-de-lenguaje-y-matematicas.html>
- Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P. y Quintana, C. (2023). El currículo chileno: configuración histórica de muros de exclusión. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>
- Godoy Arcayaga, O. (1999). La transición chilena a la democracia: pactada. *Estudios Públicos*, 74, 79-106.
- Gordon, H. y Taft, J. (2011). Rethinking youth political socialization: teenage activists talk back. *Youth & Society*, 43(4), 1499-1527. <https://doi.org/10.1177/0044118X10386087>
- Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: evidencia del caso chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>
- Jelin, E. (2003). *State Repression and the Labors of Memory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Koubi, G. (2004). Entre “civismo” y “civildad”. La educación de la ciudadanía. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 38, 47-70.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Lee, P. y Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students Ages 7-14. En P. Stearns, P. Seixas y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp.199-222). New York University Press.
- Lemus, R., Maricarmen C. y Arteaga B. (2015). La Relevancia del Trabajo con Fuentes Históricas y los Conceptos de Segundo Orden para la Educación Histórica. En D. Trejo y J. Martínez (Eds.), *La Historia Enseñada a Discusión: Retos Epistemológicos y Perspectivas Didácticas* (pp. 1283-1292). Benemérita Universidad de Puebla.
- Levesque, S. (2005). Teaching Second-order Concepts in Canadian History: The Importance of “Historical Significance”. *Canadian Social Studies*, 39(2), 1-10.
- Lira, R. (2013). Formación ciudadana y cuestión social: evolución de las asignaturas de historia y educación cívica entre fines del siglo XIX y principios del XX. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 1, 26-64.
- Lucero, M. y Montanero, M. (2008). La explicación multicausal en el aula de Historia. Tres experiencias de asesoramiento psicopedagógico. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(1), 45-65. <https://doi.org/10.1174/021037008783487057>
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En C. Cox, C. y J. C. Castillo (Eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). Ediciones UC.
- Mayorga, R. (2017a). Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011). En I. Jaksic y F. Rengifo (Eds.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II. Estado y sociedad* (pp. 333-364). Fondo de Cultura Económica.
- Mayorga, R. (2017b). When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>

- Milos, P., Ossandón, L., y Bravo, L. (2003). La relación entre marco curricular y programas: la implementación del currículum del sector historia y ciencias sociales en la educación media chilena. *Persona y Sociedad*, 17(1), 95-112.
- MINEDUC. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*.
- MINEDUC. (1998). *Decreto 220 establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación*.
- MINEDUC. (2003). *Ley 19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*.
- MINEDUC. (2009a). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*.
- MINEDUC. (2009b). *Decreto 254 Modifica Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación*.
- MINEDUC (2009c). *Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación*.
- MINEDUC. (2016a). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2016b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Primero Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2016c). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio. Segundo Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2020). *Fundamentación priorización curricular Covid-19*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC. (2023). Mineduc extiende proceso participativo por Congreso Pedagógico y Curricular hasta el 30 de septiembre. <https://www.mineduc.cl/mineduc-extiende-proceso-participativo-por-congreso-pedagogico-y-curricular-hasta-el-30-de-septiembre/>
- Molina, S. y Egea, J. (2018). Evaluar la adquisición de las competencias históricas en Secundaria: un estudio de caso centrado en la empatía histórica. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 1-22. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- Montero Alcaide, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23-36. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.002>
- Moreno-Medina, I., Fernandes, P., Marinho, P. y Figueiredo, C. (2023). Currículum para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 7-10.
- Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en la Educación Chilena. (2010). *Declaración de historiadores y profesores de Historia*.
- Neut, S. (2018). El conocimiento escolar en disputa en Chile: el caso del currículum fracasado de 1992. *Currículo sem Fronteiras*, 18(2), 614-638.
- Plazola, M. y Lima, L. (2015). Los contenidos sobre historia en la formación de profesores en México: Del estudio de la realidad sociopolítica a los conceptos de primer y segundo orden. *Andamio*, 2(4), 51-68.
- Roller, M. y Lavrakas, P. (2015). *Applied qualitative research design: a total quality framework approach*. The Guilford Press.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2020). Construcción y Trayectoria del Currículum en Chile: Una Perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° Medio. *Revista Saberes Educativos*, 4, 22-36. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>
- Salica, M. A., Portela, M. P. y Olgún, V. (2023). Las Analogías, una Herramienta Cognitiva para Repensar la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 91-106. <https://doi.org/10.15366/riece2023.16.2.006>
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo*. UNESCO.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (Eds.). (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II: La educación nacional (1880-1930)*. Taurus.
- Toro Santa Cruz, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11.1), 459-483.
- Treviño, E. y Miranda, C. (2023). Educación y ciudadanía en tiempos de crisis: un campo en busca de horizontes Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.1>
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9(1), 83-99.
- Vásquez, G. (2016). Las Bases Curriculares 2013: Los Desafíos Actuales para la Formación Inicial y Aprendizaje Histórico de Profesores de Historia en Chile. *Educación en Revista*, 60, 147-160. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46005>
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004) What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Breve CV del autor

Rodrigo Mayorga

Doctor en Antropología y Educación por Teachers College, Columbia University y Magíster en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es investigador postdoctoral del Centro de Justicia Educativa, profesor adjunto del Instituto de Historia y Coordinador Pedagógico del Programa de Archivos Escolares de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus principales líneas de investigación son la educación ciudadana, la conciencia histórica y la historia de la educación chilena. Email: lrnayorg@uc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2995-5524>