



Enseñanza de la historia en la escuela: Una aproximación desde el análisis del texto escolar

Teaching History at school: An approach from the analysis of the school text

Alejandro Rabuco Hidalgo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: Arturo.rabuco@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6678-9778>

Francisca Díaz Zúñiga

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: francisca.diaz.zuniga@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-1345>

Jesús Marolla-Gajardo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) Chile

Email: jesus.marolla@umce.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.133>

Resumen

El estudio presenta el análisis de la enseñanza de la historia desde los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación y las orientaciones metodológicas presentes en el texto de estudio de 6° año de educación básica en Chile. Se indaga en las formas de abordar las temáticas relativas a la historia del siglo XX en Chile, puntualizando en la existencia de perspectivas pedagógicas e historiográficas que son transmitidas a través de los instrumentos educativos oficiales. La metodología utilizada es carácter cualitativo, utilizando como estrategia de recogida de información la revisión documental de textos. A partir de estos principios, los principales resultados evidencian un fuerte énfasis en contenidos factuales vinculados principalmente a la memorización de conceptos políticos y hechos históricos. Los procesos de enseñanza y aprendizajes se plantean desde una concepción interpretativa y escasamente analítica de las ciencias sociales. Orientada principalmente al desarrollo de habilidades de primer orden: conocer, comprender y memorizar. Finalmente, las conclusiones plantean la necesidad de analizar críticamente el rol que los textos de estudio oficiales le asignan al profesorado y estudiantes, debido a que ambos son concebidos como agentes

pasivos de los procesos de aprendizaje. Mientras que, en una segunda instancia, se manifiesta la preocupación por la transmisión de un enfoque didáctico centrado en la transmisión del conocimiento y la interpretación de los procesos históricos de manera factual.

Palabras clave: textos escolares; enseñanza de la historia; perspectivas históricas; saber disciplinar; rol del profesorado.

Abstract

This article presents the analysis of the teaching of history in the context of school education. For this, the curricular guidelines proposed by the Ministry of Education and the methodological guidelines present in the study text of 6th year of basic education in Chile are described. Specifically, it investigates the ways to approach the themes related to the history of the 20th century in Chile, pointing out the existence of pedagogical and historiographic perspectives that are transmitted through official educational instruments. The methodology used is qualitative, using the documentary review of texts as the methodology for collecting information. Based on these principles, the main results show a strong emphasis on factual content linked mainly to the memorization of political concepts and historical events. The teaching and learning processes are approached from an interpretive and scarcely analytical conception of the Social Sciences. Mainly oriented to the development of first-rate skills: knowing, understanding, and memorizing. Finally, the conclusions raise the need to critically analyze the role that official study texts assign to teachers and students since both are conceived as passive agents of learning processes. While in a second instance, there is concern about the transmission of a didactic approach focused on the transmission of knowledge and the interpretation of historical processes in a factual way.

Keywords: school texts; history teaching; historical perspectives; know how to discipline; role of the teaching staff.

1. Introducción

Las investigaciones en torno al uso de los textos escolares y a los contenidos que presentan se orientan en estudiar su construcción, considerando las decisiones que se toman para su elaboración. Esto permite comprender de qué forma la selección de los contenidos tiene un vínculo con los programas de estudios que se gestan desde los Estados (Matozzi, 1999; González, 2015; Sáez-Rosenkraz, 2017) y con el saber histórico que se busca desarrollar (González, 2006; Marolla, 2019a). Al mismo tiempo, Chávez y Pagès (2020) reconocen en la enseñanza de la historia la complejidad de desarrollar una serie de habilidades propias del pensamiento histórico como la temporalidad, el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica y la empatía, elementos que en su conjunto se transforman en herramientas que permiten a los y las estudiantes comprender su pasado, presente y futuro.

De ahí que el presente estudio, se posiciona desde la teoría crítica (McLaren & Kincheloe, 2015 y Apple, 2014), donde se comprende que el currículo es una construcción ideológica que pretende transmitir valores y estructuras hegemónicas definidas por las estructuras dominantes de la sociedad a fin de mantener el *status quo* de quienes performan el poder (Apple, 2014; McLaren & Kincheloe, 2015).

El estudio tiene como propósito aportar al diálogo entre la enseñanza de la historia y la didáctica de las ciencias sociales en el contexto escolar chileno. Específicamente, se analizarán los matices propuestos por el currículo escolar y el texto de estudio de 6° año de enseñanza básica.

Se puntualizará en las formas de abordar las temáticas de la historia reciente de Chile y su vinculación con los posibles sesgos presentes en las unidades pedagógicas.

La investigación, de tal manera, se inserta en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, siendo un estudio que se aproxima a las problemáticas que supone la enseñanza de la historia y la presentación de los contenidos a partir de las orientaciones curriculares y la propuesta de los textos escolares, asumiendo el paradigma crítico interpretativo como punto de referencia para pensar, reflexionar y analizar los materiales curriculares.

2. El currículo desde la teoría crítica

Tradicionalmente, la investigación demuestra que en general, el currículo, tanto para el caso chileno como para el exterior, pretende perpetuar discursos militares y políticos, promoviendo el nacionalismo y el amor a la patria (Evans, 1990; Francke, y Ojeda, 2013; Marolla, 2019a; González, 2006). Por ello, perdura la transmisión de un discurso hegemónico que establece jerarquías desde la formación de identidades nacionales desde las narraciones del pasado, con personajes masculinos, blancos y occidentales (González, 2006).

Se pueden establecer distintas finalidades que persiguen las programaciones curriculares. Por un lado, se vincula con la formación de una identidad nacional. También, se ha vinculado con un interés de disponer y fijar mano de obra. Así como los intereses de sectores críticos (Apple, 2014), de posicionar la formación de ciudadanos críticos y responsables de su impacto en la vida en sociedad (Habermas, 1975). Según cuál sea este interés, los Estados han establecido y seleccionado elementos culturales que se espera reafirmar en el estudiantado.

3. El currículum y su trabajo desde investigaciones en Chile

Las investigaciones sobre el currículo y su enseñanza en Chile, coinciden con perspectivas que afirman que su uso y presencia se relaciona con la producción y la reproducción de las estructuras desiguales del sistema (Miralles y Gómez, 2017; Apple, 2014). Para Sagredo y Serrano (1996) y Zúñiga (2015), la enseñanza de la historia en Chile se ha enfocado en la construcción de la identidad cultural, con una finalidad de generar cohesión social durante el siglo XIX. La historia y su enseñanza, por tanto, fue entendida como una herramienta al servicio del poder: “se argumentó que la enseñanza de la historia prepararía a las personas para ser patriotas y ciudadanos” (Zúñiga, 2015) vinculada con la construcción del Estado.

Para el caso chileno, existen investigaciones que señalan la ausencia de una relación directa entre la enseñanza de la historia escolar, los textos de estudio y la producción de investigaciones historiográficas (Gómez y Rodríguez, 2017; Schmidt, 2017). Esto se sustenta en que los debates históricos, promueven la necesidad de historizar sobre sujetos/as de estudio que en los textos escolares son obviados: mujeres, niños, niñas, tercera edad y pueblos originarios (Pagès y Sant, 2012; Pagès y Mariotto, 2014; Pinochet, 2014, 2015a, 2015b; Villalón, Pagès, 2013. Marolla, 2016, 2019a, b y c; Turra-Díaz, Mente, Lagos, 2019). De esta forma se genera un distanciamiento entre la producción académica y la construcción del conocimiento escolar. Lo que se evidencia en que,

la presentación de los contenidos en los textos de estudio, no se vinculan con debates actuales de la disciplina histórica.

El currículum chileno desde los lineamientos del Ministerio de Educación de Chile¹ describe la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, como un área que permite a los y las estudiantes alcanzar una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella (MINEDUC, 2018). Se afirma que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, permiten comprender la forma en que las sociedades se construyen en el tiempo. Esto permite identificar cómo a través de su enseñanza, se movilizan diferentes elementos que otorgan significados compartidos a los fenómenos sociales. A su vez, la enseñanza del conocimiento histórico entrega un conjunto de herramientas que posibilitan el análisis y la interpretación de la realidad humana, teniendo como punto de partida la multiplicidad de factores que convocan el surgimiento de las acciones de los seres humanos en sociedad.

Es por esto que la historia como materia escolar, no ha estado exenta de controversias y dificultades educativas. Tales dificultades se originan en la cercanía de esta asignatura con contenidos que permiten la formación de la identidad individual y comunitaria del estudiantado. La historia como área curricular concentra gran parte de sus esfuerzos en la construcción de la memoria y las identidades humanas (Carretero, Rosa y González, 2006).

4. Metodología

La metodología de trabajo sigue el análisis cualitativo de tipo descriptivo exploratorio: “Es descriptivo porque como producto final de un estudio de casos se obtiene una rica descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo” (Bisquerra, 2004, p.112). Así, lo exploratorio “facilita la interpretación de las estrategias y procesos que aparecen en un evento o fenómeno específico” (Bisquerra, 2004, p.312), lo cual nos guía hacia la elección de las estrategias de comprensión más efectivas.

Se utilizará el estudio de caso (Stake, 2007; Simons, 2011), ya que se buscarán las explicaciones necesarias, las causas y efectos que se relacionan a los procesos de formación de los estudiantes, tanto desde las estrategias pedagógicas, como desde los materiales curriculares. De ahí que nuestra elección se base en que “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2007, p.11).

Para el estudio se realizará la estrategia del análisis documental (Arnal, et al., 1994), ya que el “análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa en concreto” (Arnal et al., p. 342). Se abordará el texto escolar de 6° año de Primaria, elaborado por el Grupo Editorial SM Chile, editorial con textos de amplia circulación e impacto en el contexto educativo chileno. Se escoge este año en particular debido a que genera la transición hacia la educación secundaria, y, además,

¹ En adelante, MINEDUC.

la masividad que destaca en su uso por el profesorado durante las prácticas (Francke, y Ojeda, 2013).

Específicamente, se trabajó con la unidad número cinco titulada: ¿Por qué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad? Esta unidad de estudio plantea como objetivos de aprendizaje, la explicación de los procesos políticos y sociales que llevaron a la progresiva democratización de la sociedad durante el siglo XX. De la misma forma, se busca profundizar en la discusión sobre el quiebre de la democracia, a través del análisis sobre el impacto de la dictadura militar en Chile y las diferentes miradas historiográficas y políticas que dieron forma a estos procesos (Francke, y Ojeda, 2013).

Cabe destacar que, la relevancia de utilizar un texto y currículo específico, tiene relación con que el MINEDUC entrega de manera gratuita y a todas las escuelas del país (privadas, públicas y concertadas), los textos y el currículo. De ahí que todos y todas las estudiantes y el profesorado de Chile trabajen con las programaciones, y en especial, con el texto referenciado para trabajar en el estudio.

5. Objetivos

- Analizar y reflexionar los contenidos que hacen referencia a la formación ciudadana, la democracia y el desarrollo del pensamiento crítico en el programa de 6º de Primaria.
- Reflexionar y evaluar la presencia y ausencia de los problemas sociales relevantes y la educación para la ciudadanía desde la teoría crítica y las investigaciones en didáctica.

6. Resultados

En este apartado se exponen los resultados de los análisis realizados al programa de estudio de 6º año básico propuesto por el Ministerio de Educación de Chile y la forma en que prescribe el conocimiento social, el tipo de contenidos, la estructura curricular y los lineamientos pedagógicos recomendados para la evaluación de los aprendizajes en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En esta misma línea, el estudio de las estructuras curriculares se complementa con el análisis reflexivo del texto de estudio, desde donde se profundiza en la forma en que se presentan las temáticas, secuencias didácticas y unidades vinculadas con el tratamiento de la democracia y la formación ciudadana.

6.1. El programa de estudio de 6º básico y la construcción del conocimiento social

El programa de estudio de 6º básico plantea que los contenidos de historia se vinculan con disciplinas sociales tales como: la sociología, demografía, ciencia política y geografía, con motivo de lograr desarrollar habilidades y actitudes en los y las estudiantes que les permitan “comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir” (MINEDUC, 2018, p. 15). El tratamiento de los contenidos desde una mirada interdisciplinar es pensado para aportar al desarrollo de una ciudadanía informada. Se espera formar un “ciudadano capaz de actuar

responsable y críticamente” (MINEDUC, 2018, p. 15). Aunque no se plantea una propuesta de ciudadanía de forma concreta, sí se dan ciertas luces con respecto a la importancia que se brinda a la democracia y a los valores que esta conlleva: empatía, tolerancia, capacidad de diálogo y respeto de opiniones.

El programa de estudio, brinda una serie de recomendaciones de actividades evaluativas y formativas para los y las docentes, con la idea que estas puedan ser realizadas en el aula. Los contenidos propuestos en el currículum de 6º básico son: formación ciudadana, educación cívica, geografía de Chile e historia de Chile.

Tabla 1

Estructura Curricular 6º año básico Chile

Eje curricular	Contenidos
Formación Ciudadana y Cívica	Organización democrática de Chile. Funcionamiento del Estado. Participación Ciudadana.
Historia de Chile Siglo XIX	Independencia de Chile. Formación del Estado- Nación. Expansión del territorio nacional. Proyectos políticos del siglo XIX.
Historia de Chile siglo XX	Expansión económica y cuestión social. Democratización de la sociedad. Dictadura Cívico- militar. Cambios y continuidades.
Geografía de Chile	Territorio nacional y localización de Chile. División y administración del país. Ambientes y recursos económicos en Chile.

Fuente: Elaboración propia. MINEDUC, 2017.

La selección de estos contenidos, tiene como objetivo dar un “sentido de identidad y pertenencia a la sociedad” (MINEDUC, 2018, p. 7), lo cual se vincula con construir un discurso de unidad para con el territorio y lo que implica “el ser chileno/a” desde la enseñanza de diversos aspectos en torno a la geografía y la historia del país. Para nuestro análisis, consideramos los siguientes aspectos que plantea el MINEDUC (2018) como fundamentales para el aprendizaje:

- a) Formación del pensamiento histórico: los estudiantes toman consciencia de su interacción en la sociedad. Lo que permite la comprensión cultural y la identificación de formas de organización y resolución de conflictos.
- b) Visión panorámica de la historia de Chile: generar un sentido de pertenencia a la sociedad, considerando la herencia cultural. Esto se promueve a partir de la enseñanza de contenidos que permitan identificar diversos cambios y continuidades de la historia nacional.
- c) Desarrollo de competencias ciudadanas: vincular a los y las estudiantes con la vida democrática, el reconocimiento de valores y la acción comunitaria. Se espera que exista un entendimiento de las instituciones y del funcionamiento del Estado.

- d) Respeto y valoración de la diversidad humana: considerar la diversidad y promover un entendimiento de los aspectos cívicos, ciudadanos, históricos y geográficos para la conformación de los seres humanos.

El objetivo es que estos énfasis sean vinculados con las habilidades y actitudes que se propone en el programa de trabajo, puesto que su cumplimiento permite orientar el proceso de enseñanza al desarrollo de habilidades para que los estudiantes logren aprendizajes profundos y significativos desde los marcos conceptuales y los contenidos (MINEDUC, 2018).

Desde esta declaración de principios, es posible señalar que existe una relativización de la disciplina, donde estos puntos buscan desarrollar competencias y habilidades considerando una enseñanza de la historia de forma cronológica, ligada a la formación de las identidades y la pertenencia a la nación chilena a través del estudio de grandes protagonistas hombres (Marolla, 2019a y b; Ortega y Pagès, 2018). Los grandes acontecimientos toman fuerza, obviando la idea de procesos para comprender los hechos históricos, en los cuales existe un “largo listado de contenidos y objetivos sin testeo previo, sin investigación consistente que los sustente” (Henríquez y Muñoz, 2017). Al centrar la enseñanza en contenidos factuales y tradicionales, las posibilidades de innovación y cambio hacia estructuras transformadoras resulta incompleta (Miralles y Gómez, 2017; González, 2016).

En la propuesta del MINEDUC, el modelo de aprendizaje, supone la presencia de un profesorado que entregue herramientas, pero no permite que los y las estudiantes sean el centro del aprendizaje. Las orientaciones didácticas, promueven la enseñanza de la historia desde la comprensión del tiempo, espacio, pensamiento crítico, análisis y trabajo con fuentes. Así, podemos definir que el currículum chileno en Sexto básico, está situado en una dimensión teórica, pero también, busca ser práctico (Pagès, 1994). Se otorga especial énfasis a las decisiones docentes, las cuales recaen netamente en la lógica de las disciplinas en las que se han formado (Benejam, 2002).

Aunque el currículum se vincula con temáticas propias de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, aun así, sigue centrando la enseñanza en la práctica educativa docente y la presentación de los contenidos de forma cronológica, entendiendo que los alumnos deben reconocer el carácter interpretativo del quehacer de las ciencias sociales (MINEDUC, 2018), desestimando la capacidad transformadora de las disciplinas y la posibilidad de generar una educación para el futuro con una propuesta crítica.

6.2. El texto de estudio de Sexto de Primaria

El texto de estudio se organiza en cinco unidades temáticas correspondientes a los contenidos propuestos en las Bases Curriculares del MINEDUC. Los contenidos son presentados como interrogantes de trabajo con una pregunta que se orienta a develar los aspectos a considerar. Se plantean instrumentos de apoyo pedagógico vinculados con actividades descriptivas, a partir de preguntas ordenadas de acuerdo al tipo de habilidades a potenciar. El texto de estudios se organiza bajo una estructura por competencias que se entrega de forma secuencial y gradual. Estas competencias se orientan principalmente al tratamiento de fuentes primarias y secundarias, lo que genera una saturación de lecturas durante el desarrollo de la unidad, como se refleja en la tabla 2.

Tabla 2

Secuencia didáctica Texto escolar 6° año básico Chile

Inicio de la unidad	Desarrollo de la unidad	Cierre de la unidad
Es la entrada a los contenidos. Se busca evidenciar, a partir de actividades, los conocimientos previos de los y las estudiantes y cómo se desarrollará el trabajo durante la unidad.	Corresponde a la propuesta y presentación de los contenidos, los cuales, tienen un apartado de texto que se complementa con actividades de trabajo en torno al análisis de fuentes, principalmente escritas.	Permite a los y las estudiantes sintetizar lo aprendido en base a actividades de análisis de fuentes y de aplicación de los contenidos trabajados. Además, considera la importancia de evaluar el aprendizaje obtenido.

Fuente: Elaboración propia. MINEDUC, 2018.

Cabe decir que son escasas las lecciones que contemplan un trabajo distinto en torno a las temáticas que se abordan en el texto. Esto se condice con lo que plantea Sáez-Rosenkraz (2017), donde un 53% de las actividades corresponden al trabajo con fuentes de información, el 33% a la lectura de fuentes, un 2% al análisis de fuentes, un 3% son actividades orientadas a la crítica de fuentes, mientras que tan solo un 3% se relaciona con la formulación de hipótesis y conclusiones sobre las temáticas presentes en la programación. Por tanto, el texto de estudio refuerza habilidades de primer orden tales como, describir y comprender.

En torno a su contenido, cada lección aborda diversas temáticas y acontecimientos, los cuales suponen una comprensión de los hechos de manera cronológica. En el texto de estudio, por ejemplo, los contenidos del siglo XX chileno se presentan la interrogante: ¿Por qué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad? Existe un tratamiento de los procesos históricos orientado principalmente a aspectos políticos, sociales y culturales del siglo XX desde una óptica general (Toledo y Gazmuri, 2009). A partir de lo anterior, conviene mencionar que, aunque los programas del MINEDUC presentan una base curricular que se debe seguir, las editoriales de los textos de estudio plasman un evidente sesgo ideológico y responden a lineamientos propios.

6.3. Contenidos sobre democracia y ciudadanía

La unidad número tres profundiza sobre las características de la democracia a partir de una pregunta valorativa: ¿por qué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad? Los contenidos giran en torno a esta idea de que la democracia es un sistema político que nos aporta aspectos positivos. La primera actividad titulada “Me intereso por saber”, consta de nueve preguntas sobre la democracia. Este ejercicio comienza con preguntas cerradas de conocimientos: ¿qué es la democracia? Y termina con un análisis de fotografías: ¿a qué crees que se deben estas diferencias? (Texto de estudio 6° básico, 2015).

Los contenidos que se abordan corresponden a definiciones y descripciones de conceptos políticos, económicos, descripciones de conocimientos sobre ex presidentes así como de la dictadura de Pinochet y, finalmente, preguntas abiertas sobre qué esperan los y las estudiantes sobre la unidad. La discusión gira en torno a grandes acontecimientos y a definiciones conceptuales, aludiendo a habilidades de primer orden: conocer, recordar y comprender.



Figura 1. Personajes políticos en texto de estudio

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2018, p. 222.

Cabe destacar como ejemplo de lo anterior, la actividad “Elige tres de las siguientes personas y escribe en tu cuaderno lo que sepas respecto de ellas” (figura 2), lo que llama la atención es la gran diversidad de personajes, la preponderancia solo del tratamiento político en base a la figura de presidentes en su mayoría hombres, así como la nula existencia de guía en torno a lo que se debe realizar.

Podría, por ejemplo, cuestionarse las obras, la respuesta de la población a sus gobiernos, el sistema patriarcal que hace que en su mayoría sean hombres, o el sistema cultural que provoca que no existen presidentes pertenecientes a las etnias aborígenes, o, las catástrofes en cuanto Derechos Humanos, marginación y quiebre de la democracia y la vida de las personas chilenas con la dictadura de Pinochet, solo por mencionar algunas ideas interesantes que deberían trabajarse desde el pensamiento crítico en colaboración al profesorado. Todo lo cual no se realiza en el texto.



Figura 2. Personalidades políticas de Chile.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2018, p. 223

Se plantea la enseñanza de la historia desde acontecimientos que se vinculan a variantes esencialmente políticas, tales como: pluralismo, organización social, ciudadanía, cultura política y sistemas políticos. En general en el texto se busca develar los distintos hechos históricos factuales con protagonistas hombres occidentales y blancos, que se vinculan con procesos que se vivieron durante el siglo XX en Chile, siendo, además, una organización de tipo lineal y cronológica. La democracia y la ciudadanía se comprende desde perspectivas oficiales y, más como educación cívica, que como una propuesta crítica enfocada en el empoderamiento de los y las estudiantes (Apple, 2014; Miralles y Gómez, 2017; Ortega y Pagès, 2018).

La comprensión de la historia propuesta, no se presenta desde una problematización en relación a las implicancias de la historia reciente en la comprensión del presente. Sobre todo, porque al presentarse desde una manera general y tradicional, el foco se centra en una comprensión del pasado sin un vínculo concreto con la actualidad. En efecto, desde la comprensión de la ciudadanía y la democracia, se plantean distintos conceptos y lineamientos que se enfocan en perspectivas que comprenden que la participación, la ciudadanía y la democracia, se remite al conocimiento de la organización política del país (Santisteban y Pagès, 2017), como muestra el ejemplo de la figura 3.



Figura 3. Democracia y ciudadanía desde el libro de estudio.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, p. 21

6.4. Actividades y uso de las imágenes para la reflexión

En relación a las actividades propuestas predomina un trabajo orientado al análisis de fuentes primarias y secundarias en base a perspectivas tradicionales con predominancia de temas políticos, económicos y relacionados a la guerra. Se promueven actividades tanto en equipos como de forma personal, pero que finalmente su desarrollo y aplicación, sitúan el aprendizaje desde lo individual.

Por ejemplo, en la unidad 5 se presentan nueve fuentes primarias y secundarias, a partir de las cuales se deben responder cinco preguntas. Los textos giran en torno a la falta de garantías laborales y a las precarias condiciones de vida y el tema "¿Por qué la democracia es considerada el mejor sistema para convivir en sociedad?", donde se trabajan las conquistas de los trabajadores, la ampliación del sufragio, las disputas políticas y los cambios económicos en Chile en relación con el sistema-mundo.

Entre los mencionados temas, de manera anexa al tema oficial, cabe destacar que se trabaja la problematización política de las mujeres. El foco que se entrega al tratamiento del tema anterior, se relaciona eminentemente, con el derecho a sufragio por parte de las mujeres, provocando que se siga manteniendo la tradicionalidad al trabajar con las mujeres y su historia (figura 4), donde se remiten a que la participación ciudadana y su rol ha sido el sufragio (siendo invisibilizadas en las restantes etapas históricas), y que además, su historia y narrativas son comprendidas como temas anexos a la historia tradicional construida y protagonizada por los hombres (Díez y Anguita, 2017; Marolla, 2019a, b y c; Ortega y Pagès, 2018).

Debate de ideas

La participación política de la mujer

Durante mucho tiempo el rol de la mujer en la sociedad chilena estuvo ligado principalmente al ámbito privado, con escasa participación en la vida política y laboral. En el siglo XIX esto comienza a cambiar, lo que se acentúa durante el siglo XX. Las mujeres de los grupos populares comienzan a irrumpir en el mundo obrero, forman asociaciones e impulsan la prensa obrera femenina, con figuras como Juana Roldán, Carmela Jeria y Teresa Flores, entre otras. Las provenientes de las clase media comienzan a formar agrupaciones como el Movimiento pro Emancipación de las Mujeres de Chile (MEMCH) o la Federación Chilena de Instituciones Femeninas (FECHIF), exigiendo igualdad de derechos respecto a los hombres. En esa lucha destacaron algunas mujeres como Amanda Labarca, Elena Caffarena, Ernestina Pérez Barahona y María de la Cruz. Actualmente, si bien las mujeres se han incorporado en múltiples espacios (ver página 30), esto no se refleja en una igualdad plena en la participación, especialmente en el ámbito de la toma de decisiones políticas, por lo cual se han propuesto formas de discriminación positiva, como cuotas mínimas de participación de la mujer en las funciones políticas.

Doc. 1

La lucha por el voto femenino



"He luchado por el voto de la mujer, no porque sea una feminista a outrance, ni porque crea que las mujeres somos mejores que los hombres o que el voto femenino sea en sí la panacea para solucionar los problemas nacionales, sino simplemente por convicción democrática. Creo en el gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo. Pienso que todos los habitantes de un país, cualquiera sea su color o su raza, su cultura y su sexo, su credo político o religioso, tienen derecho a influir en los destinos de su patria".

Fuente: Carta de Elena Caffarena, enero, 1949. Santiago. En: Carey A., Irrazábal G. y Piñera M. (1998). *Cartas con historia*. Santiago: Los Andes.

Figura 4. Extracto participación política de las mujeres en libro de estudio.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2015, p. 234

Debate sobre...

la participación política de la mujer

Identifico el tema

1. ¿Cuál es el tema de fondo que motiva el debate?

Distingo las posturas enfrentadas

2. ¿Qué ideas se contraponen en este debate?

3. ¿Qué argumentos sustenta cada postura?

Tomo postura y busco fundamentos

4. ¿Con qué postura estás más de acuerdo? Explica por qué.

Expongo mi postura y argumento

5. Expón tu postura frente al curso y debatan sobre el tema.

Figura 5. Debate sobre participación política de las mujeres.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2015, p. 235

Actividades como esta, serían sumamente enriquecedoras si contaran con imágenes y textos que potenciaran visualmente los problemas laborales de los trabajadores. En general, los temas, actividades, imágenes y otros que se proponen en el texto no entregan indicaciones metodológicas, ni tampoco se fomenta la formación de competencias sociales y ciudadanas. Las preguntas no promueven un trabajo en equipo, sino que más bien, están orientadas a un ejercicio de reflexión individual. El incluir en gran parte de los temas y contenidos tal tipo de actividad, no permite formar un pensamiento social, crítico y creativo por parte de los y las estudiantes. Las preguntas son cerradas y no se vinculan con generar una lectura que vaya más allá de lo meramente temático, del aprendizaje memorístico y de la recopilación de datos desde los temas políticos tradicionales, como se ve en las figuras 5 y 6:

Debato sobre...

el modo en que se eligen los intendentes en Chile 

Identifico el tema

1. ¿Cuál es el problema sobre el que debes debatir?

Distingo las posturas enfrentadas

2. ¿Qué posturas es posible identificar en torno a este tema? Indaga y profundiza acerca de estas posturas.

3. ¿Consideras que estas posturas se complementan o se contradicen entre sí? Explica.

Tomo postura y busco argumentos

4. ¿Con cuál de las posturas identificadas estás de acuerdo? Escoge una de ellas y explica tu elección.

5. ¿Qué ideas te permiten argumentar la postura escogida? Realiza un listado de ellas.

Expongo mi postura y argumento

6. Redacta un breve escrito donde articules tu postura y tus argumentos. Luego, exponlo frente a tus compañeros y compañeras.

7. ¿Qué posturas han defendido tus compañeros y compañeras? ¿Qué argumentos han utilizado?

8. Considerando estas ideas, ¿mantienes tu postura inicial?

Figura 6. Debate sobre la ciudadanía y las elecciones.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2015, p. 235

En efecto, las actividades propuestas no se enmarcan en la indagación, el empoderamiento ni el desarrollo del pensamiento crítico. La dinámica que se genera a lo largo del texto, es la presentación de textos escritos, fuentes de la época e imágenes en su mayoría, para luego pasar a una serie de preguntas. Tales preguntas en general, solicitan información que está contenida de manera explícita y determinadas por el texto (figura 7).

El mencionar dichos aspectos que ocurren en el siglo XX chileno, no permiten comprender las multicausalidades, característica propia de un proceso histórico, sino que más bien, lo vincula con la idea de democratización predeterminada. Este tipo de actividades no promueven un proceso de comprensión y de generar una idea de la historia, sino que fomenta espacios desde la

memorización. No permite un mayor análisis, dado que la pregunta en sí misma, contiene una respuesta.

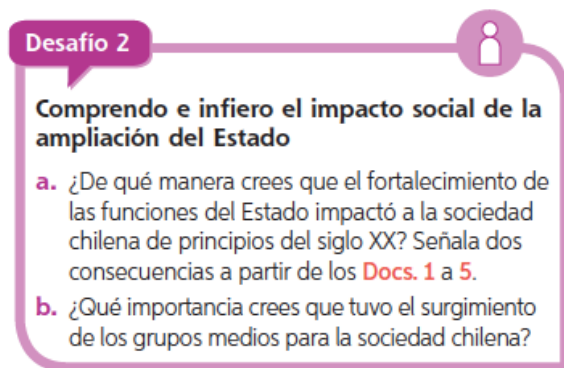


Figura 7. Actividades de trabajo para estudiantes.

Fuente: Texto de estudio 6º básico, 2015, p. 228

Además, el texto no presenta actividades que promuevan la autonomía. Tampoco posicionan a los y las estudiantes como centro del aprendizaje. Por tanto, para lograr dichos aspectos, en este caso el rol de los y las docentes es fundamental. Trabajo que debe ser desde un propósito de enseñanza, que promueva una finalidad emancipadora.

En suma, como fue mencionado, la unidad presentada en el texto de estudio está dividida en diversos temas. Cada una de las lecciones concluye con una actividad en la cual en su mayoría responde a un desarrollo de preguntas cerradas que buscan generar un conocimiento y comprensión de la lección presente. El texto, es un apoyo al trabajo del profesorado en el aula, pero, aun así, es una herramienta que no permite construcción de conocimiento. Las actividades presentes no permiten el desarrollo de competencias que promuevan analizar y reflexionar sobre temas socialmente relevantes. Existe una saturación de textos que finalmente, no llegan a mayores reflexiones, porque las mismas preguntas no lo permiten. Por tanto, se complejiza la posibilidad de aplicar las temáticas en las propias experiencias de los y las estudiantes.

Este tipo de implicancias, dan cuenta que finalmente en la construcción de los textos de estudio, no solo se pueden basar en intenciones o declaraciones de intereses. El texto debe ser una herramienta que logre un conocimiento real. Aunque esto es difícil de medir si no se observa su aplicación, la propia redacción y presentación de las actividades dan cuenta de esta carencia.

7. Discusión de resultados

A continuación, se presentan los principales resultados desde donde se puntualiza en los enfoques didácticos propuestos para la enseñanza de la historia, la democracia y ciudadanía.

7.1. Reflexiones en torno a los enfoques didácticos

A partir de lo presentado en este análisis, podemos establecer una serie de puntos que se vinculan con el tratamiento de los contenidos del siglo XX chileno en el currículo y el texto de

estudio de 6º año básico en Chile y sus propuestas metodológicas para la enseñanza de la historia en la escuela.

Los planteamientos curriculares del texto de estudio de 6º año básico señalan que es necesario que los y las estudiantes problematicen sobre los hechos históricos, a través de una postura reflexiva en consideración de las temáticas que se abordan. Situación que difiere mucho de cómo se plantea la enseñanza en el texto de estudio.

El texto es un manual a través del cual se puede promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora – producto del uso excesivo de fuentes documentales-, pero no, un perfil que busque el desarrollo de competencias sociales que les sirvan a los y las estudiantes para convivir en el complejo mundo actual. Es decir, existe un uso excesivo de fuentes escritas que no permiten el cuestionamiento de problemas sociales relevantes, puesto que se orientan principalmente a la comprensión de lectura.

Se presenta un enfoque didáctico centrado en la comprensión y el conocimiento de las temáticas. Por lo cual no se genera una problematización en relación a los contenidos (Benejam, 2002; Carretero y González, 2006). De ahí que el texto no promueve mayores reflexiones, dado que se orienta a una comprensión de la historia desde una lógica que privilegia la memoria por sobre la reflexión y la interpretación (Canal, Costa y Santisteban, 2002).

El tipo de habilidades que se promueven en el estudiantado en relación a la formación de competencias ciudadanas no guarda relación con los lineamientos definidos por el currículo nacional en cuanto formación de los estudiantes (Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Francke y Ojeda, 2013). A partir de este análisis, podemos establecer que en los materiales curriculares no se profundiza desde los problemas sociales relevantes, la inclusión de las perspectivas de género, el tiempo histórico u otros que favorezcan competencias reflexivas e indagadoras desde el conocimiento histórico (Santisteban, 2004).

7.2. Reflexiones en torno a la democracia y la ciudadanía

En la escuela la enseñanza de la historia y la formación ciudadana durante años se ha relacionado de manera intrínseca. De esta forma, lo aborda la literatura relacionada con el estudio de la educación, en ella autores como Serrano (2012), Núñez (1997) y Reyes (2013) entre otros, han argumentado que hasta mediados del siglo XX la enseñanza de la historia mantendría un rol clave en la tarea de preparar a las personas para ser patriotas y ciudadanos que contribuyan al fortalecimiento de la identidad nacional en Chile (Sagredo y Serrano, 1996).

La valoración de la democracia no solo se debe orientar al desarrollo de hechos relacionados con las votaciones o aspectos meramente institucionales. Sino que, es necesario generar una contextualización que permita una alfabetización conceptual, permitiendo el acercamiento del estudiantado a la comprensión de una cultura política (Santisteban, 2004), a través de la cual, la democracia no solo sea comprendida como un sistema que nos permite relacionarnos socialmente (Santisteban, Pagès, 2007).

Así, se comienza a forjar un camino que mostraría en la historia, como asignatura escolar, atributos relevantes en la composición del imaginario colectivo nacional. A través de la historia es posible la construcción de relatos, narración de hechos históricos, políticos y militares que poco a

poco configuran lo que debe aprender un “buen ciudadano o ciudadana” (Ross y Vinson, 2012). En esta línea, Pagés y Santisteban (2010) señalan que el principio de la ciudadanía es fundamental en la organización de la democracia. Y para esta tarea, la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía han sido utilizadas como instrumentos culturales y educativos para la transformación social de los ciudadanos.

En relación a la importancia que se le brinda a la democracia como sistema de convivencia social, las actividades comprendidas en el texto de estudio no permiten el cuestionamiento de la idea inicial con que se aborda la unidad. Por ejemplo, podríamos preguntarnos: ¿Qué entendemos por democracia? ¿Por qué la democracia es el mejor sistema para vivir en sociedad, si en los países que son “democráticos”, existen problemas tales como la desigualdad? ¿Qué mecanismos sociales permiten generar un cuestionamiento a la concepción de la democracia? ¿Qué actitudes que realizamos en nuestra vida diaria son considerados democráticas?

De igual forma, la comprensión y complejización de la democracia tiene una estrecha relación con la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Tal relación se basa en que los contenidos deben ser abordados en consideración con el presente. Enseñar y aprender historia permite la comprensión del mundo y potenciar el desarrollo de una vida democrática. Sin embargo, en la propuesta del texto de estudio, la historia del siglo XX chileno, no se vincula de una forma coherente con la realidad actual.

Aunque se promueve el desarrollo de habilidades de comprensión lectora –producto del uso excesivo de fuentes documentales-, esto no se realiza desde un perfil que busque el desarrollo de competencias sociales que les sirvan a los y las estudiantes para convivir en el complejo mundo actual (Rivera y Mondaca, 2013). Si bien, se menciona enfáticamente la importancia de la democracia como sistema político, no se vislumbran espacios para el cuestionamiento de perspectivas innovadoras sobre la ciudadanía y el empoderamiento ciudadano de la población (Santisteban y Pagès, 2007; Toledo y Gazmuri, 2009).

En relación al uso de las imágenes en el texto en su mayoría no juegan un papel relevante en el desarrollo del texto (Gómez y López, 2014). Inclusive es posible señalar la falta de imágenes en relación a distintas temáticas. Tales temáticas se podrían abordar desde los aportes de los problemas sociales relevantes (Canal, Costa y Santisteban, 2012) formulando preguntas que deriven en la problematización.

Por tanto, la historia del siglo XX chileno no se vincula de una forma coherente con la realidad actual ni los problemas del presente (Schmidt, 2017). La falta de reflexiones en torno a conceptos claves de la historia reciente, por ejemplo, no son considerados para la formulación de la propuesta del texto de estudio. En general los programas curriculares no se plantean desde metodologías propias de la didáctica de las ciencias sociales para la enseñanza de la historia: tiempo, espacio, contextos, pensamiento crítico, pensamiento histórico, entre otras. Las cuales, finalmente no se plasman en las mismas estrategias didácticas que se plantean (Turra-Díaz, Minte y Lagos, 2019; Zúñiga, 2015, Sagredo y Serrano, 1996).

8. Conclusiones

Desde el análisis de los materiales curriculares, se puede establecer que el tipo de perfil que promueve es de un profesorado que no incide en el aprendizaje de los y las estudiantes. Esto se podría explicar, ya que los materiales vienen con lineamientos, fuentes, actividades y otros determinados por el Ministerio, que plantean un modelo específico de profesorado, así como de pretender condicionar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las aulas (Santisteban y Pagès, 2007; Sáez-Rosenkranz, 2017).

A partir de la tipología planteada por Evans (1990), el tipo de profesorado que se promueve fluctúa entre el narrador histórico y el historiador científico (Evans, 1989). El primero, por la importancia que se da a los hechos, desde una lógica positivista, y el segundo, porque hay actividades que, si el profesorado toma decisiones en torno a su aplicación, puede beneficiarse en torno a las fuentes que se presentan. Finalmente, esto da cuenta que la práctica y la reflexión pedagógica es fundamental para el proceso educativo (Claudino, 2015; González y Santisteban, 2011).

La relevancia de este tipo de estudios es que permiten dar cuenta de las interrelaciones que se pueden observar, reconstruir y modificar entre el profesor, el alumnado y el saber disciplinar (Pagès, 1994). En este caso, indagar sobre la influencia del currículo y las teorías disciplinares que rondan los procesos de enseñanza y aprendizaje son una tarea fundamental, debido a que los instrumentos curriculares oficiales trazan o determinan los objetivos y contenidos a enseñar y al mismo tiempo sugieren las diversas formas en que deben ser abordadas en el aula.

Según lo mencionado por Plá (2012), es posible afirmar que ante los constantes movimientos de organización y reorganización de los sistemas educativos es necesario poner atención a las interpretaciones históricas y políticas que ofrecen los currículos prescritos en las ciencias sociales, debido a que la supervisión y evaluación constante dependen tanto las mejoras de los aprendizajes, como la evolución favorable de la formación del profesorado.

La práctica reflexiva y significativa se genera cuando el profesorado toma decisiones que permiten generar cambios y apuntan a las transformaciones sociales, la participación ciudadana y la lucha contra las desigualdades. Las decisiones que se toman, en este marco, deben vincularse con la propia experiencia, el contexto, los conocimientos previos de los y las estudiantes y la propuesta formativa hacia el empoderamiento ciudadano en función de las desigualdades sociales y de género.

Consideramos fundamental generar una revisión sobre nuestras concepciones no solo sobre nuestras prácticas y finalidades educativas, sino también, en torno al uso que le damos a los materiales curriculares y su función dentro de las dinámicas educativas. Las formaciones epistemológicas y teóricas del profesorado, condicionan e influyen directamente en nuestras proyecciones como sujetos/as social. La enseñanza de las ciencias sociales, debe permitir a los y las estudiantes desarrollar un pensamiento social, que tome en consideración los problemas de su experiencia y del mundo actual a fin de plantear transformaciones enfocadas en las problemáticas propias de cada contexto. Hay que generar un proceso de enseñanza, que contemple la búsqueda de información y que permita la interpretación para aplicarla a nuestras realidades.

El pensamiento social supone tomar decisiones, pensar histórica y críticamente a fin de generar estructuras de conciencia histórica que permita el cambio social. Mientras la idea de justicia social siga relegada de los espacios educativos y de los manuales escolares, el rol del profesorado, tanto en su formación docente y práctica educativa, es fundamental para potenciar el trabajo con los y las estudiantes de las generaciones. Con el objetivo de otorgar sentido a los problemas sociales. No basta con saber, sino que es necesario saber hacer y saber estar.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. New York: Routledge.
- Arnal, J. Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento educativo*, 30, 61-74.
- Canal, M., Costa, D., y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. de Alba, A. Santisteban y F. García (Ed.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-535). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada Editora.
- Carretero, M. Rosa, A. González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Chávez, C y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Revista de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 6, 24-42.
- Claudino, S. (2015). Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. En A. M.^a. Hernández, C. R. García Ruíz y J. L. De la Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 49-66). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Espigado, G. (2004). Historia y genealogía femenina a través de los libros de texto. En C. Rodríguez (Ed.). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares* (pp. 113-145). Argentina: Miño y Dávila.
- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, XVII (3), 210-240.
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum and Student Belief. *Theory and Research in Social Education*, XVIII (2), 101-138.
- Fernández, C. y Giradosic, G. (2017). *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Ediciones SM.

- Francke, D., y Ojeda, P. (2013). Historiografía e historia de mujeres: estrategias para su inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media chilena. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (1), 361-375.
- Gómez, C. y López, M. (2014) Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. Enseñanza de las Ciencias Sociales, *Revista de Investigación*, 13, 17-29.
- Gómez, C. y Rodríguez, R. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía*, 27, 265-286.
- González, N. y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 188, 41-47.
- González, P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30
- González, P. (2015). Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del concepto "transposición didáctica" desde la enseñanza de la historia. En, P. González (Ed.). *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina. Actas del Taller de Reflexión sobre América latina*. Ediciones UNGS.
- Habermas, J. (1975). ¿Para qué seguir con la filosofía? *Revista internacional de Filosofía*, 5(2), 182-211.
- Henríquez, R. y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia. *Diálogo Andino*, 53, 7-21.
- Marolla, J. (2016). ¿Cómo podemos construir identidades para las mujeres desde la invisibilidad? Reflexiones en torno a las concepciones del profesorado chileno sobre la inclusión y ausencia de la historia. En, A. García, A. Arroyo y B. Andreu (Ed.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educación para una ciudadanía global* (pp. 425-432). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entinema.
- Marolla, J. (2019a). La Didáctica de las Ciencias Sociales y el problema de la ausencia de las mujeres y su historia. Reflexiones en torno a un estudio de casos para transformar las prácticas de enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-21.
- Marolla, J. (2019b). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los estudiantes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 1-24.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (2015). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2018). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Programa de estudio 6º básico*. Santiago: Unidad de curriculum y evaluación.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28.
- Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. Santiago: PIIE.

- Ortega, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las Guías Docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 21, 53-66.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Rivera, P., & Mondaca, C. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 393-401.
- Ross, W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Sáez-Rosenkranz, I. (2017). La enseñanza de la historia en los libros de texto de educación básica en Chile. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 27-40.
- 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.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En, M. I. Vera y D. Pérez (Ed.). *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*, (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). *El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de la enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 25, 26-37.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Thornton, S. J. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. En: J. P. Shaver (Ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. (pp. 237-248). New York: Macmillan.
- Toledo, M. y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6º año de enseñanza básica. *Estudios pedagógicos*, XXXV (2), 155-172.
- Turra-Díaz, O. Minte, A. Lagos, M. (2019). El texto escolar de historia: categorías excluidas y recepción pedagógica en el contexto interétnico mapuche-chileno. *Práxis educativa UNLPAM*, 23(2), 1-16.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados, Memoria Académica*, 17, 119-136.

Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de los programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52, 119-135.