

La Historia como disciplina escolar en la enseñanza secundaria chilena, 1967-1990. Permanencias y rupturas en el currículum escrito ¹

Autor	José Miguel Fuentes Salazar *
Filiación institucional	Universidad de Chile
Correo electrónico	jose.fuentes.s@uchile.cl

Historia del artículo

Recibido: 28 de mayo de 2021 | Aprobado: 2 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo estudia las continuidades y cambios de la Historia como disciplina escolar en el currículum escrito de la enseñanza secundaria chilena entre 1967 y 1990, periodo caracterizado por la existencia de dos proyectos curriculares: los planes de estudio elaborados en la reforma de Eduardo Frei Montalva y los planes de estudio elaborados por la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet. Nos apoyamos en una conceptualización multidimensional del currículum, que revela la densidad analítica de la prescripción y en algunos de los planteamientos de la historia social de la educación. Metodológicamente, este trabajo asume un diseño de tipo archivístico-documental, en el que se aplicaron herramientas provenientes del análisis de contenido para el estudio de cuatro aspectos analíticos: tiempo y nomenclaturas disciplinares, contenidos y visión historiográfica. Los resultados señalan que la Historia constituyó un espacio curricular prioritario y políticamente estratégico, caracterizado por una concepción disciplinar del saber historiográfico, por una visión multidisciplinar y por la estabilidad relativa de sus planes horarios. Los puntos de ruptura se caracterizan por el cambio en los contenidos y objetivos educacionales, los que se movieron desde una agenda de democratización e integración social a una de carácter conservador y nacionalista en el periodo dictatorial.

Palabras claves

Historia de la educación, disciplinas escolares, prescripción curricular, fenómeno curricular, experiencia escolar.

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11171053 titulado “La Historia como disciplina escolar en la enseñanza secundaria chilena entre 1973 y 2016: Currículum, disciplinariedad y experiencia educacional”.

* José Miguel Fuentes Salazar es licenciado en Historia y en Educación y magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa por la Universidad de Chile. Actualmente, es profesor y relator en Saberes Docentes del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio.

History as a School Subject in the Chilean Secondary Education, 1967-1990. Remainings and Ruptures of School Knowledge

Abstract

This article studies the continuities and changes of History as a school discipline in the written curriculum of Chilean secondary education between 1967 and 1990, described by the existence of two curricular projects: the study plans elaborated in the reform of Eduardo Frei Montalva and the study plans developed by the civic-military dictatorship of Augusto Pinochet. We rely on a multidimensional conceptualization of the curriculum that reveals the analytical density of the prescription and on some of the approaches of the social history of education. Methodologically, this work assumes a documentary archival type design in which tools from content analysis were applied that revealed four analytical aspects: disciplinary time and nomenclatures, contents and historiographic vision. The results indicate that History obtains a political priority and strategic curricular space, characterized by a disciplinary conception of historiographic knowledge, by a multidisciplinary vision and by the relative stability of its time plans. The breaking points are characterized by the change in educational content and objectives, which moved from an agenda of democratization and social integration to one of a conservative and nationalist nature in the dictatorial period.

Keywords

Educational history, school subjects, official curriculum, curricular phenomenon, school experience.

A História como disciplina escolar no ensino secundário chileno, 1967-1990. Permanências e rupturas no currículo escrito

Resumo

Este artigo estuda as continuidades e mudanças da História como disciplina escolar no currículo escrito do ensino secundário chileno entre 1967 e 1990, período caracterizado pela existência de dois projetos curriculares: os planos de estudo elaborados na reforma de Eduardo Frei Montalva e os planos de estudo elaborados pela ditadura cívico-militar de Augusto Pinochet. Nos apoiamos em uma conceitualização multidimensional do currículo, que revela a densidade analítica da prescrição e em alguns das abordagens da história social da educação. Metodologicamente, este trabalho assume um desenho de tipo arquivístico-documental, em que foram aplicadas ferramentas provenientes da análise de conteúdo para o estudo de quatro aspectos analíticos: tempo e nomenclaturas disciplinares, conteúdos e visão historiográfica. Os resultados indicam que a História constituiu um espaço curricular prioritário e politicamente estratégico, caracterizado por uma concepção disciplinar do saber historiográfico, por uma visão multidisciplinar e pela estabilidade relativa de seus planos horários. Os pontos de ruptura se caracterizam pela mudança nos conteúdos e objetivos educacionais, os que transitaram desde uma agenda de democratização e integração social a uma de carácter conservador e nacionalista no período ditatorial.

Palavras-chaves

História da educação, disciplinas escolares, prescrição curricular, fenômeno curricular, experiência escolar.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los puntos que inspiran el abordaje de la Historia como disciplina escolar en la enseñanza secundaria chilena es la valoración pública que esta asignatura ha alcanzado en los últimos 10 años para la sociedad civil. Los intentos de reducción horaria en los planes de estudios, así como las modificaciones a la orientación y secuencia de los contenidos², han generado un rechazo en el ámbito social y académico que expresa el lugar destacado que se espera que este saber ocupe en el índice curricular del sistema educativo. En efecto, en 2010, el gobierno de derecha de Sebastián Piñera impulsó una iniciativa consistente en la reducción de la carga horaria de la asignatura de Historia³, medida que desató una amplia reacción negativa en el profesorado, las comunidades académicas ligadas a departamentos de Historia y Pedagogía, la oposición política y la sociedad civil en general. Este rechazo se organizó en torno a distintas plataformas de expresión pública, como el Movimiento por la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, las que mantuvieron una agitada campaña de protestas. De acuerdo con una declaración de historiadores y profesores, la historia se asociaba a la “reflexión y el análisis crítico”. Para este colectivo, aun cuando el contenido predominante de la asignatura formaba parte de un relato de elites, la reducción horaria implicaba una merma en la “capacidad para cuestionar los fundamentos, objetivos y el modo de funcionamiento del actual modelo de sociedad”⁴. Por otra parte, y desde el punto de vista de un conocido curriculista ligado a las reformas educativas del gobierno de centroizquierda saliente, la historia se asociaba al relato del autoconcepto “de lo que somos como nación y su inserción pasada y actual en el mundo”. La reducción tendría, por tanto, un efecto sobre la “cohesión social”, en tanto que la asignatura es el “área de la experiencia escolar que forma para el civismo y la ciudadanía”⁵.

² El Mostrador, “La última polémica del Mineduc: ministra Cubillos justifica que Historia quede como ramo optativo”, *El Mostrador*, Santiago, 24 mayo, 2019. <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2019/05/24/la-ultima-polemica-del-mineduc-ministra-cubillos-justifica-que-historia-queda-como-ramo-optativo/>.

³ El Mercurio, “Ministro Lavín se defiende de críticas por reducción de horas de Historia”, *El Mercurio*, Santiago, 18 noviembre, 2010. <https://www.emol.com/noticias/nacional/2010/11/18/447983/ministro-lavin-se-defiende-de-criticas-por-reduccion-de-horas-de-historia.html>.

⁴ VV. AA., “Declaración de historiadores y profesores de Historia a propósito de la reducción de horas de clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la enseñanza básica y media”, Universidad de Chile, Santiago, 22 noviembre, 2010. <https://www.uchile.cl/dam/jcr:5bac0c04-9ff0-407c-8ff1-1fdef3a486e5/declaracion-de-historiadores-y-profesores-de-historia-ante-reduccion-de-horas-de-historia-geografia-y-ciencias-sociales-22.11.2010.pdf>.

⁵ Cristián Cox, “Cambios al currículum: consecuencias graves, ventajas inciertas”, *Ciper Chile*, Santiago, 24 noviembre, 2010. <https://ciperchile.cl/2010/11/24/cambios-al-curriculum-consecuencias-graves-ventajas-inciertas/>.

Finalmente, ante la presión y la evidente falta de sustentos para el cambio, la propuesta fue retirada por el curricularista, manteniendo el régimen de cuatro horas semanales estipuladas en el ajuste curricular del año 2009, una medida que si bien fue considerada como un “logro”, despertó dudas respecto a la futura posición de la disciplina en el currículum nacional.

Asimismo, en Chile, el estudio de las disciplinas escolares como unidades complejas de conocimiento constituye un lugar con escaso crecimiento en la historiografía y en la sociología reciente de la educación, campos que mantienen una vocación analítica centrada en las estructuras globales del currículum y en la política curricular, en sus fases de diseño e implementación⁶. No obstante, en la actualidad pueden citarse trabajos orientadores sobre las trayectorias históricas de los saberes impartidos en las escuelas chilenas⁷.

La valoración pública de la Historia escolar, así como la marginalidad del estudio de las disciplinas en el campo curricular chileno, nos llevan a mantener cierta inquietud por los procesos políticos, sociales y científicos que ubican y modifican el lugar de una disciplina escolar al interior del currículum nacional, y por los intereses y agendas que ellas mismas proyectan. Tomando en cuenta lo anterior, este artículo tiene como objetivo ofrecer una reconstrucción de las continuidades y cambios de la Historia, como disciplina escolar, en la enseñanza secundaria chilena entre 1967 y 1990. A lo largo de este periodo, el sistema escolar no solo consolidó una mirada técnica en los procesos de diseño curricular, sino que además fortaleció una visión disciplinar en las formas de organización del conocimiento ofrecido en las escuelas⁸.

⁶ Cristián Cox, "Políticas de reforma curricular en Chile", *Pensamiento Educativo* 29 (2001): 177-193; Rodrigo Mayorga, *Escribir a Chile desde la escuela. Conciencia histórica e investigación escolar entre centenarios (1910-2010)* (Santiago: Ril Editores, 2011); Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir* (Santiago: Taurus, 2012).

⁷ Carmen Gloria Zúñiga, "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria", *Pensamiento Educativo* 52, nro. 1 (2015): 121-135; Diego Vilches, "La conciencia histórica y la representación del indígena en dos textos escolares chilenos: Historia de Chile, Libro II, 1927 e Historia y Ciencias Sociales 2009", *Revista de la Corporación Chilena de Estudios Históricos* nro. 3 (2011): 147-176.

⁸ Sol Serrano y Rafael Sagredo, "Un espejo cambiante: La visión de la historia de Chile en los textos escolares", *Historia y Geografía* nro. 12 (1996); Leonora Reyes, "¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el periodo post-autoritario", *CyberHumanitatis* 23 (2002).

2. LAS DISCIPLINAS ESCOLARES EN EL FENÓMENO CURRICULAR

La historia intelectual del campo⁹ revela los distintos esfuerzos que, desde 1960, buscan conceptualizar y organizar la discusión de lo curricular en el terreno educativo. Uno de estos esfuerzos fue realizado por Allan Glatthorn, quien organizó parte de estas definiciones y su complejidad a través de una tipología flexible que sintetiza las discusiones de campo planteando la existencia de un currículum formal o escrito, que prescribe y controla el contenido de la enseñanza, un currículum enseñado o implementado y un currículum vivido o experimentado por los actores del sistema. Tomando en consideración la amplitud del concepto, este trabajo analiza la dimensión escrita del currículum de Historia entre 1967-1990, reconociendo que este constituye un aspecto limitado de la experiencia escolar¹⁰, pero a la vez particular en sus características internas. La dimensión escrita compone la oficialidad del saber, que prescribe lo que las escuelas deben enseñar, en tanto que define los mínimos o máximos que los estudiantes deben aprender en su paso por el sistema escolar. Hablamos, por tanto, de un instrumento esencialmente de control¹¹.

Este espacio de delimitación básica del currículum comporta, no obstante, complejidades particulares destacadas por la historia del currículum y de las disciplinas escolares que emergieron como lugar de estudio autónomo en el proceso de reconceptualización del campo curricular. Hacia 1970, autores como William Blyth¹², pero en particular Ivor Goodson, argumentaron que los parámetros de la interacción escolar estaban dados en el nivel preactivo de la construcción curricular, es decir, en el “terreno alto” de la política educativa, lugar atravesado por intereses promovidos por grupos de profesionales y agendas políticas¹³.

⁹ William Pinar, William Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman (eds.), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses* (Nueva York: Peter Lang, 1995); Peter Grimmett y Mark Halvorson, “From Understanding to Creating Curriculum: The Case for the Co-evolution of Re-conceptualized Design with Re-conceptualized Curriculum”, *Curriculum Inquiry* 40, nro. 2 (2010): 241-262.

¹⁰ William Pinar, “Curriculum Theory since 1950: Crisis, Reconceptualization, Internationalization”, en *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, eds. Michael Conelly, Ming Fan He y Joann Pillion (Los Ángeles: SAGE, 2008), 491-513.

¹¹ Allan Glatthorn, Floyd Boschee y Bruce Whitehead, *Curriculum Leadership: Development and Implementation* (California: SAGE, 2006).

¹² William Blyth, “Three Traditions in English Primary Education”, en *English Primary Education. Vol. II*, William Blyth (Londres: Routledge & Kegan Paul, 1965), 20-43.

¹³ Ivor Goodson, “Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution”, *British Journal of Sociology of Education* 2, nro. 2 (1981): 163-180.

Las disciplinas escolares, un espacio identificado con los estudios curriculares¹⁴, pueden considerarse como construcciones sociales o como dispositivos cuya emergencia pública estaría antecedida por discursos o tradiciones académicas y prioridades de grupos dominantes. De esta forma, el estudio del currículum escrito adquiere densidad analítica, en la medida en que los entramados anteriores e internos del proceso de diseño, “el jardín secreto”, conllevan discursos afines a intereses políticos y científicos que proyectan en el currículum definiciones acerca de lo que es valioso y deseable saber en la escuela¹⁵. Teóricamente, lo que ocurre en las disciplinas escolares también ocurre fuera de la escuela y su cultura, por lo que su abordaje metodológico requiere de una conexión con las instituciones y procesos sociales e intelectuales que las producen¹⁶.

3. METODOLOGÍA

Este estudio asumió un paradigma interpretativo y cualitativo, con un diseño de tipo archivístico-documental y una técnica de análisis de contenido centrada en los lenguajes o nomenclaturas utilizados para definir lo que aquí llamamos de modo genérico la “asignatura de Historia”. El análisis también se centró en las instituciones participantes en la construcción de este currículum y en el contenido de las discusiones intraburocráticas que tuvieron lugar en el periodo. En tal sentido, para esta reconstrucción no solo se analizaron los distintos programas de estudio publicados entre 1967 y 1990 en la *Revista de Educación*, sino además un conjunto de documentos relativos al diseño del currículum, que incluye minutas ministeriales, decretos e informativos. Estos documentos de política provienen fundamentalmente del Archivo de la Administración y de la Biblioteca del Ministerio de Educación. Nos apoyamos, además, en la producción historiográfica y sociológica reciente para enmarcar algunos de los procesos en los que se diseñó el currículum.

¹⁴ Antonio Viñao, “La historia de las disciplinas escolares”, *Historia de la Educación* nro. 25 (2006): 243-269.

¹⁵ Ivor Goodson y Christopher Anstead, “Detrás de las puertas de la escuela: el estudio histórico del currículum”, en *Estudio del currículum. Casos y métodos*, ed. Ivor Goodson (Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003).

¹⁶ Eurize Caldas, “História de disciplinas escolares em uma 'escola exemplar' em Mato Grosso do Sul: Possibilidades de uma história da cultura escolar (1939-2002)”, *Tempos e Espaços em Educação* 4 (2014): 31-42.

4. LA PRODUCCIÓN DEL CURRÍCULUM: LA REFORMA EDUCATIVA DE 1964

La fisonomía moderna de la Historia como disciplina escolar, con sus continuidades y cambios en el currículum escrito, debe rastrearse en el proceso de reforma educativa de 1964 del gobierno demócratacristiano de Eduardo Frei Montalva. Esta reforma se insertó en un programa amplio de democratización, que buscaba superar las estructuras tradicionales de segmentación social. Para los reformadores y analistas de la época, el sistema educativo constituía uno de los pilares fundamentales de la segregación y del atraso económico regional¹⁷, por lo que su transformación era indispensable para contrarrestar dichos problemas. Internamente, la educación se encontraba fragmentada en términos de calidad, con altas cifras de analfabetismo, bajas tasas de matriculación y locales escolares precarios e insuficientes¹⁸. La reforma educativa tuvo como objetivo la superación cualitativa y cuantitativa de estas deficiencias a través de una política de planificación estatal centralizada que esperaba vincular la modernización de la escuela con el desarrollo económico del país¹⁹.

Así, la estructura global del sistema y del currículum escolar fue modificada en lo sustancial. Con el Decreto N° 27.952 del 7 de diciembre de 1965, los reformadores establecieron la existencia de una Enseñanza Media como continuidad e intensificación de la Educación General Básica. Su estructura estaría dividida en dos modalidades: Científico-Humanista (CH) y Técnico-Profesional (TP), con una duración de cuatro años para cada una²⁰. El diseño del currículum para el sistema tuvo lugar entre 1966 y 1968, periodo caracterizado por la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), un espacio de naturaleza académica sobre el cual recayó el desarrollo científico de

¹⁷ Osvaldo Sunkel, "Cambio social y frustración en Chile", *Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Cambio Social* (Santiago, 1965): 1-49; Eduardo Hamuy, "Chile: El proceso de democratización fundamental", *Cuadernos del Centro de Estudios Socioeconómicos* nro. 4 (1967): 1-41.

¹⁸ Iván Núñez, *Reformas institucionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973* (Santiago: PIIIE, 1990); Miriam Zemelman e Isabel Jara, *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965* (Santiago: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, 2006).

¹⁹ Cristián Bellei y Camila Pérez, "Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva", en *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*, eds. Carlos Huneeus y Javier Couso (Santiago: Editorial Universitaria, 2016), 207-293; Sol Serrano, "La experiencia liceana: memoria, sociabilidad y política", en *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*, eds. Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga (Santiago: Taurus, 2018).

²⁰ Decreto N° 27.952 que modifica el sistema educacional (Santiago: Gobierno de Chile, 1965).

la investigación educacional a nivel público²¹. De acuerdo con Mario Leyton, primer director del centro y artífice de la reforma curricular²², el sistema educacional no contaba hasta el momento “con el personal especializado para realizar una administración científica del mismo (...) tampoco se contaba con personas preparadas para desarrollar el nuevo currículum, las guías didácticas y textos para profesores y alumnos”²³. Sería en este espacio que los distintos departamentos, divididos por disciplinas y conformados por pedagogos y académicos, trabajarían para diseñar el currículum escrito nacional²⁴.

La inspiración técnica y teórica que guió la definición de los programas estuvo mediada por el modelo curricular propuesto por el norteamericano Ralph Tyler²⁵. Mario Leyton, discípulo y traductor de Tyler en América Latina, ofrecía al sistema una adaptación del “modelo lineal de reacción en cadena”, consistente en la integración interrelacional de los tres elementos identificados por Tyler en la definición de los objetivos educacionales: la filosofía social, la psicología y la situación del alumno²⁶. Una de las premisas centrales que Leyton recogía de Tyler era la concepción científica de la pedagogía, la que debía estar al servicio de la resolución de los problemas vitales de la educación chilena, esto es, la desigualdad y estratificación social y el desarrollo espiritual e intelectual del adolescente. Bajo la clave del desarrollismo impulsado por la Alianza para el Progreso a comienzos de 1960, Leyton consideraba que el sistema educativo y su organización curricular en la enseñanza media (enciclopédico e informativo) imposibilitaban la tarea más global de integración equilibrada de los distintos sectores productivos y el desarrollo tecnológico del país, agudizando “el círculo vicioso de la pobreza” y el

²¹ Decreto N° 16.617 que crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (Santiago: Gobierno de Chile, 1967).

²² Jaime Caiceo, “Reforma educacional de 1965: Participación de Mario Leyton Soto”, *Diálogos Educativos* 13, nro. 23 (2013).

²³ Mario Leyton, *La experiencia chilena. La reforma educacional: 1965-1970*. Vol. 1 (Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1970), 41.

²⁴ Comisión Nacional Chilena de Cooperación-UNESCO, *Memoria patrimonial del CPEIP. 1967-2017* (Santiago: UNESCO, 2018).

²⁵ Abraham Magendzo, Mirtha Abraham y Sonia Lavín, “El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile”, en *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia en 10 países*, coords. Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014), 173-201; Luis Osandón, “Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)”, en UNESCO. *Reflexiones en curso N° 20 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación* (Santiago: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2018).

²⁶ Mario Leyton, “Un modelo pedagógico del planeamiento educacional”, *Revista de Educación* nro. 9 (1968): 2-18.

empobreciendo del intelecto estudiantil²⁷. El currículum escolar de la enseñanza media chilena debía estar orientado, por tanto, “a desarrollar integralmente la personalidad del adolescente” y “atender las exigencias determinadas por la demanda social”²⁸.

Un aspecto relevante para los reformadores fue el rol que jugarían las disciplinas escolares para el cumplimiento de los logros educacionales. De acuerdo con Mauricio Rosenfeld, coordinador de los programas de educación básica, la visión prevaleciente de los reformadores provenía de las conclusiones del Seminario de las Disciplinas, celebrado en Estados Unidos en 1960 por la National Education Association. Esta inspiración era parte de la continuidad de las fuentes pedagógicas norteamericanas que, desde 1920, informaban las reformas educativas nacionales a través de los viajeros educativos que habían realizado sus posgrados en universidades como Columbia y Chicago²⁹. Para la National Education Association,

“Una disciplina es más que una colección de informaciones; es un cuerpo de conocimientos organizados en torno a conceptos básicos [...] cada disciplina tiene su propio enfoque (*approach*), instrumentos y métodos para descubrir y ordenar la información. Estos constituyen el método de investigación de la disciplina. Captar los contenidos organizados y las estructuras de cada disciplina constituye uno de los propósitos que deben guiar al estudiante”³⁰.

Tyler y Leyton reivindicaban la división tradicional de las fronteras disciplinares, aunque advertían que este conocimiento debía estar programado en función de los aportes de la psicología educacional sobre el desarrollo cognitivo del adolescente y la oferta de las mejores oportunidades de aprendizaje para el estudiante. En este sentido, las disciplinas debían estar operacionalizadas en relación con tres conceptos básicos: objetivos, actividades y experiencia/evaluación. Los objetivos se entendían como una conducta esperable, formulada de

²⁷ Mario Leyton y Antonio Karcovic, “Un modelo pedagógico del planeamiento educacional”, *Revista de Educación* nro. 4 (1968): 7.

²⁸ Leyton y Karcovic, “Un modelo pedagógico”, 8.

²⁹ Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga, *Historia de la Educación en Chile (1810–2010). Tomo III. Democracia, exclusión, y crisis (1930–1964)* (Santiago: Taurus, 2017).

³⁰ Mauricio Rosenfeld, “Principios organizativos de los nuevos programas”, *Revista de Educación* nro. 3 (1967): 31.

manera hipotética y que los profesores debían esforzarse en lograr. Las actividades, por su parte, constituían situaciones concretas que provocaban el aprendizaje definido en los objetivos. Las experiencias conformaban las conductas de salida, las cuales debían ser evaluadas para cotejar su correspondencia con los objetivos definidos al inicio del modelo. En lo sucesivo, el diseño de todos los programas de estudios siguió este esquema³¹.

5. LA HISTORIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR EN LA REFORMA EDUCATIVA

A fines del año 1967, las resoluciones del Consejo Nacional de Educación en torno a la estructura de la escuela media, los planes y programas de estudio fueron comunicadas a través del Decreto N° 11.201. La modalidad CH estaría compuesta por dos momentos formativos: a) un Plan General de 1° a 2° año medio y, b) un Plan Diferenciado optativo para 3° y 4° año medio, con énfasis en las asignaturas de ciencias-matemáticas o de letras-ciencias sociales. Esta diferenciación estaba pensada como el paso desde una cultura general a una especializada del conocimiento, de acuerdo con los intereses del sujeto. Por su parte, el plan de estudios estaría conformado por 11 asignaturas principales, entre ellas las Ciencias Sociales e Históricas, que tendrían una distribución horaria en los cuatro años tal como muestra el cuadro 1.

Cuadro 1. Plan de estudios Ciencias Sociales e Históricas (1967-1973)

Nivel	Plan General	Horas semanales	Horas anuales	Plan Diferenciado	Horas semanales	Horas anuales
1° medio	Ciencias Sociales e Históricas	4	120			
2° medio	Ciencias Sociales e Históricas	4	120			
3° medio				Ciencias Históricas	4	120
				Ciencias Sociales	4	120
4° medio				Ciencias Históricas	4	120
				Ciencias Sociales	4	120

Fuente: Elaboración propia con base en MINEDUC (1967)³².

³¹ Leyton y Karcovic, "Un modelo pedagógico", 12

³² MINEDUC, "Las alternativas A, B, y C de la enseñanza media: El texto de los tres documentos", *Revista de Educación* nro. 1 (1967): 60-66.

Entre las alternativas de organización disciplinar discutidas entre 1966 y 1967, la Historia como disciplina se encontraba inserta en los denominados Estudios Sociales y Filosofía, una propuesta cercana a la configuración del currículum norteamericano, que incluía —sin orden jerárquico— Filosofía, Psicología, Historia, Geografía, Economía, Sociología, Antropología y Ciencias Políticas. No obstante, la propuesta final, contenida en el Decreto N° 11.201, proponía una asignatura cercana a la división tradicional de las disciplinas, que dejaba a Filosofía (y Psicología) como una asignatura independiente. De esta forma, la asignatura de Historia quedaba compuesta por dos grandes estructuras disciplinares: las Ciencias Sociales, que agrupaba Economía, Antropología, Arqueología, Ciencias Políticas, Sociología, Geografía Humana, y las Ciencias Históricas, que constituía un saber científico con una identidad propia. De acuerdo con Mario Leyton, quien comentaba los fundamentos de las distintas asignaturas, si bien esta decisión buscaba familiarizar al educando “con los objetivos, las estructuras propias y los métodos y técnicas de cada una de las disciplinas”, el común denominador era el “hombre y su mundo”, por lo que los reformadores buscaron establecer en los programas “variadas formas de integración y correlación, sea a través de la temática misma, sea mediante métodos, objetivos, etc.”³³.

La elaboración de los programas de estudios fue realizada paralelamente en el Departamento de Ciencias Sociales e Históricas del CPEIP, cuya jefatura recayó en el historiador Ricardo Krebs, académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile y especialista en Historia Universal. Sergio Villalobos, historiador de la Universidad de Chile y especialista en Historia de Chile, y la profesora Nancy Duchens formaron parte del equipo y colaborarían en los años siguientes en la producción de materiales de estudio³⁴. Los historiadores Osvaldo Silva, Pedro Cunill Grau y Julio Retamal Favereau participaron en la elaboración de textos escolares para la asignatura. Los programas resultantes de este trabajo fueron publicados en la *Revista de Educación*, órgano oficial del Ministerio de Educación, e implementados año a año, comenzando con 1° medio en 1968 y finalizando con 4° medio en 1971.

³³ Leyton y Karcovic, “Un modelo pedagógico”, 14.

³⁴ Nancy Duchens, *El aprendizaje y enseñanza de la historia* (Santiago: CPEIP, 1973).

Cuadro 2. Programa de Ciencias Sociales e Históricas (1968-1973)

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5
1° medio (4 horas semanales/110 horas anuales)	La Tierra, un todo complejo e independiente (30 horas)	El desafío de la naturaleza (20 horas)	Las antiguas culturas americanas (20 horas)	La cultura europea penetra en América (20 horas)	La sociedad colonial (20 horas)
2° medio (4 horas semanales/110 horas anuales)	La independencia (16 horas)	La organización nacional en Chile y en Latinoamérica (22 horas)	Chile desde la segunda mitad del siglo XIX (32 horas)	Perfil humano de América Latina contemporánea (25 horas)	La región, objeto de conocimiento y acción (15 horas)
3° medio (electivo Ciencias Sociales, 240 horas anuales)	El Mundo Antiguo (60 horas)	El Mundo Medieval (60 horas)	Los recursos naturales: aprovechamiento, conservación e integración (60 horas)	Economía. Fundamentos generales y economía de mercado en un sistema mixto (60 horas)	
4° medio (electivo Ciencias Sociales, 240 horas anuales)	Mundo Moderno (60 horas)	Mundo Contemporáneo (60 horas)	Ciencias políticas (60 horas)	Mundo actual (60 horas)	

Fuente: a partir de programas de estudio.

Temáticamente, los programas mostraban un equilibrio en el tratamiento de cada una de las disciplinas involucradas, pues de 1° a 4° medio los contenidos de Ciencias Sociales ocupaban 330 horas (47%), mientras que los contenidos de Historia, 370 horas (53%). Respecto a esta última asignatura, y tal como se aprecia en el cuadro 2, los contenidos dominantes giraban en torno a la Historia Universal (Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea), con 260 horas, seguida por la Historia de Chile, con 70 horas, y la Historia de América, con 40 horas.

El análisis historiográfico de la programación de los objetivos, los contenidos y las actividades da cuenta de cómo los reformadores y el grupo de especialistas del CPEIP cifraron las tradiciones consolidadas y los avances modernos de la investigación histórica en los programas de estudio. Si bien los nuevos programas contenían pasajes centrados en narraciones básicas, como el conocimiento de

nombres de grandes personajes³⁵, también introducían parte de las tendencias estructuralistas del campo de la historia y las ciencias sociales incorporando al lenguaje de los objetivos conceptos como “proceso”, “estructuras sociales”, “factores”, “crisis”, “organización” e “ideologías”, una innovación respecto de las visiones positivistas de los currículos anteriores. El tiempo y el espacio histórico se presentaban en una mirada de largo plazo y de relaciones internacionales, en la que se insertaba la particularidad del acontecimiento en contextos más amplios de desarrollo social, económico y cultural. Finalmente, destaca la orientación por incorporar, ya desde una mirada interdisciplinar, procesos de la historia reciente, como la emergencia y consolidación de las clases medias y de los sindicatos, y el desarrollo económico bajo claves desarrollistas, en Chile y en América Latina, entre las décadas de 1930 y 1970, como “La planificación del desarrollo en Chile” y “Planes Nacionales de Desarrollo”³⁶.

Estos contenidos se construyeron sobre obras canónicas y nuevas del pensamiento histórico nacional e internacional, que daban cuenta de las tradiciones consolidadas y los avances de las nuevas miradas en la producción historiográfica. Así, convivían en el currículum miradas conservadoras, como la del intelectual Alberto Edwards (*La fronda aristocrática*); las influyentes obras de los historiadores marxistas Hernán Ramírez Necochea (*Antecedentes económicos de la independencia de Chile*) y Julio César Jobet (*Ensayo crítico del desarrollo económico social de Chile*) e interpretaciones modernas sobre la Conquista, la Colonia y la Emancipación, como las de los historiadores Mario Góngora (*Origen de los inquilinos de Chile Central*), Néstor Meza Villalobos (*La actividad política del Reino de Chile*) y Sergio Villalobos (*El comercio y la crisis colonial, un mito de la independencia*). Destacan también las interpretaciones renovadas sobre la independencia hispanoamericana, como la obra de R. A. Humphreys y John Lynch (*The Origins of the Latin American Revolutions, 1808-1826*), que introducían el concepto de “revolución” como nuevo paradigma en los desarrollos independentistas. Por último, los programas fueron alimentados por una amplia gama de estudios de estructura social y económica, realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) a través de figuras claves de la planificación económica regional, como Raúl Prebisch (*El porqué de la planificación*) y Osvaldo Sunkel (*El marco histórico del proceso de desarrollo y subdesarrollo*)³⁷.

³⁵ MINEDUC, “Programas Ciencias Sociales e Históricas”, *Revista de Educación* nro. 14 (1969): 75-90.

³⁶ MINEDUC, “Programas Ciencias Sociales”, 90.

³⁷ MINEDUC, “Programa de Ciencias Sociales e Históricas”, *Revista de Educación* nro. 22 (1969): 65-100.

Parte de estas innovaciones intelectuales era el resultado de la fuerte profesionalización experimentada por la disciplina histórica en la Universidad de Chile, a fines de 1950, a través de sus diversos centros de investigación, como el Centro de Investigaciones de Historia Americana, liderado por Rolando Mellafe, que acogió e impulsó la “historiografía joven” de América. Este centro propició la introducción del estructuralismo de la escuela de los Anales como paradigma en la producción de conocimiento histórico, en especial del continente americano. De igual manera, académicos como Julio Cesar Jobet y Hernán Ramírez Necochea, contribuyeron al desarrollo de la historiografía marxista a partir del estudio del movimiento obrero en Chile y del desarrollo del capitalismo en el siglo XIX, enfoques que abonaron el terreno intelectual para la introducción de las teorías de la dependencia y del imperialismo como marco explicativo para comprender el retraso económico estructural del país y del continente³⁸. Investigadores jóvenes de esta universidad, como Sergio Villalobos y Osvaldo Silva, habrían transmitido al currículum de Historia parte de estas innovaciones disciplinares, la que se tradujo en la enseñanza centrada en los problemas sociales y económicos del continente y en el entendimiento del saber histórico como una forma específica de conocimiento social, en oposición a la enseñanza de la historia como mera erudición³⁹.

La estructura de la enseñanza media, los planes y programas establecidos en la reforma mantuvieron su vigencia en los primeros años del gobierno de inspiración socialista de Salvador Allende. De acuerdo con Iván Núñez, superintendente del nuevo gobierno, “en los aspectos curriculares la nueva administración decidió facilitar la coronación de la reforma iniciada en 1965, aunque no compartía su orientación”⁴⁰. Esto implicó la aprobación de los programas de estudio para 4° medio, así como la continuidad de los profesionales y autores que, desde 1965 o antes, venían trabajando en ellos.

En el programa de gobierno, la vigencia de la fisonomía del sistema educativo sería momentánea, ya que el Gobierno se aprestaba a realizar una profunda

³⁸ Gorka Villar, “La Universidad de Chile según el académico y militante comunista Hernán Ramírez Necochea (1960-1964)”, *Cuadernos de Historia* nro. 53 (2020): 113-143; Marco González Martínez, “Historiografía comunista en Chile. Hernán Ramírez Necochea y el sentido de su producción, 1950-1973”, en *El siglo de los comunistas chilenos 1912-2012*, eds. Olga Ulianova, Manuel Loyola Tapia y Rolando Álvarez Vallejo (Santiago: Ariadna Ediciones, 2012), 357-368.

³⁹ María Teresa González, *Epistolario de Rolando Mellafe* (Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2005).

⁴⁰ Iván Núñez, *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada* (Santiago: Lom, 2003), 21.

transformación de la escuela a través de la Escuela Nacional Unificada (ENU). No obstante, el quiebre democrático en 1973 no solo puso fin abrupto a la ENU y al proyecto democratizador de Allende, sino que además fracturó el desarrollo de casi un siglo de fortalecimiento del Estado docente. En los intersticios de este quiebre histórico, el currículum escrito de Ciencias Sociales e Históricas tendría un rol protagónico en los ideales de refundación de los golpistas.

6. GOLPE DE ESTADO Y “DEPURACIÓN IDEOLÓGICA” DEL CURRÍCULUM

El golpe de Estado, en septiembre de 1973, abrió un nuevo escenario en la historia del currículum nacional. Los programas de Ciencias Sociales e Históricas fueron vistos por las autoridades militares como una herramienta de ideologización juvenil, por lo que su modificación constituía una tarea prioritaria para el Ministerio de Educación. Estas modificaciones se enmarcaron en una serie de políticas de control, en particular a la actividad política de los docentes, fuera y dentro del aula, entre las que destacaba la transferencia de la tuición de los establecimientos del gran Santiago a los elementos castrenses, la pérdida del estatuto público de los docentes y la búsqueda del control de la cultura escolar a través de la sanción a todos aquellos que profirieran comentarios en contra de la Junta o los símbolos patrios⁴¹. El Ministerio de Educación fue intervenido, sus departamentos restringidos como parte de la política de reducción del Estado y puestos bajo el control del contraalmirante de la Armada Hugo Castro Jiménez, quien asumiría la cartera por los siguientes dos años.

En este contexto, la dictadura emitió las primeras medidas de control y depuración que involucraban a la disciplina de Ciencias Sociales e Históricas. Estas medidas se presentaron inicialmente como “órdenes” y “sugerencias” que buscaban modificar la dimensión del currículum enseñada en las aulas. De esta manera, en los días posteriores al golpe les fue ordenado a los profesores de Orientación, jefes de curso y, en particular, a los docentes de Ciencias Sociales inculcar en los estudiantes “el mayor conocimiento posible de nuestros grandes héroes y hombres públicos, y de aquellos que hayan cimentado su éxito en la disciplina del trabajo y el cumplimiento del deber”⁴².

⁴¹ Iván Núñez, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (Santiago: PIIIE, 1984).

⁴² MINEDUC, *Orden Ministerial Permanente N° 1. Dicta normas tendientes a estimular el sentimiento patrio en los alumnos de la educación pública y particular* (Santiago: Gobierno de Chile, 1973).

En el intertanto, el Departamento de Asignaturas del Ministerio de Educación revisaba “las materias conflictivas, especialmente en Filosofía, Ciencias Sociales y Religión”⁴³, con el objetivo de especificar las restricciones a la enseñanza de las materias escolares. Esta tarea fue realizada por personal del CPEIP, asesores pedagógicos y profesores de liceos⁴⁴. Los asesores curriculares sugerían seleccionar “cuidadosamente” los objetivos, así como simplificar las metodologías didácticas sin “temer a lo tradicional”. Esta selección debía estar, sin embargo, mediada por la advertencia del ministro de Educación, quien ordenaba a los profesores “eliminar de la enseñanza todos los temas que tengan propósitos concientizadores”, para evitar “que la cátedra sea utilizada con propósitos políticos de los cuales se abusó”⁴⁵. Entre los contenidos problemáticos a eliminar se encontraban “La irrupción y organización del proletariado industrial” y “Las reformas: la nacionalización de los recursos básicos; los principales tipos de reformas agrarias (México, Chile, Cuba)”. La Revolución Industrial debía ser tratada en sus dimensiones técnicas, descartando todas “las teorías y conflictos que se presten para discusiones sociales y políticas ya suficientemente publicitadas”, mientras que los contenidos alusivos a la experiencia política de la Unión Soviética y la teoría del Estado de bienestar debían excluirse por estar “publicitada[s] demasiado”⁴⁶. Circulares posteriores llamaban a los profesores a “crear en el alumnado una concepción de comprensión y adaptación a la situación económica actual”, favoreciendo trabajos de investigación en torno a las “causales que impulsan las alzas de precios” y la “situación del cobre chileno” cuya política se dirigía a revertir el proceso de nacionalización impulsado por Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende⁴⁷.

La “depuración ideológica” también significó la censura de una parte del currículum, en especial de los textos oficiales, así como del material bibliográfico de las bibliotecas escolares. Esta censura se encuadraba en una política represiva más

⁴³ MINEDUC, *Circular N° 8. Remite instrucciones para la finalización del año escolar 1973* (Santiago: Gobierno de Chile, 10 de octubre de 1973).

⁴⁴ Secretaría Técnica, *Informe de la labor desarrollada por la Superintendencia de Educación Pública entre noviembre de 1973 y mayo de 1974. Plan de acción para el segundo semestre de 1974* (Santiago: Superintendencia de Educación Pública, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 26 de junio de 1974).

⁴⁵ Dirección de Educación Secundaria, *Instrucción N° 11. Remite instrucciones en Ciencias Sociales* (Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 13 de octubre de 1973).

⁴⁶ Dirección de Educación Secundaria, *Instrucción N° 11*.

⁴⁷ Dirección de Educación Primaria y Secundaria Profesional, *Circular 11° sobre necesidades de crear en el alumnado conceptos de comprensión y adaptación a situación económica actual* (Santiago: Ministerio de Educación Pública, Gobierno de Chile, 26 de octubre de 1973).

amplia, que se expresó, en palabras de los perpetradores, en una “operación de limpieza” consistente en la destrucción del imaginario cultural identificado con la Unidad Popular y de todas aquellas expresiones relacionadas con el marxismo. Esta operación se tradujo en la intervención y desmantelamiento de bibliotecas a lo largo del país, el cierre de editoriales y la quema indiscriminada de todo tipo de textos en hogueras públicas⁴⁸. En un oficio del 26 de octubre, dirigido a los establecimientos, fue ordenado el retiro de una serie de libros de Historia creados durante la Unidad Popular, los que si bien no eran textos de estudio oficiales, formaban parte de las lecturas disponibles en las bibliotecas de las escuelas fiscales. Entre ellos, contaban *La lucha por la tierra*, *Historia de las poblaciones callampas*, *Yo vi nacer y morir a los pueblos salitreros*, *Los araucanos* y otros textos⁴⁹. Respecto a los libros oficiales, la superintendencia declaró haber sometido a “revisión del contenido ideológico” un total de 58 libros, entre noviembre de 1973 y mayo de 1974⁵⁰. Entre los autores revisados se encontraban Pedro Cunill Grau, Osvaldo Silva Galdames, Julio Retamal Favereau, Sergio Villalobos y Rolando Mellafe, historiadores e investigadores jóvenes quienes habían colaborado en las discusiones disciplinares para la elaboración de los programas de estudio de la reforma de 1967⁵¹.

A inicios del año escolar de 1974 fueron dadas a conocer las modificaciones al currículum escrito y a la enseñanza media en su conjunto, medidas que regirían hasta la reforma de 1981. La primera de estas modificaciones afectó a la estructura de la enseñanza media definida en la reforma de 1965. Mediante el Decreto N° 147 del 28 de febrero de 1974 se establecía un plan de estudios no diferenciado obligatorio para 3° medio y uno optativo para 4° medio CH. Esto equivalía a la desaparición de las opciones vocacionales entre letras-ciencias sociales y ciencias-matemáticas, estableciéndose un único plan formativo. A esta importante reestructuración se sumaba la creación del programa de Historia y Geografía de Chile, que contaría con un plan anual de dos horas a la semana⁵².

⁴⁸ María Angélica Rojas Lizama y José Ignacio Fernández Pérez, *El golpe al libro y a las bibliotecas de la Universidad de Chile. Limpieza y censura en el corazón de la universidad* (Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2019).

⁴⁹ Dirección de Educación Secundaria, *Circular N° 19. Facilita devolución de libros que se indican* (Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 31 de octubre de 1973).

⁵⁰ Secretaría Técnica, *Informe de la labor desarrollada por la Superintendencia de Educación Pública*.

⁵¹ Dirección de Educación Secundaria, *Circular N° 34, complementa Circular N° 23 del presente año sobre textos de estudios* (Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 5 de abril de 1974); Dirección de Educación Secundaria, *Textos de Ciencias Sociales que no merecen reparos en su aplicación* (Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 5 de abril de 1974).

⁵² Dirección de Educación Secundaria, *Circular N° 10. Agréganse las siguientes disposiciones transitorias al Decreto Supremo N° 11.201 de Educación de 1967, que aprobó los planes de estudio para la educación media diurna* (Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 28 de febrero de 1974).

La publicación final del proceso de revisión de los programas de Ciencias Sociales e Históricas, iniciado en octubre de 1973, fue dada a conocer a los establecimientos por la Superintendencia de Educación en mayo 1974 y por la *Revista de Educación* en 1975, bajo el nombre de “Programas transitorios”. La presentación de los programas estuvo precedida por un mensaje del dictador Augusto Pinochet, para quien el nuevo currículum y la labor educacional formaban parte de la reconstrucción ideológica y moral de los chilenos:

“El movimiento militar del 11 de septiembre ha fijado la misión de reconstruir una nación dividida y al borde de su desintegración moral, institucional y económica. Para ello, ha señalado que la unidad militar civil busca el objetivo nacional como el máspreciado. Pero no escapa a nuestra consideración la imposibilidad de llevar adelante la tarea de la reconstrucción nacional, si no se cambia profundamente la mentalidad de los chilenos, y especialmente de las nuevas generaciones”⁵³.

El análisis de estos programas muestra cambios sustanciales en los ámbitos de horas lectivas, contenidos y visión historiográfica de la Historia, los que afectaron en mayor medida a los niveles de 2º, 3º y 4º medio. Aun con estos cambios, la estructura lineal y científica de base tyleriana se mantuvo como criterio de organización del currículum, esto es, con base en “objetivos”, los que se movían en torno a los dominios cognitivos del conocimiento y de la valoración (en especial del patrimonio nacional); en “contenidos”, que ocupaban gran parte de la propuesta curricular, y en “actividades” sugeridas para evaluar.

⁵³ MINEDUC, “Mensaje del excelentísimo señor presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile”, *Revista de Educación* nro. 47 (1974): 4.

Cuadro 3. Plan de estudio (1974-1981)

Nivel	Plan Único Nacional	Horas Semanales	Horas Anuales
1° medio	Ciencias Sociales e Históricas	4	120
2° medio	Ciencias Sociales e Históricas	4	120
3° medio	Ciencias Sociales e Históricas	3	90
	Historia y Geografía de Chile	2	60
4° medio	Ciencias Sociales e Históricas	3	90
	Historia y Geografía de Chile	2	60

Fuente: Elaboración propia con base en programas transitorios.

En términos de horas lectivas totales, la incorporación del programa de Historia y Geografía de Chile significó un aumento de la presencia horaria de la asignatura para todos los estudiantes de la modalidad CH. En términos de contenido disciplinar, los programas transitorios rompieron el equilibrio de los programas de la reforma de Frei. En su conjunto, los contenidos vinculados a Ciencias Sociales fueron reducidos, pasando a ocupar en el currículum 200 horas (30%). La reducción de las Ciencias Sociales fue a favor de los contenidos totales de Historia, que ocuparon un total de 300 horas (70%). De este total, 240 horas correspondían a contenidos de Historia de Chile, mientras que la Historia Universal y la Historia de América quedaron con 30 horas, respectivamente.

El cambio en la visión historiográfica es otro de los enclaves importantes. Algunos de estos cambios se sucedieron por la eliminación de contenidos sugeridos en 1973, como la supresión en 2° medio de la unidad 4, “El perfil humano de América Latina”, y la unidad 5, “La región, objeto de conocimiento y acción”, lo que dejaba a este año lectivo con tres unidades de 40 horas cada una dedicadas exclusivamente a la historia republicana de Chile. Cambios relevantes se produjeron en 3° medio, con la modificación del programa de Ciencias Sociales y la incorporación del programa de Historia y Geografía de Chile. En la línea de la doctrina nacionalista y de la reestructuración económica exigidas por el dictador, las temáticas de la Historia Universal, Moderna y Contemporánea fueron reducidas a favor de temas sobre economía, de tal manera de generar conciencia sobre las “medidas necesarias para acelerar el desarrollo”, realzar el rol del ciudadano en tanto “productor, consumidor y tributador” y clarificar la importancia de la “cooperación internacional” como factor de modernización⁵⁴.

⁵⁴ MINEDUC, “Programas Transitorios Educación Media”, *Revista de Educación* nros. 52-53-54 (1975): 99.

Es importante mencionar que la propuesta del nuevo programa de Historia y Geografía de Chile no respondía a los cánones de la visión historiográfica academicista imperante desde la reforma de 1967, sino más bien a la inserción de un relato nacionalista y teleológico que buscaba justificar la emergencia histórica del golpe de Estado en la historia nacional. Sus objetivos se planteaban como la creación de un nuevo paradigma ideológico en la conciencia juvenil, que revalorizará el “verdadero concepto de pueblo”⁵⁵. Desde el punto de vista de la secuencia, la historia y la geografía se presentaban por etapas, las que estaban distribuidas en cuatro subunidades con una visión resumida y reductiva de estas disciplinas respecto a la propuesta de la reforma de 1967. La historia nacional se impartía desde el periodo prehispánico, omitía la historia colonial y daba énfasis a las obras de gobernadores, presidentes, artistas e intelectuales en tanto estadistas forjadores de la nacionalidad, desde el siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX.

Cuadro 4. Programa Transitorio de Ciencias Sociales e Históricas (1974-1981)

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5
1° medio. (4 horas semanales/ 115 anuales)	La Tierra, un todo complejo e independiente (25 horas)	El desafío de la naturaleza (20 horas)	Las antiguas culturas americanas (20 horas)	La cultura europea penetra en América (20 horas)	La sociedad colonial (30 horas)
2° medio. Ciencias Sociales e Históricas (4 horas semanales/ 120 anuales)	Independencia de Chile y América (40 horas)	La organización Nacional en Chile (40 horas)	Chile desde la segunda mitad del siglo XIX (40 horas)		
3° medio. Ciencias Sociales (3 horas semanales/ 90 anuales)	Mundo Antiguo (15 horas)	Surgimiento y desarrollo de Occidente en la Edad Media (15 horas)	1ª parte: Fundamentos generales. 2ª parte: Elementos de una economía de mercado en un sistema mixto. 3ª parte: Medición de la Actividad económica. (60 horas)		
3° medio. Historia y Geografía De Chile (3 horas semanales/ 60 horas semanales)	1ª subunidad: El marco (14 horas)	2ª subunidad: Formación de nuestra nacionalidad (15 horas)	3ª subunidad: Algunos forjadores que influyeron en la formación de nuestra nacionalidad (14 horas)	4ª subunidad: La reacción del pueblo frente a su medio geográfico (17 horas)	
4° medio. Ciencias Sociales (3 horas semanales/ 90 anuales)	La población. Características y problemas actuales (30 horas)	La gran ciudad, medio ambiente óptimo y problemático (30 horas)	Geografía regional de Chile (30 horas)		
Historia de Chile (2 horas semanales/ 60 anuales)			Bases históricas del desarrollo institucional chileno (60 horas)		

Fuente: Elaboración propia con base en MINEDUC (1975)⁵⁶.

⁵⁵ MINEDUC, “Programas Transitorios Educación Media”, 99.

⁵⁶ MINEDUC, “Programas Transitorios Educación Media”.

La unidad de 4° medio titulada “Bases históricas del desarrollo institucional chileno” fue mucho más expresiva en cuanto a las orientaciones nacionalistas y conservadoras de la Junta. Este programa se apoyaba sobre cuatro puntos: a) el ordenamiento jurídico de una nación es el producto de las fuerzas históricas; b) la Constitución es solo una parte de la institucionalidad; c) el Estado de derecho se mantiene y funciona aun no existiendo Constitución; d) cuando las formas morales que subyacen en un texto político son superadas, este resulta inoperante y debe ser cambiado⁵⁷. Estos puntos introducían los tópicos historicistas y teleológicos que presentaban al golpe de Estado como parte de un devenir de renovación, en sus formas institucionales y económicas, y la justificación moral de un cambio constitucional. En la visión del dictador, esta necesidad tenía sus orígenes en los vicios posteriores a la dictación de la Constitución de 1925, que llevó a “la omnipotencia del Estado y la indefensión del ciudadano, características que se acentuaron de tal manera que provocan la alteración del Estado de derecho y hacen necesario la dictación de un nuevo texto político”⁵⁸.

Durante los siguientes seis años, esta sería la visión predominante del contenido prescriptivo de la asignatura de Historia en la escolaridad. No será hasta 1981, en el contexto de las reformas liberalizadoras impulsadas por la dictadura, que el currículum escrito de Historia y Ciencias Sociales volverá a reorganizarse bajo nuevas estructuras curriculares, nuevos planes y contenidos.

7. UN NUEVO CURRÍCULUM PARA LA DICTADURA

Los principios que informaron la reforma curricular de 1981 y que alteraron significativamente la estructura del currículum escrito deben buscarse en los años posteriores al bienio 1973-1974. Este periodo estuvo caracterizado por la transición progresiva de la narrativa de la modernización desarrollista a otra inspirada en ideas neoliberales. Los hitos de la orientación promercado se encuentran en la visita a Chile de Milton Friedman, quien propuso implementar una política económica de *shock*, para expandir el mercado de capitales y la instalación burocrática de sectores civiles afines a la dictadura que desplazaran a los elementos castrenses de las carteras claves⁵⁹. En este tránsito, se reafirmó la centralidad del ser humano como

⁵⁷ MINEDUC, “Programas Transitorios Educación Media”, 123.

⁵⁸ MINEDUC, “Programas Transitorios Educación Media”, 121.

⁵⁹ Carlos Ruiz, *De la república al mercado. Ideas educacionales y política (1810-2010)* (Santiago: Lom, 2010); Camila Pérez y Andrés Rojas, “Introducción y consolidación de los principios de mercado en el discurso oficial sobre educación de la dictadura civil militar chilena (1973-1990)”, *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 16, nro. 20 (2019): 105-122.

fin de la educación, una idea expresada por el superintendente de Educación, Eduardo Cabezón, quien en el documento titulado “Fundamentos filosóficos de la política educacional chilena” expresaba: “El Estado existe para promover las condiciones necesarias al desarrollo integral de la persona humana y no para suplantarla en su acción”⁶⁰. La libertad de educación, entendida como el derecho a abrir establecimientos educacionales, emergió como un principio que consolidaba el mercado educativo, pues permitía a los particulares competir por la obtención de matrículas.

Con la llegada al Ministerio de Educación de sectores civiles afines a las ideas neoliberales, el terreno educativo experimentó una etapa de modernización caracterizada por la iniciativa particular como política rectora de la expansión y mejora del sistema. A nivel escolar, la reforma implicó la descentralización administrativa, consistente en el traspaso de la tutela de las escuelas fiscales del Estado a las municipalidades, la instalación de un sistema de subsidios a la demanda (*voucher*), la desprofesionalización de la carrera docente (relación contractual privatizada) y la introducción de mecanismos de rendición de cuentas que institucionalizaron los conceptos de “calidad” y “eficiencia” como criterios de elección y control de las escuelas⁶¹.

8. EL DECRETO EXENTO N° 300

El 30 de diciembre de 1981, se dictó el Decreto de Educación Exento N° 300, que establecía un nuevo currículum para la educación media CH. De acuerdo con Cristián Cox, el proceso de elaboración del nuevo currículum estuvo otra vez a cargo del CPEIP, organismo que realizó una serie de consultas a profesores de aula y expertos de la Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica y las Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas entre el 22 y el 24 de septiembre de 1980. A diferencia de la reforma de 1967, el rol del saber experto en el diseño curricular fue menos visible en la estructura final del mismo, y los procedimientos, escasamente transparentados al público⁶².

⁶⁰ Osandón, “Estado, mercado y currículum escolar”, 12.

⁶¹ Lluís Parcerisa y Alejandra Falabella, “La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno”, *Education Policy Analysis Archives* 89, nro. 25 (2017): 1-22.

⁶² Cristián Cox, “Sociedad y conocimiento en los 90: Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar”, *Estudios Públicos* nro. 47 (1992): 69-99.

El Decreto Exento N° 300 reformulaba de manera parcial la estructura de la enseñanza media, la que mantenía las modalidades CH y TP, pero que, a diferencia de la reforma de 1967, contemplaba la existencia de un ciclo común de 1° a 2° medio y un ciclo electivo en 3° y 4° consistente en la elección de dos asignaturas (de un total de 63 listadas en el Decreto N° 300) que los establecimientos debían ofertar de acuerdo con su infraestructura, los intereses de los alumnos, las opiniones de los padres y las necesidades económicas del país⁶³.

Respecto a la organización interna, el nuevo currículum rompía con la estructura tyleriana al declarar solo objetivos de “mediana especificidad” —sin organizarlos bajo el orden taxonómico o jerárquico de Benjamín Bloom—, y al eliminar las actividades y sugerencias metodológicas, dos categorías claves del modelo curricular tecnológico. Este nuevo esquema estaba inspirado en una concepción curricular centrada en la persona, derivado no de un planteamiento teórico proveniente del campo educativo, sino de uno fundamentado en las políticas educacionales de inspiración neoliberal que ponen al bienestar del individuo como fin de la acción del Estado⁶⁴. De igual modo, y de acuerdo con los reformadores, los antiguos programas eran “extensos”, tenían “un marcado acento enciclopédico” y estaban “desvinculados de la realidad nacional y del ámbito de los intereses de los educandos”, por lo que se proponía un instrumento “simplificado en cuanto a su formulación, reduciéndose el número de asignaturas y el horario semanal de clases”⁶⁵.

En relación a la disciplina, el plan de estudio del nuevo currículum reorganizaba la nomenclatura de la materia rompiendo la diada ciencias sociales e Históricas que durante 13 años había organizado el área en las escuelas. Las Ciencias Sociales desaparecían como concepto disciplinar y fueron desglosadas en Geografía General y Económica. La Historia, por su parte, adquirió protagonismo siendo desglosada en Historia Universal e Historia de Chile. Junto a esto, se incorporaba a la propuesta un plan de Educación Cívica que mantuvo, a grandes rasgos, los lineamientos ideológicos nacionalistas y justificadores de los planes transitorios.

⁶³ MINEDUC, *Decreto de Educación Exento N° 300* (Santiago: Gobierno de Chile, 1981).

⁶⁴ Iván Núñez, *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar* (Santiago: PIIE, 1984).

⁶⁵ MINEDUC, “Planes y programas de estudio para la educación media”, *Revista de Educación* nro. 92 (1982): 3.

Cuadro 5. Plan de estudio para 1981-1990

Nivel	Plan Único Nacional	Horas Semanales	Horas Anuales
1° medio	Historia Universal y Geografía General	5	185
2° medio	Historia Universal y Geografía General	5	185
3° medio	Historia y Geografía de Chile	3	111
	Educación Cívica	2	74
4° medio	Historia y Geografía de Chile	3	111
	Economía	2	74

Fuente: Elaboración propia con base en Decreto Exento N° 300.

Un análisis de los programas muestra el equilibrio que los reformadores quisieron dar a los contenidos de Historia (Universal y Chilena) y a la Geografía (General y Chilena), las que tuvieron una presencia total de 294 horas respectivamente, mientras que Educación Cívica y Economía tuvieron menor presencia, con 111 horas en total. En el desglose de los contenidos de Historia, se visualiza una preponderancia de los temas de Historia Universal, con una dedicación de 184 horas, a la vez que Historia de Chile y de América, en su conjunto, sumaron 111 horas.

Las visiones de la historia expresadas en el programa muestran un retroceso importante respecto de las tesis modernas de la historiografía de la reforma de 1967, aunque reaparecieron contenidos eliminados durante el bienio 1974-1975. El rasgo más relevante es la pérdida de la naturaleza procesual de la historia, con el consecuente abandono de conceptos como “crisis”, “ideología”, “estructuras” y “revoluciones”, los que fueron reemplazados por “antecedentes”, “aporte” e “influencia”. Los objetivos fueron enunciados con fraseos valorativos autorreferenciales que hacían alusión a “nuestra civilización”, “humanidad”, “comunidad nacional”, “nuestra nación” y “nuestra idiosincrasia”, mientras que los contenidos se presentaron como enunciados que relevaban hitos y grandes obras⁶⁶.

⁶⁶ MINEDUC, “Planes y programas de estudio”, 134.

Uno de los cambios importantes que se producen en este sentido es en la Historia Universal, que se presenta caracterizada por el orden institucional romano y por la propagación del cristianismo en el Medioevo, antecedentes que constituirían los pilares jurídicos y del sistema de valores de Occidente. El desarrollo de la burguesía y los ideales liberales de la Ilustración dominan los contenidos de la época moderna, aunque reaparecen temas declarados como conflictivos para el dictador tras el golpe, como las dimensiones políticas de la Revolución francesa y el surgimiento del “proletariado” y la “ideología marxista” en el contexto de la Revolución Industrial. En su conjunto, estos contenidos forman parte de una tradición historiográfica liberal que tiene como referentes las obras de historia universal de Maurice Crouzet y las visiones teleológicas de Erich Kahler, quienes plantean el desarrollo histórico de Occidente en términos de una civilización unificada, continua y singularmente triunfal en sus logros⁶⁷.

Cuadro 6. Programa de Historia Universal y Geografía General e Historia y Geografía de Chile (1981-1990)

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
1° medio (5 horas semanales/184 horas anuales)	Antigüedad: desde el origen de las civilizaciones a la unidad del mundo romano (46 horas)	La Edad Media y la consolidación de la sociedad occidental (46 horas)	La Tierra, un todo complejo e independiente (46 horas)	Características del mundo urbano y rural (46 horas)
2° medio (5 horas semanales/184 clases anuales)	Tiempos modernos: una nueva visión del hombre y del mundo (46 horas)	La Edad Contemporánea o la configuración de nuestro mundo (46 horas)	La población, características y problemas actuales (46 horas)	Rasgos físicos y perfil humano de América Latina (46 horas)
3° medio (3 horas semanales/111 horas anuales)	Chile: desde la génesis a su independencia (37 horas)	Presentación general de Chile (Geografía) (37 horas)	Nuestra comunidad nacional e internacional (37 horas)	
4° medio (3 horas semanales/111 horas anuales)	Historia de la República de Chile (55,5 horas)	La regionalización, un instrumento para el desarrollo (Geografía) (55,5 horas)		

Fuente: Elaboración propia con base en MINEDUC (1982).

⁶⁷ MINEDUC, “Planes y programas de estudio”, 38

La Historia de Chile mantuvo la orientación tradicionalista, conservadora y valorativa abierta en los planes transitorios de 1974. La Conquista española y la Colonia se presentaban como una etapa de “génesis” de los valores nacionales, caracterizada por la superación de los “desafíos” y las “limitantes” que implicó la resistencia indígena. La independencia pierde su carácter revolucionario y es mostrado como un “movimiento” caracterizado por “ideales” independentistas y por soberanos de las elites criollas y sus acciones militares. Nuevamente, la historia del Estado republicano es visualizada en términos teológicos y salvíficos, la que comienza con la obra del gobierno autoritario de Diego Portales y declina tras la promulgación de la Constitución de 1925, que expandió el rol del Estado en múltiples campos de la sociedad. Se hace notar que la historia previa a 1973 se encuentra caracterizada por conceptos como “dependencia económica”, “inflación”, “problemas sociales” y “crisis generalizada”. El programa de Historia de Chile finaliza en su temática con “el pronunciamiento de las Fuerzas Armadas y de Orden el 11 de septiembre de 1973”⁶⁸.

Los cambios producidos en 1980 en el currículum escrito, y en especial la visión de la historia que emana de esta reforma, tuvieron vigencia en el sistema escolar hasta los albores del siglo XXI. A lo largo de este periodo, al menos cinco generaciones de estudiantes fueron socializadas en este currículum, tanto en el sistema público como privado. Aun cuando el término de la dictadura se produjo en 1990, los gobiernos democráticos que siguieron maniobraron la política curricular bajo los términos de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), ley heredada de la dictadura que reafirmaba el carácter mercantil de la educación y que condicionó la producción del currículum bajo una nomenclatura “difícil de comprender” para la nueva burocracia educativa⁶⁹ y bajo procedimientos de aprobación de carácter político que retrasaron hasta 1998 la promulgación de un nuevo currículum escrito⁷⁰. Cuando las dificultades fueron destrabas, la Historia como disciplina escolar fue revisada de forma drástica por los reformadores de centroizquierda, no solo en términos de sus orientaciones conservadoras y antidemocráticas (legadas por la dictadura), sino además en términos de su naturaleza disciplinar y de los fines trascendentales que debía perseguir. En la visión de los nuevos reformadores de la Historia como disciplina escolar se encontraba

⁶⁸ MINEDUC, “Planes y programas de estudio”, 139.

⁶⁹ Eduardo Castro, “El actual currículum es una verdadera pieza de museo”, *Revista de Educación* nro. 196 (1992): 18.

⁷⁰ Cristián Cox, “Políticas de reforma curricular en Chile”, *Pensamiento Educativo* 29 (2001): 177-193.

informada por la tradición académica y por concepciones desactualizadas sobre la generación pedagógica de conocimientos históricos, que la desvinculaban de las necesidades de reconstruir el imaginario democrático y de la reconciliación en el escenario de posdictadura⁷¹.

9. CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de esta exposición, la Historia como disciplina escolar tuvo tres grandes hitos de innovación entre 1967 y 1990 que afectaron la globalidad del currículum escrito. Con excepción de los programas transitorios de 1974, todos los cambios curriculares obedecieron a reformas profundas y planificadas del sistema educativo impulsados por los gobiernos como fórmulas de reestructuración de la relación entre Estado y sociedad.

De acuerdo con los elementos aportados es posible delinear al menos dos conclusiones. En primer lugar, el análisis de los objetivos y contenidos muestran que si bien la historia se ha presentado en compañía con otros campos de estudio, como las ciencias sociales y la geografía, ha mantenido una posición independiente como saber epistemológico. Ya sea que haya sido cifrada en la diada Ciencias Sociales e Históricas o Historia y Geografía, las relaciones disciplinares y las formas de organizarla mantuvieron las fronteras tradicionales del conocimiento académico. Por otra parte, su vinculación con la organización científica del conocimiento nos permite señalar que la Historia, como saber escolar, no constituyó una simplificación o vulgarización del currículum universitario. La referencialidad permanente a la historiografía, ya sea en sus versiones modernas o conservadoras, y la participación de historiadores en el diseño de la asignatura hablan de un campo de transferencia de reglas, procedimientos y conocimientos desde la comunidad científica, radicada en la universidad, a la cultura escolar. Estos rasgos constituyen parte de la continuidad de la disciplina entre 1967 y 1990.

En segundo lugar, el análisis de los planes, los programas y los contextos de enunciación nos permite concluir que la Historia como disciplina escolar constituyó una asignatura consolidada y prioritaria en el currículum, y políticamente estratégica en el imaginario de las elites. Cada proyecto de reformulación del rol

⁷¹ María Nervi, "Los saberes de la escuela: análisis de la renovación disciplinaria en la reforma educacional 1996-2002", *Síntesis. Boletín de Investigación en Educación* 18 (2003): 175-183.

educativo del Estado implicó una modificación de las concepciones de la historia, en particular del desarrollo y la identidad nacional. Esto quedó expresado en los programas de Historia de 1967, que cifraron la visión desarrollista promovida por el gobierno de Frei e instituciones como la CEPAL, y más explícitamente en los programas transitorios de 1974, los que buscaron instalar un relato legitimador acorde con las visiones nacionalistas del universo de los perpetradores. En este sentido, las rupturas que experimenta el currículum escrito y la Historia como disciplina escolar han estado dadas por voluntades y necesidades de reformulación política, económica y social de los gobiernos de turno, lo que ubica a la disciplina como un campo de disputa permanente y como una plataforma política en la que se resumen las agendas y proyectos de los gobernantes.

En este trabajo exploramos la dimensión prescriptiva, oficial o escrita de la Historia como disciplina escolar, apoyándonos en su historia social y tomando en consideración una conceptualización multidimensional del currículum, la que señala que las dimensiones escritas constituyen solo un fragmento del fenómeno curricular. En tal sentido, mantenemos precaución respecto a que las definiciones curriculares preactivas o normativas acaecidas entre 1967 y 1981 “transformaron de forma radical la cotidianidad de la escuela”⁷². Si bien no existen dudas sobre el efecto social del cambio experimentado durante la dictadura cívico-militar, la hipótesis sobre el cambio en la cotidianidad o sobre la vivencia interna del currículum por parte del profesorado y el estudiantado requiere de aproximaciones metodológico-fenomenológicas que trasciendan el lugar heurístico del archivo. Con ello no buscamos minimizar el lugar de la fuente escrita en la historia de la educación, sino reafirmar que en la historiografía que reconstruye fenómenos recientes el documento nos entrega una imagen incompleta de la experiencia curricular y educativa. El derrotero del currículum escrito en el periodo 1967-1990 es solo una imagen impresionista que debe ser complementada con aproximaciones biográficas que esclarezcan las transformaciones producidas en la vivencia del currículum de Historia.

⁷² Pérez y Rojas, “Introducción y consolidación de los principios”, 109.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- Hamuy, Eduardo. "Chile: El proceso de democratización fundamental". *Cuadernos del Centro de Estudios Socioeconómicos* nro. 4 (1967).
- Leyton, Mario. "Un modelo pedagógico del planeamiento educacional". *Revista de Educación* nro. 9 (1968).
- Leyton, Mario. *La experiencia chilena. La reforma educacional: 1965-1970*. Vol. 1. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1970.
- Leyton, Mario y Antonio Karcovic. "Un modelo pedagógico del planeamiento educacional". *Revista de Educación* nro. 4 (1968).
- Ministerio de Educación. *Decreto N° 27.952 que modifica el sistema educacional*. Santiago: Gobierno de Chile, 1965.
- Ministerio de Educación. *Decreto N° 16.617 que crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica*. Santiago: Gobierno de Chile, 1967.
- Ministerio de Educación. "Las alternativas A, B, y C de la enseñanza media: El texto de los tres documentos". *Revista de Educación* nro. 1 (1967).
- Ministerio de Educación. "Programas Ciencias Sociales e Históricas". *Revista de Educación* nro. 14 (1969).
- Ministerio de Educación. "Programa de Ciencias Sociales e Históricas". *Revista de Educación* nro. 22 (1969).
- Ministerio de Educación. *Circular N° 8. Remite instrucciones para la finalización del año escolar 1973*. Santiago: Gobierno de Chile, 10 de octubre de 1973.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Secundaria. *Instrucción N° 11. Remite instrucciones en Ciencias Sociales*. Santiago: Gobierno de Chile, 13 de octubre de 1973.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Primaria y Secundaria Profesional. *Circular N° 11, sobre necesidades de crear en el alumnado conceptos de comprensión y adaptación a situación económica actual*. Santiago: Gobierno de Chile, 26 de octubre de 1973.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Secundaria. *Circular N° 19. Facilita devolución de libros que se indican*. Santiago: Gobierno de Chile, 31 de octubre de 1973.
- Ministerio de Educación. *Orden Ministerial Permanente N° 1. Dicta normas tendientes a estimular el sentimiento patrio en los alumnos de la educación pública y particular*. Santiago: Gobierno de Chile, 1973.

- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Secundaria. *Circular N° 10. Agréganse las siguientes disposiciones transitorias al Decreto Supremo N° 11.201 de Educación de 1967, que aprobó los planes de estudio para la educación media diurna*. Santiago: Gobierno de Chile, 28 de febrero de 1974.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Secundaria. *Circular N° 34, complementa circular N° 23 del presente año, sobre textos de estudios*. Santiago: Gobierno de Chile, 5 de abril de 1974.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Secundaria. *Textos de Ciencias Sociales que no merecen reparos en su aplicación*. Santiago: Gobierno de Chile, 5 de abril de 1974.
- Ministerio de Educación, Superintendencia de Educación Pública, Secretaría Técnica. *Informe de la labor desarrollada por la Superintendencia de Educación Pública entre noviembre de 1973 y mayo de 1974. Plan de acción para el segundo semestre de 1974*. Santiago: Gobierno de Chile, 26 de junio de 1974.
- Ministerio de Educación. "Mensaje del excelentísimo señor presidente de la Junta de Gobierno a los educadores de Chile". *Revista de Educación* nro. 47 (1974).
- Ministerio de Educación. "Programas Transitorios Educación Media". *Revista de Educación* nros. 52-53-54 (1975).
- Ministerio de Educación. *Decreto de Educación Exento N° 300*. Santiago: Gobierno de Chile, 1981.
- Ministerio de Educación. "Planes y programas de estudio para la educación media". *Revista de Educación* nro. 92 (1982).
- Rosenfeld, Mauricio. "Principios organizativos de los nuevos programas". *Revista de Educación* nro. 3 (1967).
- Sunkel, Osvaldo. "Cambio social y frustración en Chile". *Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Cambio Social* (Santiago, 1965). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/33504/S6500618_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Fuentes secundarias

- Bellei, Cristián y Camila Pérez. "Democratizar y tecnificar la educación. La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva". En *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista. A 50 años de la "Revolución en Libertad"*, eds. Carlos Huneeus y Javier Couso, 207-293. Santiago: Editorial Universitaria, 2016.
- Blyth, William. "Three Traditions in English Primary Education". En *English Primary Education*. Vol. II, 20-43. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1965.
- Caiceo, Jaime. "Reforma educacional de 1965: participación de Mario Leyton Soto". *Diálogos Educativos* 13, nro. 23 (2013).

- Caldas, Eurize. "História de disciplinas escolares em uma 'escola exemplar' em Mato Grosso do Sul: Possibilidades de uma história da cultura escolar (1939-2002)". *Tempos e Espaços em Educação* 4 (2014).
- Castro, Eduardo. "El actual currículum es una verdadera pieza de museo". *Revista de Educación* nro. 196 (1992).
- Comisión Nacional Chilena de Cooperación-UNESCO. *Memoria patrimonial del CPEIP 1967-2017*. Santiago: UNESCO, 2018.
- Cox, Cristián. "Sociedad y conocimiento en los 90: Puntos para una agenda sobre currículo del sistema escolar". *Estudio Públicos* 47 (1992).
- Cox, Cristián. "Políticas de reforma curricular en Chile". *Pensamiento Educativo* 29 (2001).
- Cox, Cristián. "Cambios al currículum: consecuencias graves, ventajas inciertas". *Ciper Chile*, Santiago, 24 de noviembre, 2010.
- Duchens, Nancy. *El aprendizaje y enseñanza de la historia*. Santiago: CPEIP, 1973.
- El Mercurio. "Ministro Lavín se defiende de críticas por reducción de horas de Historia". *El Mercurio*, Santiago, 18 de noviembre, 2010.
- El Mostrador. "La última polémica del Mineduc: ministra Cubillos justifica que Historia quede como ramo optativo". *El Mostrador*, Santiago, 24 de mayo, 2019.
- Glatthorn, Allan, Floyd Boschee y Bruce Whitehead. *Curriculum Leadership: Development and Implementation*. California: SAGE, 2006.
- Goodson, Ivor. "Becoming an Academic Subject: Patterns of Explanation and Evolution". *British Journal of Sociology of Education* 2, nro. 2 (1981).
- Goodson, Ivor y Christopher Anstead. "Detrás de las puertas de la escuela: el estudio histórico del currículum". En *Estudio del currículum. Casos y métodos*, ed. Ivor Goodson. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003.
- González Martínez, Marco. "Historiografía comunista en Chile. Hernán Ramírez Necochea y el sentido de su producción, 1950-1973". En *El siglo de los comunistas chilenos 1912-2012*, eds. Olga Ulianova. Manuel Loyola Tapia y Rolando Álvarez Vallejos. Santiago: Ariadna Ediciones, 2012.
- Grimmett, Peter y Mark Halvorson. "From Understanding to Creating Curriculum: The Case for the Co-evolution of Re-conceptualized Design with Re-conceptualized Curriculum". *Curriculum Inquiry* 40, nro. 2 (2010).
- Magendzo, Abraham, Mirtha Abraham y Sonia Lavín. "El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile". En *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia en 10 países*, coords. Ángel Díaz Barriga y José María García Garduño, 173-201. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

- Mayorga, Rodrigo. *Escribir a Chile desde la escuela. Conciencia histórica e investigación escolar entre centenarios (1910-2010)*. Santiago: Ril Editores, 2011.
- Nervi, María. "Los saberes de la escuela: análisis de la renovación disciplinaria en la reforma educacional 1996-2002". *Síntesis. Boletín de Investigación en Educación* 18 (2003).
- Núñez, Iván. *Las transformaciones educacionales bajo el régimen militar*. Santiago: PIIIE, 1984.
- Núñez, Iván. *Reformas institucionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago: PIIIE, 1990.
- Núñez, Iván. *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago: Lom, 2003.
- Osandón, Luis. "Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)". En UNESCO. *Reflexiones en curso N° 20 sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. Santiago: Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, 2018.
- Parcerisa, Lluís y Alejandra Falabella. "La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno". *Education Policy Analysis Archives* 89, nro. 25 (2017).
- Pérez, Camila y Andrés Rojas. "Introducción y consolidación de los principios de mercado en el discurso oficial sobre educación de la dictadura civil militar chilena (1973-1990)". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 16, nro. 20 (2019).
- Pinar, William. "Curriculum Theory since 1950: Crisis, Reconceptualization, Internationalization". En *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*, eds. Michael Conelly, Ming Fan He y Joann Pillion, 491-513. Los Ángeles: SAGE, 2008.
- Pinar, William, William Reynolds, Patrick Slattery y Peter Taubman. *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Nueva York: Peter Lang, 1995.
- Reyes, Leonora. "¿Olvidar para construir nación? Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el periodo postautoritario". *CyberHumanitatis* 23 (2002).
- Rojas, María y José Fernández. *El golpe al libro y a las bibliotecas de la Universidad de Chile. Limpieza y censura en el corazón de la universidad*. Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2019.
- Ruiz, Carlos. *De la república al mercado. Ideas educacionales y política (1810-2010)*. Santiago: Lom, 2010.

- Serrano, Sol. "La experiencia liceana: memoria, sociabilidad y política". En *Historia de la educación en Chile (1810–2010)*. Tomo III. *Democracia, exclusión y crisis (1930–1964)*, eds. Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga. Santiago: Taurus, 2018.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo. *Historia de la educación en Chile (1810–2010)*. Tomo I. *Aprender a leer y escribir*. Santiago: Taurus, 2012.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga, *Historia de la Educación en Chile (1810–2010)*. Tomo III. *Democracia, exclusión, y crisis (1930–1964)*, Santiago: Taurus, 2017.
- Serrano, Sol y Rafael Sagredo. "Un espejo cambiante: La visión de la historia de Chile en los textos escolares". *Historia y Geografía* nro. 12 (1996).
- Villar, Gorka. "La Universidad de Chile según el académico y militante comunista Hernán Ramírez Necochea (1960–1964)". *Cuadernos de Historia* nro. 53 (diciembre, 2020).
- Viñao, Antonio. "La historia de las disciplinas escolares". *Historia de la Educación* nro. 25 (2006).
- VV. AA. "Declaración de historiadores y profesores de Historia a propósito de la reducción de horas de clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la enseñanza básica y media". Universidad de Chile, Santiago, 22 de noviembre, 2010.
- Zemelman, Myriam e Isabel Jara. *Seis episodios de la educación chilena, 1920–1965*. Santiago: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, 2006.
- Zúñiga, Carmen Gloria. "¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria". *Pensamiento Educativo* 52, nro. 1 (2015).