

# Control ideológico en los programas secundarios transitorios en Historia y Ciencias Sociales (1974-1981)<sup>1</sup>

Sebastián Neut Aguayo<sup>2</sup>

## Resumen

El golpe militar chileno y la subsecuente dictadura instalada supusieron la implementación de políticas disciplinarias de control sobre el sistema educativo chileno. A nivel curricular, en el transcurso de 1974 se produjeron adecuaciones a los programas secundarios existentes, los que perduraron hasta su recambio general ocurrido en 1981. El objetivo del presente artículo es ofrecer una comprensión crítica del fundamento regulativo y del contenido instruccional presente en los programas de secundaria de Ciencias Sociales e Históricas de la época. La profunda transformación en el fundamento regulativo del discurso pedagógico tuvo clara expresión en la asignatura, cuyas modificaciones resultaron en tal cantidad y de tanta profundidad que terminaron por transformar en su globalidad al antiguo currículum y generar en los hechos otro diferente. En su dimensión política y axiológica de base el currículum se volcó a dar un énfasis unilateral y exclusivo a la necesidad de reforzar la transmisión de un sentimiento nacionalista, mientras que en el nivel instruccional tendieron a legitimar la acción política de la dictadura y ejercer un control sobre la transmisión del conocimiento oficial que se tradujo en la eliminación de visiones historiográficas asociadas al marxismo, de realidades como la historia latinoamericana y de procedimientos como la crítica y discusión. La metodología recurre a los aportes derivados del análisis del discurso pedagógico y curricular, particularmente a las nociones de discurso regulativo y de discurso instruccional.

## Palabras clave

Currículum – Historia del currículum – Ciencias sociales e históricas – Dictadura.

---

**1-** Asociado al proyecto Fondecyt n° 1110427. Agradezco la lectura previa de Patricio Miranda Rebeco, Cristina Moyano Barahona y Marco González Martínez. Asimismo a Diana Henao Holguín, por su apreciable ayuda para comprender en detalle el portugués.

**2-** Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile. Contacto: sgneut@uc.cl

## *Ideological control in the transient secondary programs in history and social sciences (1974-1981)*

### **Abstract**

*The Chilean military coup and subsequent installed dictatorship implied the implementation of disciplinary policies of control over the Chilean educational system. At the curricular level, in 1974, there were adjustments to the existing secondary programs, which lasted until their general replacement in 1981. The aim of this article is to provide a critical understanding of the regulative basis and instructional content presents in the secondary programs of Social and Historical Sciences of the time. The profound transformation in the regulatory basis of the pedagogical discourse had a clear expression in the subject, whose modifications was in such a quantity and of such depth that they ended up transforming in its entirety the old curriculum and generating in fact a different one. In its fundamental political and axiological dimension, the curriculum was aimed at giving unilateral and exclusive attention to the need to reinforce the transmission of a nationalist sentiment. At the instructional level its tended to legitimize the political action of dictatorship and exercise control over the transmission of official knowledge, which resulted in the elimination of historiographical visions associated with Marxism, realities such as Latin American history and procedures such as criticism and discussion. The methodology draws on the contributions derived from the analysis of pedagogical and curricular discourse, particularly the notions of regulative discourse and instructional discourse.*

### **Keywords**

*Curriculum – History of curriculum – social and historical sciences – Dictatorship*

---

### **Introducción**

El campo político e intelectual chileno actual preocupado por los temas educacionales considera que los enfoques y disciplinas que mejor pueden aportar a la generación de políticas son los que dan cuenta del presente educacional, al costo de no considerar sus mediaciones y condicionamientos históricos. Bajo esta comprensión, quienes se preocupan de la historia en el campo de la educación chilena estarían presos del *pathos* intelectual de arraigar toda comprensión de la situación educacional actual en sus propias ínfulas pretéritas. La investigación en este campo intelectual, en consecuencia, no resultaría un insumo útil para la comprensión y mejoramiento de las políticas educativas actuales, a pesar del énfasis discursivo que se ha levantado respecto del valor del conocimiento en el quehacer público, especialmente reconocible en el caso escolar. Dentro del ámbito de

la academia, tal comprensión de las relaciones entre saber y poder político se afincan en una visión tecnocrática, según la cual determinadas ciencias, en virtud de su pretendida objetividad, estarían en condiciones de observar lo social educativo fuera de toda consideración histórica, para ofrecer para el presente diagnósticos y medidas *técnicas*.

De todas formas, ocluir el enfoque histórico para el caso de la educación supone ignorar que todo análisis de políticas educacionales supone y se basa en determinada visión del derrotero de su configuración en el tiempo. Ignorar tal cuestión arriesga limitar el aporte del campo académico en la comprensión y mejoramiento del sistema educacional chileno. Revisitar la historia curricular de la dictadura en Chile (1973-1990) constituye en consecuencia un esfuerzo por destrabar la idea vigente de que el análisis histórico, en este caso del currículum, no tendría importancia al momento de agendar y diseñar las políticas educacionales de la actualidad.

El objetivo del presente artículo es ofrecer una comprensión crítica del fundamento regulativo y del contenido instruccional (que supone o condiciona el primero) (SILVA, 1999; BERNSTEIN, 1996; WILLIAMS, 2003) presente en los programas readecuados de Historia y Ciencias Sociales<sup>3</sup> secundarios “aprobados por la Superintendencia de Educación Pública en calidad de transitorios” (CHILE, 1975, p. 60) en el transcurso de 1974, que fueron nuevamente modificados en 1976 y que perduraron hasta su recambio general ocurrido en 1981.

La metodología recurre a los aportes derivados del análisis del discurso pedagógico y curricular, particularmente a partir de las nociones de discurso regulador o regulativo y de discurso instruccional, conceptos que tomamos en préstamo desde la producción académica del sociólogo de la educación Basil Bernstein. El autor define el “discurso pedagógico como una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social” (BERNSTEIN, 1996, p. 62). Este último –que condicionaría al primero– corresponde al discurso regulador, es decir, un “discurso moral que crea orden, relaciones e identidad” (p. 92). El discurso técnico o de instrucción, por su parte, correspondería “al discurso que crea destrezas especializadas y sus mutuas relaciones” (p. 92), y que, para el caso en estudio, remitiría a la dimensión discursiva curricular que no fundamenta las bases de su propia exposición y que, por el contrario, las expone como dadas o pre-comprendidas.

Se propone que si bien la autoridad militar ministerial en una primera fase de desarrollo del campo institucional educativo, que se desarrolló entre 1973 y 1980 –año en que se estipuló el recambio de los planes y programas de la educación básica–, no produjo un recambio general en los planes y programas vigentes al momento del golpe de Estado, restringiendo su accionar a la realización de adecuaciones (MAGENDZO, 1988; COX; NÚÑEZ; LIRA, s/f), la profunda transformación en el fundamento regulativo del discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996) levantado por la dictadura tuvo clara expresión en la asignatura Ciencias Sociales e Históricas, cuyas modificaciones resultaron en tal cantidad y de tanta profundidad que terminaron por transformar en su globalidad al antiguo currículum y generar en los

---

**3-** La asignatura tomó este nombre tras las adecuaciones curriculares realizadas en 1976. Antes de ello, desde la reforma curricular originada en 1967 para la enseñanza media, se denominaba Ciencias Sociales e Históricas.

hechos uno diferente. En su dimensión política y axiológica de base el currículum se volcó a dar un énfasis unilateral a la necesidad de generar una “identificación densa” (CARRETERO; CASTORINA, 2010, p. 34) entre estudiante y patria, que se tradujo en la instrucción de un *sentimiento* nacionalista. Ello se produjo bajo una comprensión del devenir histórico en el que la historia universal estaba vinculada a la que era considerada la civilización por antonomasia: la *cultura cristiana occidental*. Por su parte, la historia local lo estaba a un *espíritu nacional* propulsor de su propia *res gestae*. En el nivel de instrucción del discurso, los programas tendieron a permear los objetivos de aprendizaje de economía a postulados neoliberales; legitimar la acción de la dictadura en el ámbito político, y ejercer un control sobre la transmisión del conocimiento oficial que se tradujo en la eliminación de visiones historiográficas asociadas al marxismo, de realidades como la historia latinoamericana y de procedimientos como la crítica y discusión.

### **El campo curricular antes del golpe de Estado de 1973**

Durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se implementó una reforma educacional que tuvo entre sus componentes la publicación de nuevos planes y programas para todo el ciclo escolar. Los fundamentos pedagógicos de la reforma curricular secundaria, diseñada a partir de 1967 (NÚÑEZ, 1990), se ubicaron dentro de lo que se conoce como *currículum tecnológico* (MAGENDZO, 2008; LEYTON, 1974), entre cuyos inspiradores se encontraban Benjamin Bloom y Ralph Tyler. Para estos intelectuales -así como para los planificadores curriculares locales como Mario Leyton, Antonio Carkovic y Ernesto Schiefelbein, entre otros- la organización del sistema de transmisión cultural del conocimiento oficial (BERNSTEIN, 1996; MAGENDZO, 2008) debía basarse en un planeamiento educacional (LEYTON, 1974) de las actividades escolares, las que, al estar precondicionadas por una reflexión pedagógica pretendida como científicamente elaborada, aseguraba determinados *resultados* formativos. En términos ideológicos los fundamentos curriculares estaban amparados, a su vez, en la teoría del *capital humano* (NÚÑEZ, 1990; OLIVA, 2010), que suponía que la educación era un componente fundamental para alcanzar un rendimiento económico y social significativos en un contexto de competencia internacional capitalista. A tal fundamento se sumaba el de integrar a los educandos a la vida política de la nación (LEYTON; CARKOVIC, 1968).

El contexto intelectual científicista, del que también fueron parte las humanidades (DEVÉS, 2003), facilitó la reunión de las antiguas asignaturas de Historia y Geografía y de Educación Cívica en la unitaria Ciencias Sociales e Históricas. Esta tuvo una clara tendencia a prescribir lo que Robinson Lira ha denominado como “historia-tarea” (LIRA, 2005, p. 5), a saber, la concepción pedagógica de que la asignatura carga con la responsabilidad de generar en el educando actitudes, valores y conocimientos que lo habiliten para enfrentar y proyectar los desafíos presentes de su época. En concreto, la asignatura se plegó, al nivel de sus objetivos declarados, a los requerimientos curriculares ya enunciados, por lo que promovió la integración a la democracia liberal y la generación de habilidades que facultarían a los educandos enfrentar los desafíos laborales de un país “en vías de desarrollo” (CHILE, 1968, p. 58). Desde el punto de vista historiográfico, a su vez, es

posible percibir en la conceptualización curricular una influencia de la historiografía francesa, específicamente de *Annales*<sup>4</sup>, especialmente reconocible en la recurrencia a los conceptos de estructura y de civilización. En tal contexto de recepción retomaron una versión historiográfica en la que primaba

[...] la historia de las estructuras: sistemas económicos, Estados, civilizaciones y las cambiantes formas de la guerra. Esta historia se desarrolla a un ritmo más lento que el de la historia de los acontecimientos. Abarca generaciones y hasta siglos, de suerte que los contemporáneos ni siquiera se dan cuenta de ella. De cualquier manera, son arrastrados por la corriente. (BURKE, 1993, p. 41).

Por ejemplo, en la Introducción al programa humanista diferenciado de Tercer año medio era planteado que

La Historia Universal se entiende aquí fundamentalmente como una historia de la civilización y de las civilizaciones, idea que permite integrar las distintas manifestaciones del proceso creador humano, la economía, la política, el arte, la ciencia y la religión, que hace posible relacionar el relato cronológico de los acontecimientos con el análisis de las estructuras y que encuadra los procesos históricos regionales en una visión global de la Historia. (CHILE, 1969, p. 67).

La llegada del gobierno de la Unidad Popular en noviembre de 1970, coalición de izquierda y con un cariz transformador mucho más marcado que el del gobierno anterior, supuso severas críticas al modelo curricular reformista. De todas formas, y como consecuencia de la negociación política de la época, la implementación escalonada de los nuevos programas de estudio se mantuvo vigente hasta el fin abrupto del proyecto socialista en septiembre de 1973.

## **Contexto institucional educativo tras el golpe de Estado y la situación del currículum**

Tras el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 las instituciones vinculadas al campo educacional fueron prontamente sometidas al rigor *manu militari*. A pesar de un temprano y defendido talante restaurador de una democracia que había sido sobrepasada constitucionalmente por el gobierno anterior, lo cierto es que el arribo de un nuevo bloque histórico al poder del Estado implicó la dotación de una nueva narrativa histórica que fundamentó, justificó y proyectó su propio accionar. Tal coalición histórica se constituyó en sus fundamentos ideológicos bajo una mirada antiliberal (CORVALÁN, 2001) y fundamentalmente nacionalista. Al respecto es importante considerar que si el nacionalismo

---

**4-** Nos referimos a la escuela historiográfica nucleada en torno a la revista *Annales d'histoire économique et sociale*, fundada en 1929, que estaba codirigida por el experto en el siglo XVI europeo Lucien Febvre y el medievalista March Boch y proponía, como explicitaba en un número de 1930, establecerse en el terreno casi virgen de la historia social, así como prestar interés en las metodologías de las ciencias sociales. A la primera generación de los fundadores, sucedió una segunda, cuyo mayor exponente fue Fernand Braudel, y luego una tercera, vinculada a la historia de las mentalidades. En el contexto aludido, las influencias chilenas empalmaban con la producción de la segunda generación.

fue una de las tradiciones más perjudicadas dentro del campo oficialista en la medida que se consolidó la dictadura (VALDIVIA, 2007, 2008), y de que junto con el transcurso de esta, grupos anteriormente asociados a esta matriz compatibilizaron sus postulados con el pensamiento neoliberal (CORREA, 2011), en esta primera fase educacional, que perduró durante el resto de la década de 1970, el nacionalismo se erigió como principal soporte discursivo y teórico que fundamentó las políticas escolares.

Tal nacionalismo tuvo expresión temprana en los fundamentos de las políticas educacionales del nuevo régimen. Respecto del currículum, dicen Cox, Larrañaga y Núñez, “se enfoca primero en una ideologización nacionalista y de seguridad nacional, para luego priorizar las relaciones de control del mismo, mucho más que sus contenidos” (s/f, p. 85). Así, a pesar de la identidad pedagógica técnica asumida por los reformistas curriculares, lo cierto es que en esta fase educacional, que perduró al menos hasta fines de la década de 1970<sup>5</sup>, el discurso educacional de las autoridades que dio sentido a su accionar se tiñó fuertemente de un nacionalismo católico conservador que ejerció una fuerte presión ideológica en la readecuación de los programas, y al que se adicionaron ideas del desarrollismo y del neoliberalismo.

Según tal paradigma, el fundamento de la vida social chilena radicaría en la existencia de un “ser nacional” (CHILE, 1975), el que tendría una historia ejemplar y edificante. En el Documento *Políticas Educacionales del Gobierno de Chile* de 1974, por ejemplo, se explicitaba que “la integración espiritual del país será el cimiento que permitirá avanzar en progreso, justicia y paz, recuperando el lugar preponderante que los forjadores de nuestra República le dieron en su tiempo dentro del continente” (CHILE, 1974, p. 15). Esta entidad socioespiritual se insertaría en una tradición histórica particular, la cristiana occidental, cuya originalidad radicaría en dar preeminencia al individuo sobre toda formación social y política, especialmente respecto del Estado (CHILE, 1974). En el documento citado se postula que, en la línea de la cultura cristiana occidental, el país afirma que

[...] el hombre es un ser trascendente cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del Estado, porque los derechos de la persona humana son inherentes a su naturaleza, que emana del propio Creador. (CHILE, 1975, p. 14).

Era también una entidad espiritual ya que sus componentes estaban llamados a la trascendencia. En el mismo discurso el ministro explicaba que “radicamos en la persona humana, por su estirpe espiritual superior, el eje del quehacer nacional y en ella reconocemos el motor de nuestra historia” (CHILE, 1975, p. 6). De todas maneras, el *sujeto chileno* al que apelaba tal discurso se encontraba en las antípodas del modelado por el liberalismo político, por cuanto solo encontraba su propia plenitud en el marco

---

**5-** En general los investigadores plantean que existe un hito demarcatorio entre la fase analizada y una posterior, caracterizada por la introducción más potente de las lógicas neoliberales en la educación, a saber, la Directiva Presidencial Sobre Educación Nacional, publicada en la prensa el 6 de marzo de 1979.

trascendental de la patria: “el chileno precisa reencontrarse consigo mismo, es decir, con el alma nacional” (CHILE, 1974, p. 15).

El proceso de institucionalización de la gestión del sistema educativo, cuya administración ministerial pasó prontamente a estar bajo tutela de la Armada, adquirió una fisonomía más clara a partir de 1974. A pesar de los múltiples cambios realizados en el campo educacional y de que tanto ese año el subsecretario de educación, Miguel Retamal Salas (CHILE, 1975), así como en el siguiente el ministro del ramo (GONZÁLEZ MIRANDA, 2002), adelantaban el pronto recambio general de los planes y programas, esto sucedió en una fase posterior, a principios de la década de 1980, mientras que en el período en estudio solo se produjeron adecuaciones a los ya existentes (MAGENDZO, 1988; COX; NÚÑEZ; LARRAÑAGA, s/f; ZÚÑIGA, 2015).

Dos factores, al menos, explican la decisión ministerial de introducir mejoras al currículum y no crear uno nuevo. El primero, es que

[...] en una primera fase [...] la acción del gobierno militar se orienta según orientaciones de la mencionada ‘doctrina de seguridad nacional’ y actúa en el ámbito educacional, orientado a depurar el sistema escolar y universitario de todo lo que considera sirve a la politización o infiltración marxista de la educación. (COX; LARRAÑAGA; NÚÑEZ, s/f, p. 30).

Cuestión que, desde el punto de vista estricto de los planes y programas, implicaba eliminar aquellos contenidos y procedimientos considerados como *manipulables* con fines proselitistas, manteniendo los demás y enfatizando algunos otros.

El segundo, que las autoridades comprometidas con la educación no consideraban que los programas de la reforma curricular demócrata cristiana fuesen completamente anómalos, fundamentalmente porque coincidían en que su base pedagógica *técnica* y *científica* limitaba la posibilidad de introducir en la escuela la instrucción política e ideológica, lo que aportó a su mantención durante toda la dictadura. Para estos solo algunos procedimientos y contenidos se prestaban para el adoctrinamiento (cuestión que, por cierto, habría ocurrido durante el gobierno de la Unidad Popular), los que debían ser eliminados. El mencionado Benjamin Bloom, de hecho, había dirigido las tesis de doctorado de Eduardo Cabezón y Enrique Froemel, autoridades militares del Ministerio de Educación hacia mediados de la década de 1970 (COX; LARRAÑAGA; NÚÑEZ, s/f, p. 89). En palabras de Lira, “el gobierno militar no tenía, a priori, una mala impresión de la reforma de 1965. Su cuestionamiento se dirigió a los usos que el ‘gobierno marxista’ había dado al currículum” (LIRA, 2005, p. 191).

En síntesis, el discurso de políticas educacionales en general, y curriculares en particular, mantuvo una adhesión en el nivel del referente pedagógico del currículum, pero tuvo una mutación central en el de su fundamento ideológico y moral. La dimensión regulativa del currículum sufrió una severa transformación que si bien no logró permear el sentido y contenido de todas las asignaturas, sí lo hizo sobre una de las que contiene como función explícita la transmisión de los valores social y hegemónicamente dados (ver cuadro 1).

### Cuadro 1

Discursos de política curricular entre 1964 y 1970 y entre 1973 y 1981		
Período	1964-1970	1973-1981
Fundamento político del discurso educacional	Educación para el desarrollo	Educación para el disciplinamiento y el control
Fundamento pedagógico del currículum	Tecnológico	Tecnológico
Fases de política pública	Agendado, diseñado y en proceso de implementación	Rediseñado, implementado y evaluado
Tomadores de decisiones curriculares	Expertos	Comisiones expertas
Comprensión de la disciplina Historia y Ciencias Sociales	Científica, estructural, universal europea, latinoamericana y nacional	Espiritual, universal europea, nacionalista

Fuente: datos de la pesquisa.

## La asignatura ciencias sociales e históricas

A pesar de que tras el golpe de Estado hubo un recambio en las autoridades del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), encargado en ese momento de la producción de currículum, así como en su estructura organizacional y en los integrantes de varios departamentos, “el de ciencias sociales tuvo continuidad en los años del gobierno militar” (LIRA, 2005, p. 193). Tal es así, recuerda Lira, que Ricardo Krebs, Sergio Villalobos, Sergio Sepúlveda, Irene Frei, Olga Giagnoni, Héctor Pacheco, Nancy Duchens, Humberto Alday, Fredy Soto e Hilda Vásquez, todos responsables en la elaboración de los programas de la reforma curricular en la asignatura durante el gobierno demócratacristiano, lo fueron igualmente de la adecuación realizada en 1976. Ello tendría explicación, dice el historiador, porque eran simpatizantes de la Democracia Cristiana y, en consecuencia, opositores al gobierno de la Unidad Popular.

La idea de que los programas resultaban *mejorables* fue también asumida en el equipo mencionado, cuestión tanto más factible cuanto que ellos mismos habían realizado los originales. Los cambios introducidos a los programas de la educación básica en 1974 se fundamentaban en el mejoramiento de la experiencia reformista:

[...] la experiencia acumulada durante los años de aplicación de la Reforma Educacional de 1965, indicaba como necesaria la introducción de algunos cambios en relación con los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje de las Ciencias Sociales. (CHILE, 1975, p. 23).

Y en la Introducción a los Programas transitorios de Ciencias Sociales para la educación media de 1974 se explicaba que

[...] los nuevos ajustes no han significado modificar los Planes y Programas de la asignatura, sino revitalizar sus objetivos y promover acomodaciones que permitan definir el alcance, gradación y ordenamiento de las materias. (CHILE, 1975, p. 60).

Lo anterior no debe llevar a creer que a los programas de la asignatura se le practicaron modificaciones menores. Por el contrario, fue la que tuvo más (COX; LARRAÑAGA; NUÑEZ, s/f). Para Lira, “la asignatura experimentó alteraciones drásticas, no sólo en su organización interna, sino en los sentidos últimos de la enseñanza” (2005, p. 191). Ello es entendible si se considera su *irritabilidad* política e ideológica y que ha jugado históricamente un rol central al interior del sistema de la escuela en la articulación de las representaciones sociales (CARRETERO; CASTORINA, 2010). Esto era asumido, con mirada particular, por los mismos curriculistas, al decir respecto de esta que

[...] es por su riqueza conceptual la que mayor aporte entrega a la formación del Hombre Integral conformado de acuerdo a nuestros valores culturales, a través del Humanismo Occidental y Cristiano, y la que más colaboración ofrece a la comprensión del Hombre y su Mundo. (CHILE, 1975, p. 60).

Las adecuaciones realizadas en 1974 incidieron tanto en la estructura curricular de los planes, en la jerarquía y en la presentación de temas así como en sus contenidos. Respecto del cambio en la estructura anual, se eliminó la flexibilización de los dos últimos años de enseñanza media y se estableció un programa único para tales niveles. Por otra parte, se produjo un cambio en la forma y lugar de presentación de temas, en la jerarquía formal de títulos y subtítulos y en la presencia de componentes de cada programa. En Tercero Medio de 1974, por ejemplo, fueron eliminadas las sugerencias de actividades de cada subunidad y la bibliografía por unidad.

Con todo, las modificaciones más importantes se situaron en el nivel del discurso propiamente pedagógico, fundamentalmente en su dimensión regulativa, aunque sin negar cambios en la instruccional, especialmente en lo referido a modificaciones en contenidos, procedimientos y actividades que prescribían los programas, cuestión que se pasa a analizar.

## **Adoctrinamiento nacionalista**

El fundamento regulativo del discurso curricular en la asignatura se movió desde sus originales objetivos de integrar políticamente y habilitar laboralmente a enfatizar determinada forma de integración cultural a una nación en el marco de la tradición cristiana occidental. El enfoque que empezó a predominar sin contrapeso fue el de un nacionalismo conservador, el que era explícitamente reconocido como el fundamento ideológico de los programas. En la fundamentación de la adecuación general de los programas de la educación media de 1974 para la asignatura era explicado que

[...] se han ajustado de manera que permitan acentuar los objetivos generales de la asignatura, a la vez que otorgan mayor connotación a aquellos que procuran afianzar su comprensión de la Historia Patria, el respeto a sus Instituciones, la valoración de su suelo y recursos naturales. (CHILE, 1975, p. 60).

La fundamentación del programa transitorio de Tercero Medio lo resumía: “su enfoque central es nacionalista” (CHILE, 1975, p. 60).

Tal cambio de enfoque tuvo expresión en modificaciones que se realizaron a los objetivos generales de la asignatura así como a su propio nombre. En 1976, fue añadido un sexto objetivo general, el que apelaba al desarrollo de una mentalidad y *modo de sentir* nacionalistas:

Comprender y analizar los hechos y procesos más significativos de la historia de Chile, desarrollando el sentimiento de nacionalidad y conocer los rasgos fundamentales de la realidad geográfica de nuestro país, valorando el esfuerzo de sus habitantes por preservar y acrecentar nuestro patrimonio y consolidando la unidad nacional. (CHILE, 1976 apud LIRA, 2005, p. 194).

Tales objetivos permearon el currículum. Por ejemplo, la unidad de Cuarto Medio destinada a la Ciencia Política –cuyo objetivo central era conocer las estructuras políticas institucionales y valorar el sistema político democrático representativo– fue reemplazada en el programa de Cuarto Medio de 1974 por otra, ahora como parte de la historia de Chile, denominada *Bases históricas del desarrollo institucional chileno*. Sus objetivos generales, que se citan a continuación, tendieron a alinearse con el nacionalismo expuesto:

1. Afianzar el sentimiento de nacionalidad con fundamentos jurídicos.
2. Promover la comprensión y valoración de la Historia Patria en sus instituciones y en su ordenamiento jurídico.
3. Afianzar los valores que informan la organización jurídica y la convivencia social de la comunidad nacional.
4. Desarrollar en el educando su responsabilidad como estudiante y ciudadano (CHILE, 1975, p. 120).

Las modificaciones realizadas en la versión de 1976 terminaron por radicalizar el discurso nacionalista. Estas apuntaron a dar un mayor énfasis a tal tradición y, por contraparte, limitar el valor de la democracia liberal. Al respecto, el objetivo general del currículum original *Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que lo preparen para una participación eficiente en una sociedad democrática*, fue modificado en el sentido apuntado al reemplazar la apelación a la democracia por la del nacionalismo, tal como quedó redactado: “Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que lo preparen para una participación eficiente en la comunidad nacional” (CHILE, 1976 apud LIRA, 2005, p. 194).

Complementariamente, la asignatura pasó a denominarse Historia y Ciencias Sociales. En ello creemos observar un intento particular de *historización y descientificación* del saber. A corroborar ello concurre la modificación del objetivo general de la asignatura *Conocer fenómenos, conceptos y procesos que determinan la naturaleza de cada una de las Ciencias Sociales*, el que terminó por propender a “Conocer fenómenos, conceptos y procesos que determinan la naturaleza de la Historia de cada una de las Ciencias Sociales” (p. 194). Es posible atender a esta idea si se considera que varios de los responsables del currículum abrigaban una visión más romántica del saber histórico, que resistía su

homologación al de un saber científico, cuestión especialmente notoria en su máxima autoridad original, Ricardo Krebs.

En el trasfondo pedagógico (y social) de tal énfasis nacionalista no se jugaba solamente el reconocimiento de hechos y procesos; más bien se trataba de un cambio incardinado en los nuevos programas, a saber, eliminar cualquier posibilidad de sentido crítico y, por el contrario, dar preponderancia a la obediencia e interiorización de valores no sometibles a discusión.

A nivel instruccional, la historia de Chile, tratada fundamentalmente en Segundo Medio, se fue perfilando cada vez más exclusivamente como la *res gestae* de sus héroes patrios, quienes encarnaban el espíritu nacional. Estas modificaciones venían a profundizar una posición previamente existente en los programas que tendía a dar explicación sociológica a la importancia de los personajes. En el nivel mencionado, por ejemplo, se mantuvieron objetivos como *comprender el papel orientador del líder político y valorar los esfuerzos de los estadistas para realizar las reformas dentro de los márgenes constitucionales*, pero el objetivo *comprender el papel del estadista en la tarea de la organización política* fue reemplazado por el de “conocer y valorar el papel de Diego Portales en la tarea de organización política nacional”, mientras que el destinado a *analizar y valorar el papel del personaje histórico de los grupos dirigentes y de las ideologías en este proceso de cambio* lo fue por el que pide “analizar y valorar el papel de los próceres de la Historia de la Independencia de Chile” (CHILE, 1975, p. 86).

Relacionado con lo anterior, se dio una mayor importancia a los hechos o hitos ejemplares. En la tercera unidad de Segundo Medio fue sumado el objetivo “Comprender el significado de la Guerra del Pacífico, como factor de crecimiento y expansión” (CHILE, 1975, p. 92).

Como hemos expuesto, el énfasis nacionalista tendió a eliminar cualquier valoración de la crítica y favoreció la interiorización de valores no cuestionables. En la segunda unidad del nivel antes mencionado, por ejemplo, se reemplazó la habilidad del siguiente objetivo *Conocer la acción gubernativa para manifestar la soberanía chilena en las regiones sur y norte*, por “apreciar” (CHILE, 1975, p. 90).

## **Apertura al neoliberalismo**

Aunque el nacionalismo de cuño conservador constituyó el principal ideario que fundamentó en el nivel ideológico el currículum, en esta fase se produjo una sobreposición y *pugna* entre otras tradiciones no suficientemente reconocidas por la comunidad de estudiosos del currículum en dictadura (COX; LARRAÑAGA; NÚÑEZ, s/f; LIRA, 2005; ZÚÑIGA, 2015), a saber, el desarrollismo y el neoliberalismo. En concreto, en los programas fueron desvirtuadas, pero no eliminadas totalmente, la funciones sociales y económicas otorgadas al Estado en los programas originales, sobre todo en la unidad de economía de Tercero Medio.

En esta se mantuvo la expresión *economía mixta* para referirse al sistema económico nacional y muchos objetivos en los que el Estado tenía una acción central; por ejemplo, *Valorar los tipos de cambio y aranceles como medidas de protección a la industria nacional*.

Sin embargo, otros fueron eliminados, reemplazados o adicionados, en miras de borrar la incidencia y regulación por parte del Estado en la economía y en el mercado y,

por el contrario, relevar la acción de este último. Así, fue eliminado el objetivo *Comprender las limitaciones del sistema de mercado y las razones que justifican la intervención del Estado*. Otros incluso invirtieron por completo su carácter y sentido original, pasando de la valoración de la acción estatal a su imprecación: *Valorar las metas que persigue el Estado en la fijación de precios, tratando de equilibrar los intereses contrapuestos de los productores y los consumidores* fue reemplazado por “reconocer y comprender los problemas que se generan por la fijación de precios” (CHILE, 1975, p. 102). Una adición que también se insertó en tal proceso de recambio ideológico fue “Comprender la importancia del comercio exterior en el funcionamiento interno de la economía” (CHILE, 1975, p. 103).

## Legitimación política

Resulta del todo inaudito dentro del campo curricular chileno de la segunda mitad del siglo XX el que una asignatura o alguna de sus partes estableciese sus objetivos en función de la política del gobierno de turno. Esto fue lo que sucedió con la unidad de Cuarto Medio de 1974, *Bases históricas del desarrollo institucional chileno* ya mencionada. Sus objetivos generales tendieron a alinearse con el adoctrinamiento nacionalista (CHILE, 1975) y, como complemento, en su misma articulación discursiva sirvió para justificar y legitimar la intervención y las políticas concretas de la dictadura. En la introducción a la unidad tal cuestión ya se vislumbraba aquello, cuando era planteado que “ella sirve de marco para el estudio de la ‘Declaración de Principios del Gobierno de Chile’” (CHILE, 1975, p. 120).

En esta unidad fue introducida una sección nueva que servía de marco ideológico para trabajar sus objetivos, denominada “Ideas básicas que informan el programa” (CHILE, 1975, p. 120). Estas eran

1. El ordenamiento jurídico de una nación es el producto de las fuerzas históricas que lo generan.
2. En un Estado de Derecho, la Constitución es sólo una parte de la institucionalidad.
3. El Estado de Derecho se mantiene y funciona aún [sic] no existiendo constitución ni leyes escritas, por cuanto su basamento lo constituyen la moral, las costumbres, y las tradiciones que lo generan, elementos con los cuales se identifica la nación.
4. Cuando las formas morales que subyacen en un texto político son superadas este resulta inoperante y debe ser cambiado (CHILE, 1975, p. 120).

En este caso la interpretación moralista y tradicionalista que suponía apelar a *las fuerzas históricas* sirvió para legitimar la instalación política e incluso jurídica de un régimen para el que todo sistema legal podía implicar una restricción, e incluso resultar lesivo, a *la moral, las costumbres, y las tradiciones que lo generan*. De suceder esto, las *fuerzas históricas* estarían en condiciones de romper en posición legítima y vía voluntad con las *formas morales* ya superadas.

Bajo tal comprensión existe una clara deslegitimación del poder ordenador de la sociedad moral por parte de la Constitución, al sostener que “en un Estado de Derecho, la Constitución es sólo una parte de la institucionalidad” (CHILE, 1975, p. 120). Ello se comprende de mejor forma si se atiende a lo expuesto en otra parte de la unidad, en que, a propósito de la Constitución de 1833, se afirmaba que no se debía creer que “la

Constitución es la base de la institucionalidad, cuando sólo es una parte de ella, en este ordenamiento faltaron las leyes penales, de comercio, etc.” (CHILE, 1975, p. 121).

Tal visión implicó generar una propia historia oficial basada en una teleología que permitió justificar el presente de la época. En la unidad era propuesto que

[...] el profesor podrá destacar las características sui-géneris de la Constitución de 1833, sus posibilidades ordenadoras, la moral subyacente en su texto. Así, le será fácil explicar las razones de su éxito y de su prolongada vigencia (CHILE, 1975, p. 121).

Luego planteaba que

[...] la dictación de la Constitución de 1925 [...] permitirá explicar el paso del estado árbitro al estado social, de una legislación igualitaria a otra diferenciada o especial; 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 (CHILE, 1975, p. 121).

En breve, mantener vigente la Constitución de 1925 implicaba atentar en contra del estado de Derecho; abolirla, en cambio, resguardarlo. En efecto, la unidad se propuso en sus contenidos como una historia constitucional que, partiendo por el cabildo hispánico, tenía como último jalón constitucional necesario la Declaración de Principios del Gobierno de Chile (CHILE, 1975, p. 121). Se leía que

[...] el nuevo ordenamiento jurídico: las funciones de la Junta de Gobierno, el rol del Presidente de la República y el análisis de la Declaración de Principios del Gobierno de Chile permitirán comprender el valor del Estado de Derecho y la necesidad de su defensa y resguardo (CHILE, 1975, p. 121).

## **Control ideológico**

Las funciones de control ideológico del currículum resultaron importantes (COX, LARRAÑAGA; NÚÑEZ, s/f; CABALUZ, 2015) y se llevaron a cabo fundamentalmente a partir de la eliminación y el reemplazo de lo que en la época eran considerados determinados enfoques, procedimientos y contenidos, especialmente a partir de la supresión de cierto modo de reflexión intelectual (marxismo), procedimientos (crítica y discusión) y realidades (movimiento obrero, Latinoamérica e historia contemporánea).

Si bien es cierto que la uniformización de los programas para los dos últimos niveles supuso necesariamente aplicar recortes en relación al plan diferenciado humanista -en virtud del menor tiempo total disponible para implementarlos en aula-, la elección de aquellos contenidos y procedimientos desechables revela determinada posición valórica y pedagógica. Asimismo, los procesos de control ideológico sobre los contenidos sirvieron para el relevo de otros. En este caso, en un mismo y complejo proceso pedagógico se unieron ideologización y control ideológico.

La eliminación de las ideas e interpretaciones asociadas en la época con el marxismo fue muy acotada y definida, como consecuencia de que en su versión original tenían un lugar específico. De todas maneras, el trabajo de *saneamiento* pedagógico fue tal que esta tradición y sus interpretaciones y nominaciones subsecuentes terminó por desaparecer en los programas readecuados. Esto se logró a partir de la supresión de las interpretaciones asociadas al marxismo que eran expuestas en los programas, de algunas maneras de nominar la realidad vinculadas con esta tradición y de los autores marxistas o de izquierda que aparecían en la bibliografía.

Respecto al primer tipo de eliminación, esta se produjo, por ejemplo, en el acápite *La crisis del régimen colonial* de la unidad *La Independencia de Chile y América* del programa transitorio de Segundo Medio. En el programa original la actividad pedía a los estudiantes comparar las tesis relativas a la independencia sustentadas por Jaime Eyzaguirre (*Ideario y ruta de la emancipación chilena*) y Hernán Ramírez (*Antecedentes económicos de la independencia de Chile*), para luego generar un debate acerca de qué tesis resultaba más convincente (CHILE, 1969). En el programa transitorio, en cambio, se eliminó la referencia a Ramírez, historiador exiliado y militante del Partido Comunista, y en su lugar se propuso la lectura de un texto de Ricardo Donoso (*Las ideas políticas en Chile*). Además fue reemplazada la instrucción de debatir las tesis por compararlas (CHILE, 1975).

En el programa readecuado de la unidad de Economía de Tercero Medio fue eliminado el objetivo *Apreciar la importancia del movimiento sindical chileno en su permanente lucha por la obtención de mejores condiciones de vida para las fuerzas laborales del país*, tema afín a los historiadores marxistas de la época.

El intento de disciplinar y la eliminación curricular no se limitaron a los objetivos y actividades, sino que incluso al mismo modo de nominar la realidad histórica. Por ejemplo, la palabra proletariado fue reemplazada por “elemento obrero” (CHILE, 1975, p. 93, 94).

En este programa fueron sacados de la bibliografía los textos de la pedagoga y destacada militante feminista Olga Poblete, del historiador comunista Hernán Ramírez y del historiador socialista Julio César Jobet<sup>6</sup>, junto a otros que trataban temas latinoamericanos, mientras que fueron sumados otros de autores de tendencia liberal, como Ricardo Donoso y Daniel Martner. Es de notar que los autores asociados a esta última tendencia que aparecían en los programas originales, como fue el caso de Sergio Villalobos -Premio Nacional de Historia en 1992- se mantuvieron en las actividades (CHILE, 1975) y en la bibliografía.

Por otra parte, no resultó extraño que para un régimen que esperaba obediencia y disciplina, aquellos procedimientos que apelaban a la crítica y a la discusión fuesen suprimidos, cuestión que sucedió, por ejemplo, con el objetivo en la unidad de Economía *Valorar la legitimidad de los intereses contrapuestos en un sistema mixto*. Una actividad en la primera unidad de Segundo Medio ilustra también tal situación. Esta pedía en la

---

**6-** También fueron sacados de la bibliografía Luis Orrego Luco y Miguel Luis Amunátegui, aunque al parecer en este último caso por un problema de tipo referencial. En versión original del currículum dice en obra: *sin nombre de autor, aunque es debida a la pluma de don Diego Barros Arana*.

versión original discutir la interpretación de Alberto Edwards respecto de la Reconquista española. El programa readecuado mantuvo la actividad pero reemplazó la parte de la instrucción que proponía la discusión de la tesis por su examinación (CHILE, 1975).

Las eliminaciones más amplias fueron las referidas al contexto Latinoamericano, cuestión explicable porque ocupaban parte no despreciable del currículum original. Esta situación es fundamentada de manera indirecta aunque en términos conceptuales muy precisos. En el programa readecuado de Primero Medio se explicaba que, en relación al estudio de la sociedad colonial,

[...] se estudiará a través de una visión muy general de la realidad chilena en aquella época. Esta línea metodológica ayuda a valorar nuestra identidad histórica en el contexto americano sin que ello implique desvincularnos de la Historia Europea que es la que nos conecta y pone en escena en el acontecer histórico universal (CHILE, 1975, p. 61).

Es decir, la identidad histórica de Chile no se encontraría relacionada directa ni causalmente con la de América Latina, sino con la *Historia Europea*, que logra incorporar a la patria *en el acontecer histórico universal* (en los programas originales se apelaba también a tal importancia pero en un sentido más pragmático y sin el énfasis culturalista).

Así “en Primer y Tercer Año medio, las unidades sobre Latinoamérica ‘La integración, un desafío actual’ y ‘Perfil humano de América Latina Contemporánea’, respectivamente, son eliminadas” (COX; LARRAÑAGA; NÚÑEZ, s/f, p. 86). Las mutilaciones fueron muchas más y en todos los niveles. En la subunidad *La crisis del régimen colonial se precipita* del Segundo Medio de 1974 fueron eliminados el objetivo *Comprender la simultaneidad y coincidencia, en sus grandes líneas, del proceso de Emancipación americana*, el contenido *El movimiento reformista popular de México* y la actividad sugerida de analizar un texto de las independencias americanas.

El relevo de cierta versión de la historia europea no debe llevar a creer que no se produjeron modificaciones de importancia en la que era concebida como la *Historia Universal*. Estas -fundamentalmente la eliminación de contenidos- incidieron tanto en los temas como en el contexto temporal abarcado. Dentro del marco histórico de la Antigüedad y de la Edad Media, los cambios apuntaron a la síntesis, probablemente motivados por el exceso de información y conocimientos que prescribía el currículum original.

De más significación fue la eliminación de todos los temas y objetivos vinculados al mundo contemporáneo (que llegaba en el currículum original hasta el fin de la Segunda Guerra Mundial). Si bien no se aducen razones de tal decisión, lo más probable es que estuviese motivada por la particular interpretación histórica de los responsables de readecuar los programas, para los que, en cierta medida, el mundo antiguo, pero con seguridad la Edad Media, correspondería al tiempo de esplendor de la *civilización cristiano occidental*, con la concomitante importancia de la religión católica. Por el contrario, su ocaso y el surgimiento del mundo moderno y contemporáneo serían parte de la decadencia de la civilización.

## Conclusiones

La dictadura militar tuvo notables consecuencias en el sistema escolar chileno. Al currículum reformista secundario iniciado en 1967, que tendía a promover la integración -pero no la crítica o interpelación- a la vida política y a la laboral se le introdujeron adecuaciones en 1974 y en 1976 que lo hicieron transitar a una promoción de la transmisión escolar de tipo nacionalista, tendiente a adoctrinar en la aceptación del régimen y con alta preocupación por el control sobre la transmisión de los contenidos de la educación. Ello permite afirmar que, visto al trasluz del contraste con su versión original, resulta un currículum muy metamorfoseado, sino uno distinto.

Una segunda fase curricular se inició entre 1979 y 1980. Estuvo caracterizada por el afán de asegurar el proyecto educativo recreado por la dictadura, en un marco de creciente preeminencia, dentro de los grupos que pugnaban por incidir en el ámbito educativo, de la parcialidad neoliberal (NEUT, 2016). En el caso de la asignatura en cuestión, se produjo una nueva emergencia de las sensibilidades democristianas, asociadas a una visión con influencias liberales y de *Annales* – sobre todo, como hemos ya analizado, de la producción de su segunda generación (aunque en Francia en esa época estaba en boga la tercera)- en detrimento del nacionalismo hispanista, el que de todas formas mantuvo una importante presencia, sobre todo en el nivel de la historia universal. A nivel curricular, del control y del disciplinamiento se transitaba a la normalización. De todas formas, los nuevos planes y programas no modificaron la arquitectura pedagógica del currículum de la reforma de 1967, asociada al currículum tecnológico.

La mantención en el campo curricular de la etapa estudiada de este, junto con la adición de un fundamento antropológico y filosófico nacionalista, es un ejemplo de que en la historia educacional de Chile la ideología ha sido un pivote fundamental de su desarrollo, aun cuando se apelase a su despolitización y desideologización.

## Referencias

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1996.

BURKE, Peter. **La revolución historiográfica francesa: la escuela de los Annales 1929-1984**. Barcelona: Gedisa, 1993.

CABALUZ, Jorge. El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). **Perspectiva Educativa**, Valparaíso, v. 54, n. 2, p. 165-180, 2015.

CARRETERO, Mario; CASTORINA, José. **La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CHILE. Ministerio de Educación. **Revista de Educación**, Santiago de Chile, n. 9, 1968.

CHILE. Ministerio de Educación. **Revista de Educación**, Santiago de Chile, n. 22, 1969.

CHILE. Ministerio de Educación. **Revista de Educación**, Santiago de Chile, n. 52/53/54, 1975.

CHILE. Superintendencia de Educación Pública. **Políticas educacionales del gobierno de Chile**. Santiago de Chile: Superintendencia de Educación Pública, 1974.

CORREA, Sofía. **Con las riendas del poder: la derecha chilena en el siglo XX**. Santiago de Chile: Sudamericana, 2011.

CORVALÁN, Luis. **Del anticapitalismo al neoliberalismo en Chile**. Santiago de Chile: Sudamericana, 2001.

COX, Cristian; LARRAÑAGA, Osvaldo; NÚÑEZ, Iván. **De los sesenta al Bicentenario: políticas, instituciones y actores del sistema escolar**. v. 4. Santiago de Chile: [s. n., s/f.]. Proyecto Anillo Soc 17. Documento borrador sin fecha.

DEVÉS, Eduardo. **El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: Desde la Cepal al neoliberalismo (1950-1990)**. v. 2. Buenos Aires: Biblos, 2003.

GONZÁLEZ MIRANDA, Sergio. **Chilenizando a tunupa: la escuela pública en el Tarapacá Andino 1880-1990**. Santiago de Chile: Dibam, 2002.

LEYTON, Mario. **Planeamiento educacional: un modelo pedagógico**. Santiago de Chile: Universitaria, 1974.

LEYTON, Mario; CARKOVIC Antonio. La reforma de la enseñanza media y sus proyecciones. **Revista de Educación**, Santiago de Chile, n. 4, p. 6-16, 1968.

LIRA, Robinson. **Enseñanza de la historia en educación media: entre la tradición y la tarea**. 2005. Memoria (Magíster Artium en Historia) – Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 2005.

MAGENDZO, Abraham. **Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico**. Santiago de Chile: PIIE, 1988.

MAGENDZO, Abraham. **Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica**. Santiago de Chile: LOM, 2008.

NEUT, Sebastián. Sin una buena educación no hay buenos trabajadores... buenos ciudadanos... buenos chilenos. El sentido de la educación en el proyecto modernizador de la Dictadura chilena (1979-1981). **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**, Santiago de Chile, n° 6, p. 138-163, 2016.

NEUT, Sebastián. **Discursos pedagógicos y políticas públicas en el campo escolar chileno de la transición a la democracia**. 2015. 290 p. Tesina (Magister en Historia) – Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 2015.

NÚÑEZ, Iván. **Reformas educacionales e identidad de los docentes: Chile, 1960-1973**. Santiago de Chile: PIIE, 1990.

OLIVA, María Angélica. Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 311-328, 2010.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidad**: una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Auténtica, 1999.

VALDIVIA, Verónica. “Crónica de una muerte anunciada”: la disolución del Partido Nacional, 1973-1980. In: VALDIVIA, Verónica; ÁLVAREZ, Rolando; PINTO, Julio (Ed.). **Su revolución contra nuestra revolución**: izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973-1981). Santiago de Chile: LOM, 2007. p. 15-45.

VALDIVIA, Verónica. **Nacionalistas y gremiales**: el “parto” de la nueva derecha política chilena. Santiago de Chile: LOM, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

ZÚÑIGA, Carmen. ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. **Pensamiento educativo**, Santiago de Chile, v. 52, n. 1, p. 119-135, 2015.

*Recibido en: 05.03.2016*

*Aprobado en: 09.08.2016*

**Sebastián Neut Aguayo** es magíster en historia por la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente trabaja en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y en el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.