

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v50i1.3421>

Continuidades y transformaciones tras el Golpe de Estado chileno de 1973: los casos del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y los programas de estudio de la carrera de Historia

Continuity and Transformation following the 1973 Coup d'état in Chile: Case Studies from the University of Chile Pedagogical Institute and the History Major Curriculum

Patricio Guzmán

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

patricio.guzman1601@alumnos.ubiobio.cl (Correspondencia)<https://orcid.org/0000-0002-0670-6720>

Recepción: 1 de abril de 2025

Aceptado: 3 de noviembre de 2025

¿Cómo citar este artículo?

Guzmán, P. (2026). Continuidades y transformaciones tras el Golpe de Estado chileno de 1973: los casos del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y los programas de estudio de la carrera de Historia. *Revista Educación*, 50(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v50i1.3421>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

El artículo analiza los cambios estructurales ocurridos en el Instituto Pedagógico (IP) de la Universidad de Chile (UCh) durante la dictadura cívico-militar chilena (1973-1990), considerando la relación entre la intervención estatal en la educación y los rígidos lineamientos institucionales tras el quiebre del gobierno de la Unidad Popular. Desde un enfoque cualitativo y un diseño histórico documental, se analizan los programas de estudio de la carrera de Historia de los años 1962 y 1975, utilizando un método analítico-sintético de contenido, temático e interpretativo. Se empleó el análisis de contenido como técnica, utilizándolo como herramienta heurística y de síntesis hermenéutica, generando una triangulación a través de una construcción de sentido y vinculación con las reformas estructurales en relación con lo que ocurría en la carrera de Historia y su organización a través de los programas de estudio. Tras el golpe de Estado de 1973, la UCh enfrentó un periodo crítico marcado por cierres temporales, despidos, exoneraciones, represión en sus campus y contrataciones de personal no calificado. Estas medidas impactaron profundamente la formación inicial docente (FID). La separación del IP de la UCh en 1981 representó un cambio significativo en la educación docente, consolidando un modelo técnico-funcional que priorizaba la disciplina histórica sobre la pedagogía crítica. Los programas de Historia reflejaron este cambio con una simplificación de contenidos y una menor problematización de los procesos históricos, evidenciando una intencionalidad que respondía a intereses externos a lo pedagógico. Este pragmatismo tradicionalista, presente en los programas de 1962 y 1975, promovió un enfoque positivista y lineal en la formación de los futuros profesores, enfatizando su rol como historiadores más que como educadores integrales. La investigación concluye que estas transformaciones en la formación docente estuvieron marcadas por las condiciones políticas del periodo, afectando la preparación de los pedagogos en un contexto de represión y control estatal. Se ofrecen lineamientos para continuar explorando las relaciones entre los cambios educativos y la situación política chilena de ese momento, aportando una base para reflexionar sobre la continuidad y el cambio en los modelos de formación inicial docente.

PALABRAS CLAVE: Dictadura, Historia, Instituto pedagógico, Programas de estudio, Universidad de Chile.

ABSTRACT

The article looks at the structural changes at the Pedagogical Institute (IP) of the University of Chile (UCh) during Chile's civil-military dictatorship (1973-1990), focusing on the relationship between state intervention in education and the rigid institutional guidelines established after the collapse of the Popular Unity government. Using a qualitative approach and a historical-documentary design, the study examines the History degree programs from 1962 and 1975. Content analysis served as a tool of hermeneutic synthesis and triangulation to help interpret the material and connect it with the structural reforms that affected the History program and how its study plans were organized. Following the 1973 coup d'état, the Univer-

sity of Chile endured a critical period characterized by temporary closures, dismissals, waivers, campus persecution, and the hiring of unqualified people. These measures significantly impacted initial teacher education (ITE). The separation of the IP from the UCh in 1981 marked a major turning point in teacher education, establishing a technical–functional model that prioritized History as a discipline over critical pedagogy. History programs reflected this shift by simplifying its content and refraining from complex regarding historical events. Such modifications were, therefore, driven by factors beyond education—primarily related to political considerations or other external influences rather than effective teaching. This orthodox pragmatism, present in both the 1962 and 1975 programs, advocated for a positivist and linear approach to future teacher development, emphasizing the role of historians rather than holistic educators. According to the study, these enhancements which impacted pedagogical training, were influenced by the prevailing political climate of the period marked by repression and government control. The essay provides guidelines for further research to examine the connection between educational developments and the political landscape as a framework for reflection on continuity and change during the initial stages of teacher training programs.

KEYWORDS: Dictatorship, History, Pedagogical Institute, Study programs, University of Chile.

INTRODUCCIÓN

La temática por tratar es el impacto de la dictadura cívico-militar chilena (1973-1990) en la Formación Inicial Docente (FID), puntualmente en la carrera de Historia del Instituto Pedagógico (IP) de la Universidad de Chile (UCh), analizando las reformas estatales y la intervención en los programas de estudio y la estructura de la universidad pasando a un enfoque más técnico y disciplinar.

La formación de profesores en Chile durante la segunda mitad del siglo XX, particularmente en instituciones como el IP, experimentó cambios sustanciales en su enfoque y dinámica a raíz de los acontecimientos políticos que marcaron la transición del país hacia un régimen antidemocrático en 1973.

Durante aquel período, ocurrió un marcado impacto en la formación de profesores, manifestándose en intervenciones en las universidades, desprofesionalización de la labor docente, cambios en los programas de estudio y una política represiva (Turra Díaz, 2022). La investigación se enfoca en una institución de gran relevancia pública, el IP de la UCh.

La FID, se concibe como una preparación destinada a los futuros educadores y educadoras para llevar a cabo un proceso centrado en la enseñanza y el aprendizaje en el entorno del sistema escolar (Castro Rubilar, 2017). Según el autor, quienes se forman como docentes deben recibir aprendizajes para enfrentar con conocimientos, habilidades y capacidades los primeros años de su vida laboral.

A pesar de su evolución, la FI docente en Chile ha transitado desde las escuelas normales, el IP y la UCh, hasta convertirse en programas impartidos por diversas instituciones universitarias en el país.

Desde la perspectiva de la investigación, resulta interesante indagar en los múltiples desafíos que han afectado la formación docente.

En este contexto, la presente investigación se enmarca en la relevancia histórica y los retos vigentes que caracterizan la formación durante el período de la dictadura cívico-militar. El enfoque de investigación busca contrastar y enriquecer el análisis a partir del estudio de fuentes tanto primarias como secundarias de carácter histórico.

Referencias teóricas y justificación de la investigación

La importancia de estudiar los cambios en la disciplina histórica radica en su utilidad para la educación y la sociedad. Así por ejemplo, el valor formativo de la Historia lo describe [Guzmán Contreras \(2021\)](#), dando a conocer que es uno de los elementos clave del código disciplinar señalado por [Cuesta Fernández \(1997\)](#), quien indica que este valor no siempre se presenta de manera explícita, sino que depende del análisis de la contribución que la Historia genera en la sociedad a través de sus temas. Otras perspectivas como [Carretero et al. \(2006\)](#) afirman que el aporte formativo de la enseñanza de la Historia escolar está vinculado a valores cívicos, sociales y a aspectos inherentes a la disciplina científica, basándose en una reflexión crítica para fomentar ciudadanos activos y participativos. En este sentido, proponen que la enseñanza de la Historia debe orientarse hacia una educación para la ciudadanía, lo cual, al compararlo con el código disciplinar de [Cuesta Fernández \(1997\)](#), refleja una propuesta claramente transformadora del enfoque de la disciplina escolar.

Además, [Guzmán Contreras \(2021\)](#) señala que [Cuesta Fernández \(1997\)](#) expone que este código se compone de tres dimensiones diferenciadas: un conjunto de contenidos, discursos o argumentos sobre el valor formativo de la disciplina y las prácticas profesionales. A partir de esto, el autor concluye que durante gran parte de los siglos XVIII, XIX y XX existió un código disciplinar de la Historia con las características mencionadas, las cuales [Turra Díaz \(2022\)](#) ha calificado como tradicionales. No obstante, los mismos elementos que conforman estas dimensiones permiten estudiar la proyección y transformación, ya sea total o parcial, del código y, en consecuencia, su enseñanza.

Otras áreas de originalidad de esta investigación radican en que llena un vacío historiográfico en el ámbito disciplinar. Hasta ahora, los programas de estudio del IP de la UCh no habían sido estudiados y, mucho menos, su contraste y relación con los cambios políticos estructurales impuestos por la dictadura cívico-militar. Asimismo, la investigación busca establecer una conexión entre educación y sociedad a través de un caso concreto: La pedagogía en Historia, una carrera de alta demanda estudiantil que, a lo largo del tiempo, se ha caracterizado por fomentar un pensamiento crítico profundo y por contribuir a la comprensión del entorno social de la ciudadanía. Esto se ha manifestado mediante significativos cambios curriculares tanto en la educación secundaria como en la universitaria.

Finalmente, la exclusividad del artículo también radica en el análisis de dos planes de estudio de la carrera de Historia inéditos, nunca estudiados, los cuales presentan características únicas: el plan de 1962, diseñado con un enfoque deductivo, y el de 1975, de naturaleza inductiva. Ambos planes reflejan la intencionalidad de la FID en su manera de abordar las demandas pedagógicas y disciplinarias de su época.

A lo anterior es necesario dar a conocer que existen modelos de FI docente que varían según el país, la institución educativa y las necesidades específicas de las futuras personas docentes, entendiendo que el currículum comprende modelos de interpretación y enseñanza cultural (Valdés & Turra, 2017).

En el ámbito de la investigación sobre formación docente, diversos estudios destacan que el currículo debe entenderse como una construcción cultural al servicio de las prácticas sociales (Valdés & Turra, 2017). Estos autores señalan que, dentro de las corrientes actuales de la teoría curricular aplicada a la formación inicial (FI), es posible reconocer distintas formas de racionalidad, siguiendo la clasificación planteada originalmente por Grundy (1991). Estas racionalidades —técnica, práctica (o praxeológica) y crítica— poseen características diferenciadas.

Desde la racionalidad técnica, la formación se concibe como un proceso lineal compuesto por etapas sucesivas que buscan transmitir conocimientos considerados esenciales para el ejercicio profesional. En este modelo, el currículo se presenta como un conjunto de contenidos prediseñados, sin atender al contexto cultural o geográfico del alumnado (Ferrada, 2004).

Por otro lado, la racionalidad práctica propone una comprensión del entorno antes que su control. En este enfoque, se prioriza el entendimiento profundo del contexto para interactuar eficazmente con él, valorando la interpretación y la comprensión como fundamentos del conocimiento (Grundy, 1991). La lógica educativa, en este caso, se orienta a analizar y entender el proceso formativo.

Finalmente, la racionalidad crítica busca formar docentes con una visión emancipadora, comprometidos activamente con su comunidad educativa. Este enfoque fomenta el diálogo con los estudiantes, impulsa la reflexión constante y promueve valores como la equidad, la autonomía y el desarrollo integral de cada estudiante (Grundy, 1991).

La problemática de esta publicación emana de la tensión epistémica entre la intervención estructural del Estado en la educación específicamente en este caso al IP de la UCh y la rigidez de los lineamientos estatales e institucionales de su formación que ocurren en el quiebre del gobierno de la Unidad Popular (UP), ya que el último programa de estudio de la carrera de Historia fue en 1962 y luego se modificó en 1975, por lo que interesa saber cuáles fueron los cambios y continuidades formativas de estos lineamientos y si tuvieron coherencia con los cambios estructurales que se generaron a través del Régimen Militar.

La justificación de investigar esta temática reside en analizar la formación de profesores de Historia en el IP de la UCh durante un período de nacionalismo académico, donde los estudios educaciona-

les no se han centrado en la formación de esta disciplina como un fenómeno de continuidad y cambio, aportando desde una perspectiva epistemológica.

Además, contribuye a comprender la alineación de la enseñanza de la Historia con el currículum universitario y las reformas estructurales a la educación. Esto es crucial para evaluar si cumplen el objetivo de ofrecer un aprendizaje integral centrado en el papel actual del profesorado de Historia en la era moderna.

Refuerza la reflexión docente, relevando los fines de la Historia con lo que ha orientado y orienta el Estado. Y permitiría comprender si el cuerpo docente fomentó o fomenta un cometido transformador dentro del aula según lo establecido por [Villa Pérez \(2012\)](#) y [Salazar \(2006\)](#).

Por último, es importante destacar su valioso aporte metodológico en el ámbito histórico educativo, ya que permite comprender, desde una perspectiva histórica, la complejidad de la formación y el ejercicio docente.

METODOLOGÍA

El objetivo del estudio es analizar los cambios estructurales en la UCh, específicamente en el IP, y su relación con los programas de estudio de la carrera de Historia tras el golpe de Estado de 1973.

Metodológicamente, la investigación se llevó a cabo siguiendo un diseño de tipo histórico documental desde un enfoque cualitativo bajo un método analítico sintético de contenido, temático e interpretativo ([Delgado García, 2010](#)), para inferir una realidad de interés a través de la estructura de las fuentes ([Aróstegui, 2001](#)). Las unidades de información fueron fuentes secundarias para la reconstrucción del contexto histórico y primarias para entender las continuidades y cambios de los programas de estudio. Los criterios de inclusión de fuentes primarias responden a los programas de estudio correspondiente a la carrera de Historia pero que fueran estrictamente de la disciplina de la UCh 1962-1975, tomando en cuenta su descripción, objetivos y contenidos de la asignatura.

Se desarrolló en dos etapas: Primero la recolección y análisis de fuentes bibliográficas secundarias sobre la intervención estructural de la dictadura en la educación y específicamente a la UCh. Se basó en un proceso analítico que descompuso el hecho de intervención en diversos elementos, con el propósito de identificar cuáles fueron las principales implicancias de las políticas públicas en la educación. A través de este análisis detallado, se buscó comprender las dinámicas y conexiones entre las políticas estatales y la educación de manera deductiva hasta entender lo sucedido en el IP ([Ríos Saavedra, 2005](#)).

Como segunda etapa se realizó el análisis de los programas de estudio de la carrera de Historia de 1962 y 1975¹, es decir; antes y después del quiebre de la democracia en Chile, lo cual corresponde a fuentes

¹ Los programas de estudio de la carrera Pedagogía en Historia correspondientes a los planes de 1962 y 1975 no se encuentran en la Universidad de Chile. A pesar de haber sido solicitados en múltiples ocasiones a diversas autoridades, incluso mediante peticiones de transparencia pública, no lograron encontrarlos, entendiéndose que están extraviados. Los programas de los cursos de 1962 fueron recuperados desde la Universidad del Bío-Bío, que en esa época era una de las sedes de la

primarias. Estos documentos son importantes porque dan a conocer los objetivos, contenidos, descripción, lineamientos y bibliografía de los cursos, los cuales fueron la guía tanto para docentes como estudiantes, pudiendo dilucidar desde ellos características de la FID. Se empleó el análisis de contenido como técnica, utilizándolo como herramienta heurística y de síntesis hermenéutica para, respectivamente, descubrir constancias o cambios de las temáticas y/o características de los programas de estudio de la carrera de Historia para realizar una recapitulación explicativa e interpretativa de sus procesos referenciales a través de unidades críticas de contenido en relación a la teoría de [Tkocz y Trujillo \(2018\)](#), que refrendan la idea de que se debe tomar en cuenta la situación histórica holística de los procesos. Entendiendo que las constancias o transformaciones, antes y luego del Golpe de Estado, responden a lineamientos curriculares que siguieron o cambiaron con el nuevo régimen.

De esta manera se generó una triangulación a través de una construcción de sentido y vinculación con las reformas estructurales en relación con lo que ocurría en la carrera de Historia y su organización a través de los programas de estudio vinculado con las políticas públicas de la época de la dictadura cívico-militar, además de examinarlo a través de teoría crítica en cada apartado para validar la información y realizar una elucidación coherente ([Vega & Trujillo, 2023](#)). La hermenéutica se utilizó como estructura base de construcción de sentido para dar razón de la relación de las variables del objetivo, siguiendo los pasos que establece [Wysocka \(2004\)](#), permitiendo presentar, interpretar, explicar y reflexionar en torno a las fuentes.

Como supuesto, la investigación responde a que: Luego del quiebre de la democracia el IP de la UCh sufrió una drástica intervención estructural afectando la formación inicial docente de la disciplina histórica en pos de paradigmas vinculados al tradicionalismo y superficialidad académica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El caso del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile y sus matices antes y luego del golpe de Estado: El incipiente quiebre de un sello

El IP fue fundado en 1889 como parte de la UCh enmarcado en el proceso de la política nacional de los gobiernos liberales. Sus primeros profesionales educadores fueron extranjeros alemanes quienes tuvieron la misión de formar al nuevo profesorado secundario del país, principal objetivo que tuvo la creación de esta institución ([Estrada Arellano, 2023](#)). Se le ha designado como una institución-faro en la sociedad chilena para ayudar a construir la identidad nacional a través del saber y la cultura ([Turra Díaz, 2024](#)), ya que desde su creación fue la primera institución formadora de docentes secundarios y en base a ella se abrieron facultades de educación en distintas universidades en Chile.

[Estrada Arellano \(2023\)](#) da a conocer que

Universidad de Chile. En cuanto a los programas del plan de 1975, algunos de ellos se encontraron en la Universidad de Tarapacá, que también fungía como sede de la Universidad de Chile en ese período. Estos últimos fueron buscados en todas las sedes de la Universidad de Chile de la época, sin embargo, solo se logró rescatar una parte, la cual ha sido utilizado para el contraste en esta investigación.

Ser parte del Pedagógico en ese sentido era ser parte de esa identidad vinculada con la calidad académica, como un sello glorioso de una gran formación, pero no sólo como centro intelectual, sino que también como espacio de desbordante desarrollo cultural. (Estrada Arellano, 2023, p. 47)

Por ende, destacó durante todo el siglo XX por su misión y visión de formación de excelencia debido a su impronta con un sello sociopolítico de la época, docentes no solo con vocación de servicio público, sino comprometidos con la realidad política, social y económica del país.

Durante la década de 1920, el IP disfrutó de cierta autonomía antes de volver a depender de la Facultad de Filosofía y Humanidades. En 1924, el IP aprobó una resolución que lo estructuró en departamentos individuales para cada área de estudio. En 1929 se finalizó la reestructuración con un reglamento que lo fragmentó en seis departamentos, con la inclusión del departamento de Historia.

En 1934, se llevó a cabo la oficialización del programa de Licenciatura en Historia mediante un decreto que establecía las normas del Instituto Superior de Humanidades. El propósito de esta acción fue mejorar la formación de las y los maestros.

En relación a los intelectuales que se graduaron del IP, en sus inicios gracias al trabajo de Hans Steffen, obtuvieron sus títulos como profesores de Historia los siguientes: Enrique Molina Garmendia, Julio Montebruno López, Exequiel Fernández Hidalgo, Pedro Cruz Silva, Ruperto Bandera Lebrun y Aníbal Vivero Rodríguez (Méndez Beltrán, 2024).

En la década de 1960 se creó el Instituto de Historia de Chile a cargo de Guillermo Feliú Cruz que estuvo adscrito a la Facultad de Filosofía y Educación. También se creó el Centro de Historia Colonial dirigido por académicos notables como Mario Góngora del Campo y como ayudante Gabriel Salazar (Méndez Beltrán, 2024).

El 11 de septiembre de 1973 la vida universitaria quedó interrumpida en el IP y en toda la universidad, ya que fue intervenida y cerrada temporalmente por la Junta Militar. Las medidas inmediatas fueron el cierre temporal y despido de todo el personal académico de la Facultad de Filosofía y una reestructuración completa de ella incluido el departamento de Historia, que es la carrera que nos interesa en esta investigación (Estrada Arellano, 2023).

Se llamó a concurso público de antecedentes por la prensa periódica- diario El Mercurio de Santiago- en abril o mayo de 1974, para cubrir las plantas docentes tanto de profesores como de ayudantes. De los setenta académicos existentes previo al Golpe de Estado quedaron veinte en jornada completa. Asumió entonces la dirección del Departamento de Historia el catedrático y ex decano de la Facultad de Filosofía, Eugenio Pereira Salas. (Méndez Beltrán, 2024, p. 4)

Sumado a esto, a días del golpe se realizó una exoneración junto con altos cargos y militares en la UCh hacia profesores y estudiantes vinculados a la UP, Partido Comunista (PC) y el Partido Socialista (PS) o a movimientos como el Movimiento de Izquierda revolucionario (MIR) o el Movimiento de

Acción Popular Unitaria (MAPU). [Estrada Arellano \(2023\)](#) explica que las personas pertenecientes al partido de la Democracia Cristiana (DC), quedaron solo en vigilancia permanente, ya que se necesitaba eliminar de manera más urgente a los que habían hecho reformas y activismo en la década de los 60' y 70'. Las exoneraciones se hicieron a través de fiscales a cargo de acusar y denunciar. En los departamentos de Humanidades y Ciencias Sociales confiscaron y quemaron libros considerados comunistas, incluso incinerando un cuadro de Andrés Bello considerado por ellos como una persona de izquierda ([Espínola Lobos, 2019](#)):

Del Instituto Pedagógico a la UMCE, se cifra en al menos 140 profesores que fueron exonerados [...] entre los que se pueden nombrar a: M. Alruiz, R. Azurdia, X. Bunster, F. Cañete, N. Draigicevic, A. Dresner, J. Espinoza, R. Galdamez, N. Gatica, G. Gallizia, P. Godoy, N. y G. Iturra, H. Mallat, V. Mourguiat, A. Nazal, I. Nuñez, María V. Peralta, M. E. Segovia, M. Sepúlveda, S. Soto, C. Thayer, M. A. Vera, R. Vivallo, G. Zamorano, O. Zúñiga, S. Bianchi, F. Schopf, M. A. Jofré, A. Dorfman, A. Skármeta, M. Vial, N. Nómez, entre muchos otros durante los años de 1973 y hasta 1990. ([Estrada Arellano, 2023, p. 110](#))

Esta situación generó falta de profesores preparados, las sustituciones fueron designadas por el gobierno de turno, muchos sin la preparación adecuada ni el prestigio que caracterizaba al Pedagógico, por tanto, comenzó una decadencia académica.

Según el Informe Rettig², el Instituto Pedagógico tuvo 42 víctimas mortales. De ellas, los estudiantes del MIR fueron los más golpeados. Entre los caídos figuran Agustín Reyes González, filosofía; Eduardo Ziede Gómez, sociología; Jorge Espinoza Méndez, filosofía; Miguel Angel Acuña Castillo; Héctor Garay Hermosilla, historia; Alfonso Chanfreau Oyarce, filosofía; Mauricio Jorquera Encina, sociología; Carlos Salcedo Morales, sociología; María López Stewart, historia; Claudio Rodríguez Muñoz, Claudio Silva Peralta; Félix de la Jara Goyeneche, historia; Luis Fuentes Riquelme, biología; Patricia Peña Solari, biología; Luis Núñez Rojas, filosofía; Rodrigo Medina Hernández, filosofía, entre otros. ([Salazar, 2016, p. 3](#))

La represión tanto física como psicológica dada a conocer con estas cifras es brutal entendiendo que se trataba de la Universidad e Instituto más prestigioso de Chile y de los más connotados intelectuales de Latinoamérica. El sello del Pedagógico comenzó su punto de quiebre junto con la pérdida de la democracia chilena. Profesores y estudiantes que habían construido el sello social del IP fueron la sangre derramada para generar poco a poco el temor y el resentimiento a lo que educacionalmente era el pilar del Chile republicano. Este sentimiento ha sido constante hasta hoy en los exalumnos del IP.

Esto demuestra que existió una reforma que obedecía a una refundación de la universidad para dominarla y que estuviese al servicio del régimen, lo cual apunta [Errázuriz Tagle \(2017\)](#), refleja-

² Denominación que identifica al documento presentado el 9 de febrero de 1991 por la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, en relación con las transgresiones a los derechos fundamentales ocurridas en Chile durante el régimen de Augusto Pinochet.

ba una educación que debía ser replicada en la sociedad, ya que se sintió un esfuerzo por la Junta Militar en sus primeros dos años de gobierno orientados a intervenir drásticamente en la estructura educacional, y en específico, en las universidades con mayor tradición. [Garretón y Pozo \(1984\)](#) tienen una visión distinta de las políticas implementadas, orientadas más bien a algo etéreo sin un fin específico, lo que se contrapone con lo dicho por el rector delegado general Agustín Rodríguez en 1974: “Estamos ahora atravesando la importante etapa de reconstrucción moral y material del país y de nuestra institución” ([Rodríguez Pulgar, 2013, p. 1](#)). Para [Errázuriz Tagle \(2017\)](#), este principio de intervención durante los primeros años es claro y respondió a la secuencialidad de la implementación de la subsidiariedad en las instituciones, lo cual se había declarado en los principios del gobierno de Chile en 1974, repercutiendo en la despolitización y por otro lado el recorte del financiamiento estatal disminuyendo las vacantes ofrecidas: Teniendo una matrícula del 0.1 % anual entre 1974 y 1975 y de un 4% anual entre 1975 y 1980.

En 1981, debido al DFL N° 1 de la dictadura, la UCh fue separada reestructurando la educación chilena y eliminando la gratuidad en el nivel superior ([Ministerio de Educación Pública, 1981a](#)). El DFL N°7 cambió la facultad de Educación de la UCh por el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas ([Ministerio de Educación Pública, 1981b](#)). En 1985, la sede de Valparaíso se convirtió en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Un año más tarde, la sede en Santiago adoptaría su actual forma de Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE; [Salazar, 2016](#)). Entre 1981 y 1997 el Departamento de Historia ofreció estudios de Licenciatura en Humanidades con mención en Historia ([Méndez Beltrán, 2024](#)).

Durante el periodo en investigación el estudiantado debió mostrar la credencial y su carnet para la verificación de datos, haciendo actuar un engranaje de aparato represor e institucionalizado que podía llevar a identificar y apresar a estudiantes que tuviesen movimientos en contra del régimen, por tanto, se acabó la libertad de campus, teniendo un departamento que estuvo liderado por la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA; [Estrada Arellano, 2023](#)). La ley de 1981, cuando el IP se transformó en la Academia se consideró una mutilación a la profesión pedagógica porque se le quitó su calidad profesional pero también porque acabó con la institución con mayor tradición en el ámbito de la pedagogía, transfiriendo los bienes de la UCh a una institución que teóricamente intentó rescatar toda la tradición del Pedagógico, siendo una figura legalmente diferente ([Rubilar Solís, 2012](#)).

Para una perspectiva más profunda, [Zurita Garrido \(2021\)](#) da a conocer que las políticas educativas implementadas durante la dictadura cívico-militar pueden interpretarse como una estrategia deliberada de desvalorización y desgaste del rol docente, orientada a configurar un nuevo modelo de profesional de la educación en Chile, específicamente un modelo mercantil, sin embargo, no ha tenido buen desempeño en relación a los establecidos por [Bastías-Bastías y Iturra-Herrera \(2022\)](#), donde no se

alcanzan los estándares esperados, especialmente desde la percepción de los egresados. Lo anterior se trata de afianzar con una orientación que en la actualidad ha cambiado desde una perspectiva latinoamericana de la FID con ideas como fomentar acuerdos comunes, adoptar una perspectiva integral y situada, reconocer el rol fundamental de los docentes, promover el trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje y utilizar de manera estratégica las tecnologías de la información (Ríos & Ruiz, 2020).

Pragmatismo tradicionalista de la Historia como práctica continua

La revisión de los programas de estudio del plan de 1962 y 1975³ de la carrera de Historia en la UCh arroja que existe una constante en generar un adoctrinamiento en el estudiantado que se refleja en los objetivos de los programas de estudio de distintas asignaturas como también en declaraciones claves de estos documentos. Por pragmatismo tradicionalista se entiende la enseñanza o preparación para una actividad desde un punto de vista técnico orientada a ser funcional, siendo una práctica para ser ejecutada sin profundidad de análisis, con una visión histórica desde arriba y lineal por ende tiene que ver netamente con una enseñanza de la Historia que es tradicional según lo expuesto por Cuesta Fernández (1997).

En el curso de Introducción al estudio de la Historia de la UCh de carácter anual para la carrera de Pedagogía en Historia de 1962 se declara en sus objetivos generales “Adiestrar al estudiante en el análisis y la interpretación de textos” (Programa Introducción al Estudio de la Historia UCh, 1963, p. 1), además de “Formar en los alumnos el espíritu crítico y ejercitarlo en los materiales que dispone el historiador” (Programa Introducción al Estudio de la Historia UCh, 1963, p. 1). Misma situación que ocurre en los programas de Historia Universal I, Historia de América I, Historia de América II, Historia de América III, Historia de América IV, Historia de Chile I, Historia de Chile III, Teoría de la Historia y Teoría de la Historiografía poseyendo el objetivo de adiestramiento y el de ejercitación técnica del alumnado de Historia para la disciplina, orientándolo a una repetición constante del trabajo historiográfico (Programa Historia Universal I UCh, 1963).

Otra característica del plan de 1962 está dada en la asignatura Seminario de Grado de segundo año donde la descripción del curso coloca énfasis en la sistematización de la lectura y aspectos metodológicos para que el estudiantado logre un manejo técnico de la labor de la historiografía, utilizando en reiteradas ocasiones el concepto sistemático y técnica para generar hallazgos inéditos a manera de entrenamiento en el ámbito de la investigación (Programa Seminario UCh, 1963). También aparece esta característica en el curso de Historia de América II del plan de 1975, donde establece claramente que las y los estudiantes deben trabajar en lecturas dirigidas de crónicas y fuentes que serán otorgadas

³ Dado que los decretos de los planes fueron publicados en un año específico siempre en el segundo semestre, se asume que el lanzamiento de los programas tuvo lugar al año siguiente. Esto se debe a que, por lo general, los programas se entregan a académicos y/o estudiantes en ese periodo para su conocimiento. Por lo tanto, la publicación del programa como tal suele realizarse al año siguiente que la del plan de estudios, interpretación que se adopta en esta investigación, ya que no existen fechas específicas en las fuentes sobre su divulgación, más allá del plan al que pertenecen.

desde un solo punto de vista de los procesos ([Programa Historia de América II UCh, 1976](#)). También llama la atención el reiterado tratamiento de fuentes del programa entendiendo que es una carrera de pedagogía diferente a una licenciatura investigativa, aunque se puede explicar por la primacía en la época de la disciplina sobre la pedagogía.

Tanto en los ámbitos de los objetivos como en la descripción de las asignaturas se genera un enfoque arcaico de la educación histórica incluyendo objetivos autoritarios, conductistas, individualistas basados en condicionamiento operante concreto, dejando de lado una multitud de habilidades que debiesen obtener quienes estudian y viendo en el alumnado solo un bien utilitario para elaborar un ilustrado técnico, entendiendo que el curriculum es un artefacto cultural diseñado para servir a las prácticas humanas ([Valdés Vera & Turra-Díaz, 2017](#)). Se detecta una racionalidad técnica del curriculum, se visualiza la formación como un conjunto de pasos secuenciales diseñados para adquirir los conocimientos que se consideran fundamentales para preparar al estudiantado. Desde la perspectiva curricular, la capacitación de profesionales se entiende como una imposición de contenidos que no toma en consideración los entornos culturales y geográficos de las y los estudiantes.

En el programa de estudio de Historia de América II como objetivo específico se expresa “Valorar el aporte hispánico a la civilización americana” ([Programa Historia de América II UCh, 1963, p. 1](#)). Lo cual tiene tintes pragmáticos dentro del curso, ya que no se analiza nada sobre el problema de la contraparte americana, tildando el proceso histórico como descubrimiento, conquista y colonización del continente, sin dejar espacio a cuestionar, analizar críticamente o reflexionar sobre los procesos de mestizaje, guerra o aculturación llevados a cabo. Misma visión que comparten los programas de Historia de América II ([Programa Historia de América II UCh, 1976](#)), y de Historia de Chile en cuanto a la subunidad Chile prehispánico, tildado explícitamente en el primero como Descubrimiento y Conquista el proceso de nuestro territorio sin llevar ninguna problematización al respecto ([Programa de Historia de Chile I UCh, 1963](#)).

En lo anterior cabe analizar las declaraciones como elitistas, ya que se genera un énfasis en visiones clásicas-elitistas de la historia buscando generar una afinidad con el estudiante mediante una visión desde arriba. Esto puede distorsionar la comprensión del pasado al privilegiar narrativas de las élites sobre las experiencias de las clases populares o grupos menos favorecidos sin problematización alguna. Esto resulta en una Historia que no refleja la pluralidad de experiencias humanas y menos el problema del otro, se reconoce un desacople de las directrices de la FID con la tendencia de la educación a nivel latinoamericano, la decolonialidad, entendida contemporáneamente como una línea de pensamiento que viene a mostrar la injusticia de saberes y la violencia epistémica provocada por la idea de modernidad, cuya expresión estaría en la enseñanza histórica arcaica y elitista caracterizada en la construcción del otro y la temporalidad clásica occidental ([Cuesta Fernández, 1997](#); [Walsh, 2007](#)).

Respecto a la visión utilitarista de la Historia, el curso Monográfico en sus objetivos generales establece que se debe “Orientar al alumno hacia la investigación más detallada de un tema histórico” (Programa Monográfico UCh, 1963, p. 1), prosiguiendo que se requiere una historia total, ya que lo declarado en el programa es la capacidad de investigar con la mayor profundidad posible las temáticas de la Edad Media con sus implicancias en los procesos de Oriente Medio. Esta idea se refuerza en lo revelado como propósito en el curso de Filosofía de la Historia donde se establece que el propósito es estudiar “los sistemáticos esfuerzos por lograr una visión clara y distinta de la auténtica realidad de la historia que es una fuente de los hechos históricos que efectivamente han acontecido” (Programa Filosofía de la Historia UCh, 1963, p. 1), es decir, una historia objetiva sistemática que haga al estudiantado reconstructores pragmáticos de estos, ya que la “historia genuina se produce nuevamente cuando el historiador ameniza a revelar e interpretar los hechos históricos en su totalidad” (Programa Filosofía de la Historia UCh, 1963, p. 1).

En el curso dedicado a la Didáctica de la Historia queda de manifiesto el mismo pragmatismo anterior cuando en uno de sus objetivos generales establece que se debe desarrollar el pensamiento reflexivo y la crítica histórica para orientar al alumnado a proceder una síntesis totalizadora de la experiencia histórica humana, lo cual también se encuentra en el programa de Metodología de la Historia⁴ en sus objetivos generales (Programa Didáctica de la Historia UCh, 1963; Programa Metodología de la Historia UCh, 1963), lo cual está dentro de los principios utilitarios positivistas de la disciplina, lo que se consolida con uno de los contenidos del curso que es “los métodos de la enseñanza histórica, su representación objetiva” (Programa Didáctica de la Historia UCh, 1963, p. 2), mientras que en el curso de Metodología de la Historia también es considerada una ciencia, lo que refuerza la idea mencionada anteriormente (Programa Metodología de la Historia UCh, 1963).

Las concepciones de una Historia como ciencia y de una Historia totalizadora coinciden con una tendencia historiográfica predominante durante la mayor parte del siglo XIX, vinculada al positivismo clásico, que aborda la disciplina científicamente, verificando el análisis de fuentes primarias (López Sánchez, 2000). En los cursos mencionados previamente, estas características están presentes, orientando al estudiante como un sujeto preconcebido y técnicamente preparado para estudiar todo dentro de un marco programático. Incluso tildar a la Historia como ciencia tiene que ver las ideas filosóficas positivistas que sostienen que fuera de nosotros existe una realidad hecha y objetiva (Martínez, 1991). Entendiendo que en la década de los 60 y 70 ya existían otras escuelas historiográficas como la Escuela de los Annales, la Historia cultural y subalterna, que no aparecen como características en los programas de estudio analizados, por ende, se entiende como la enseñanza de una disciplina bastante tradicional dentro de la FID.

⁴ Cabe aclarar que esta asignatura no sale formalmente en el plan de 1962 pero se impartió en la sede Ñuble y está timbrada como “Universidad de Chile. Sede Ñuble”.

El curso Derecho del Estado del programa de 1975, aunque no es una asignatura estrictamente disciplinaria, fue diseñado a partir de una metodología histórica, dado que su estudio se basa en clasificaciones, fuentes, valores, historia de las crisis constitucionales y la historia constitucional. Lo pragmático y utilitarista de este estudio responde a expresiones que tienen que ver con el enlace que debe existir entre la persona y el comportamiento orgánico de su actuar en base irrestricto a la ley o decretos que se envíen, estudiando la crisis constitucional de 1973, el DFL N°1 del Acta de Constitución de la Junta de Gobierno y posteriores, estados de excepción constitucional y una educación ciudadana operativa instruyéndose en todos los cargos públicos de los tres poderes del Estado y sus funciones (Programa Derecho Constitucional UCh, 1976).

Lo anterior está relacionado con los inicios de que “la disciplina histórica fue controlada y utilizada por una elite política dirigencial reservada solo para cierta clase social” (Guzmán Contreras, 2021, p. 3) donde de manera gradual fue descendiendo hacia las clases más populares y logró ganar relevancia tanto en el ámbito académico como en el escolar. De esta forma, su enseñanza estuvo ligada a la necesidad del Estado para construir una identidad colectiva, por tanto, nacionalista, centrada en la exaltación de la institucionalidad y educación cívica utilitaria del ciudadano modelo, lo cual se entronca con la visión instrumental del plan de 1962 en cuanto a la disciplina (Santos La Rosa, 2011).

Simplificación en los programas de Historia, reconfiguración post democracia

En cuanto al pragmatismo utilitario de los verbos y expresiones utilizadas en el plan de 1962 versus el de 1975, en los cursos de 1975 se reducen los objetivos, descripción e incluso la bibliografía, tendente a ser más concretos a lo que se requería lograr, es decir, en algunos casos menos problematización y/o descripciones de las temáticas que se estudiaban. Esto es decidor, ya que existe menos información y problematización de lo que se requería lograr con el estudiantado universitario de Historia. Esto podría conllevar el problema de despreocuparse de la disciplina y desatender problemas básicos que analiza la Historia como aspectos políticos, económicos y sociales dentro de la temática que tratan cada programa de estudio.

A pesar de los diversos cambios superficiales en los programas de estudio entre 1962 y 1975, en su mayoría mantienen el pragmatismo tradicionalista característico de la Historia como una práctica continua. Sin embargo, la diferencia es que los programas de 1975 presentan un mayor grado de simplicidad y menos detalle en comparación con los de 1962. Esto significa que los programas de 1962 son más descriptivos y específicos, aunque ello no implica que estén completamente exentos del enfoque pragmático tradicionalista.

En los cursos del plan de estudio de 1962, prácticamente todos los programas de estudio, tienen una estructura orientada a la identificación, objetivos generales, objetivos específicos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía, los cuales se caracterizan por ser más completos, detallados y descriptivos para la labor de la FID, si bien presentan influencias positivistas como fue analizado en la

primera categoría, abarcan un mayor número de procesos explicativos y se caracterizan por el estudio de fenómenos de larga duración, mejor detallados y clarificados que el plan de 1975.

En los casos donde se pueden visualizar tales situaciones es en los programas respectivos al comprender los procesos históricos de las antiguas civilizaciones occidentales. En el caso del programa del plan de 1962 este se llama Historia Universal I y cuenta con tres objetivos generales, dos específicos, contenidos, bibliografía detallada y una descripción del curso que ayuda a la labor docente a clarificar las directrices de este. En este caso la descripción del curso: “Corresponde abarcar desde los comienzos de la humanidad (Prehistoria) hasta la instalación del Imperio Romano. Por ser un periodo muy amplio, los contenidos serán tratados solo en sus elementos esenciales” ([Programa Historia Universal I UCh, 1963, p. 1](#)), definiendo detalladamente desde la Historia escrita hasta los tiempos del absolutismo de Augusto. Además de una bibliografía obligatoria de siete libros.

En el programa de estudio de 1976, esta temática se titula Historia Antigua, el cual solo da a conocer el nombre de la asignatura y dos objetivos de estudio “Estudiar el origen y desarrollo de una antigua cultura y Comprender el significado de su legado histórico-cultural” ([Programa Historia Antigua UCh, 1976, p. 1](#)), lo cual parece bastante básico para estudiantes universitarios. Se complementa no con contenidos, sino temas que abarcan desde la civilización egipcia hasta la griega con seis libros en la bibliografía dando solo el nombre y el autor. En este caso no se visualiza la descripción, siendo la bibliografía y los objetivos del curso mucho más amplios, además de abarcar menos procesos históricos, de lo cual se puede inferir que hay una libertad de acción y posiblemente de profundidad en los procesos estudiados.

En el caso de Historia de América II del plan de 1962 ocurre una situación similar al anterior, posee objetivos generales, específicos, descripción, contenidos y diez libros de bibliografía. Algunos objetivos que denotan claridad y especificación en los contenidos son “Comprender los aspectos más relevantes de la etapa colonial americana. Comprender los principales hitos del período de descubrimiento y conquista de América” ([Programa Historia de América II UCh, 1963, p. 1](#)), lo cual complementa con la descripción apuntando que “Corresponde los principales acontecimientos históricos que explican el descubrimiento, conquista y colonización de América, hasta fines del siglo XVIII” ([Programa Historia de América II UCh, 1963, p. 1](#)). Los contenidos delineados reflejan un enfoque elitista desde una perspectiva superior, pero especificando de manera clara los temas a tratar que abarcan desde la expansión europea hasta el conquistador indiano, los cuales hacen entender de mejor manera lo que se quiere lograr. Se presentan siete temáticas principales, de las cuales se desprenden subtemas que ofrecen una comprensión más detallada de los procesos abordados, manteniendo una relación coherente con la bibliografía expuesta.

El caso de Historia de América II en el plan de 1975, cuenta con objetivos generales, contenidos, actividades y nueve libros de bibliografía. Los objetivos son demasiado generales, como por ejemplo

“Conocer los elementos básicos del proceso de Descubrimiento, Conquista y Colonización y los elementos intervinientes” y “Aplicar sus conocimientos del Área Andina” ([Programa Historia de América II UCh, 1976, p. 1](#)). Al igual que programas anteriores, y en relación con la categoría anterior, existe un tradicionalismo pragmático dentro de los objetivos, y además no se especifica con claridad qué se requiere lograr, no así en los programas de 1962, este programa en sus declaraciones resulta bastante etéreo. Se comunica que las actividades que se realizarán serán a través de lecturas y fuentes de Áreas Andinas para elaborar una monografía grupal basada en la recopilación de Leyes de Indias pero sin detalles de la zonas específicas de estudio ni la manera de llevar a cabo la investigación ([Programa Historia de América II UCh, 1976](#)). En cuanto a los contenidos, se organizan en solo dos partes desde la Europa pre-conquista hasta el proceso colonizador con subtemas muy generales: “1. La Conquista del Perú: 1.1 Etapas, 1.2 Características” ([Programa Historia de América II UCh, 1976, p. 1](#)).

Una situación similar se da en el curso Historia de América III del plan de 1962, este tiene objetivos generales, específicos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía de 15 libros ([Programa Historia de América III UCh, 1963](#)). Los objetivos específicos son tres y abarcan desde los problemas de Hispanoamérica del siglo XVII hasta comienzos del siglo XIX, especificando los contenidos en siete puntos dándoles claridad de los lineamientos tanto al profesorado como al estudiantado ([Programa Historia de América III UCh, 1963](#)).

En cambio en el programa de Historia de América III del plan de 1975 tiene dos objetivos que se refieren a “Conocer las características del proceso de crisis del Imperio colonial americano durante el siglo XVIII e Interpretar el proceso de rebelión de Gabriel Condorcanqui” ([Programa Historia de América III UCh, 1976, p. 1](#)). Este programa solo se enfoca en un parte de la historia americana y sus rebeliones pero no deja claro problematizaciones importantes de la historia en nuestro continente como las relaciones económicas, sociales y no tan solo políticas que abarcan hasta el periodo de emancipación de Europa ([Programa Historia de América III UCh, 1976](#)).

Otro caso paradigmático es el curso de Historia de Chile I tanto del plan de 1962 como de 1975, ambos estudian el siglo XVI. En el caso del primero su objetivo específico es el “Estudio en profundidad de problemas de la historia de la sociedad chilena del siglo XVI” ([Programa Historia de Chile I UCh, 1963, p. 1](#)). La profundidad queda confirmada en los contenidos que están detallados orientados a comprender el proceso histórico de Pedro de Valdivia y su incursión en territorio chileno, siempre vista desde el español pero clarificado tanto para el docente como para el estudiantado. Además trata temas de la política hacia los indígenas, fundadores, nombramientos y gobiernos. La diferencia de profundidad de los procesos históricos se visualiza en un único objetivo del programa de Historia de Chile I del plan de 1975 el cual describe que “El curso analizará preferentemente algunas de las faenas de asentamiento y consolidación del sistema y régimen español en el siglo XVI en Chile”

(Programa Historia de Chile I UCh, 1976, p. 1). Por tanto, este último solo se enfoca en un área de los procesos históricos, preponderantemente el asentamiento español en territorio chileno, desde la situación política en el Perú hasta la consolidación de ellos en Chile, no trata temas en profundidad como el programa de 1962, lo cual se manifiesta en la bibliografía obligatoria de 12 y 6 textos de estudio y visiones históricas respectivamente.

Respecto a la evidencia de estos casos, confirma que podría ser el inicio de la pérdida del sello del IP de la UCh, la identidad vinculada con la calidad académica y el desarrollo desbordante en el ámbito cultural como lo establece Estrada Arellano (2023), marcando un hito con lo probado en este apartado. Ya que, al haber menos problematización de los procesos históricos, menos detalle de lo que se quería lograr, podría haber colocado al estudiantado y al profesorado en una situación de comodidad ante lo académico o menos rigurosidad respecto a la FID, incluso confusión.

La idea coincide con el golpe de Estado en el IP, que fue el despido y/o exoneración de muchos docentes de calidad (Espínola Lobos, 2019), y la contratación de profesores que no eran de la zona metropolitana y no conocían los sellos del IP. La situación provocó una escasez de docentes capacitados, y las sustituciones, asignadas por el gobierno de turno, incluyeron a muchos sin la formación ni el reconocimiento propio del Pedagógico, lo que dio inicio a un deterioro académico. Esta situación acrecentada con el cambio en los programas de estudio coincide en que pudo traer una involución académica en el IP, lo cual incipientemente iba a culminar con el subdesarrollo de la FID, luego de años de calidad y prestigio en Latinoamérica.

La manera en que se cambiaron estos programas de estudio, denota también, un cambio en la FID que se puede distinguir desde las racionalidades curriculares, una FI con un currículum técnico, lo cual fue por primera vez teorizado por Grundy (1991), pero ha sido estudiado también por Valdés Vera y Turra-Díaz (2017), coincidiendo para esta situación que los procesos formativos secuenciados son puestos en el documento como un instrumento para desarrollar y reproducir a las y los estudiantes, ya que se impusieron contenidos sin considerar el contexto del país ni de los sujetos. Esta situación es clave, ya que las características coinciden con el apartado del Pragmatismo tradicionalista de la Historia como práctica continua y permite visualizar que actuaron no solo en la exposición de los contenidos sino también en la profundidad de la presentación de ellos como hemos analizado en este apartado de la Simplificación en los programas de Historia.

Otra visión respecto a la situación de la simplificación en los programas de Historia puede estar dada debido a la gubernamentalidad que se impuso en el proceso de intervención en las universidades y el resabio que parecen las modificaciones de los programas de estudio. Entendiendo la gubernamentalidad de Foucault, analizada por Ruffinelli (2017), se puede inferir que, aunque la relación con el Estado no es explícita, se producen cambios que perjudican al alumnado y favorecen nuevos inte-

reses nacionales, orientados a formar una ciudadanía modelo al servicio del orden establecido en el contexto histórico correspondiente.

Lo anterior se entronca también en no generar un aprendizaje histórico moderno, donde según [Villa Pérez \(2012\)](#), el rol del profesorado debe apuntar a ser un profesional dedicado a la educación, la investigación y la intervención social. Más que un profesional que tiene objetivos institucionales y ministeriales que cumplir, debe ser crítico y reflexivo apuntando a la transformación social. Por tanto, se debe promover el diálogo y la comunicación con los otros para ser profesores integrales construyendo y reconstruyendo paradigmas. Para el caso de este cambio de programas de estudio de Historia en la institución de pedagogía más grande del país, el rol docente al cual apuntó esta simplificación en la estructura curricular fue caracterizado por formar un profesional dedicado a la educación y la investigación. Profesional dedicado a la educación efectivamente porque se enseñaron procesos históricos a pesar de su profundidad, la característica investigativa porque se apuntó a una metodología, siendo más bien técnicas y mecánicas de la historiografía, en discordancia con lo que establece [Salazar \(2006\)](#), donde se deben utilizar metodologías como la oralidad, memoria, observación, intervención y estudio de casos con trabajo multidisciplinar, que no se observan. En cuanto al rol de interventor social no aparece en ninguno de los programas, no tratan la unión de intervención de la teoría con la realidad social del estudiantado, lo cual resulta interesante profundizar en otra investigación.

CONCLUSIONES

Referente al objetivo del artículo se pueden consumir algunas ideas respecto a los cambios estructurales en la UCh y su relación con los programas de estudio de la carrera de Historia tras el Golpe de Estado. Primero efectivamente hubo reformas en el IP de la UCh los primeros años de la dictadura cívico-militar que afectaron profundamente toda la cadena educativa del país. Las medidas como cierre temporal, despidos, exoneraciones, persecuciones, nuevas contrataciones no calificadas, represión dentro del campus hasta ser separado el IP en 1981 de la UCh generaron un cambio drástico en la FID.

Una secuencialidad de esta lógica respaldada por los programas de estudio fue la simplificación en los programas de Historia reconfigurados post democracia, lo cuales a través de exponer menos información y problematización de procesos históricos queda de manifiesto una despreocupación, intrascendencia y maquinación de la FID con intereses que pueden ir más allá de lo pedagógico. Esto se puede afirmar por la congruencia de la intervención estructural de las UCh y en específico con la carrera de Historia que históricamente ha sido vinculada a movilizaciones de habilidades como el pensamiento crítico para desafiar el status quo.

Por tanto, la superficialidad de los programas de Historia fue un deterioro respecto a lo que académicos le pudiera enseñar a sus estudiantes, y lo que estos mismos, pudieran esperar del curso al conocer los programas de estudio. Es así como los cambios estructurales derivados del Estado al IP

de la UCh se entroncan con la carrera de Historia en los programas de estudio desde la simplicidad de lo que se pretendía estudiar, lo cual es sutil en el cambio de programas de 1962 a 1975 pero que sirve como proyección de la investigación en cuanto a la revisión de los demás programas de la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que fueron las continuadoras del IP desafiando un legado que se negaba a desaparecer.

Esta categoría responde a una cuestión funcional burocrática del IP pero que denota una intención, lineamientos que tienen que ver más allá de la disciplina histórica y que probablemente pudo haber pasado en otras disciplinas con consecuencias parecidas a las que se tratan en este artículo. Por tanto, se analiza como una categoría primaria general, distinta a la categoría del pragmatismo tradicional que es igualmente elemental, pero disciplinar.

Además, se puede establecer que el plan de 1975 tiene tintes inductivos quedando solo en una primera etapa, ya que aborda solo ciertas características de los procesos históricos, dejando de lado procesos políticos, sociales o económicos que son importantes y tampoco dando pie para que el alumnado lo haga por sí solo, menos dando lineamientos para que el profesorado pueda realizarlo. Por ende, en este plan no hay historicismo, más bien denota una desprolijidad o despreocupación de profundidad y abarcamiento de los procesos históricos para el entendimiento en bastas dimensiones y puntos de vista que necesita el profesorado de Historia. Es decir, no se puede pretender llegar a la comprensión de los procesos históricos solo estudiando ciertos sucesos de ellos, por tanto, queda en un primer nivel de lo inductivo. En cambio, el plan de 1962 tiene una clara visión deductiva de la historia otorgando lineamientos de profundización, que, si bien son desde un enfoque elitista y técnico, delineó acercamientos a un trabajo con perspectiva dentro de sus limitaciones.

Respecto al pragmatismo tradicionalista de la Historia como practica continua en los programas de carrera tanto de 1962 como de 1975, se entiende que hay una prolongación de la importancia de la disciplina sobre la pedagogía, formando a las y los pedagogos en Historia prácticamente como especialistas en historia dentro un carácter técnico funcional con una visión desde arriba y lineal, empezando por los verbos como adiestrar, de tendencia positivista y arcaico. Sobre la revisión de archivos se puede considerar una continuidad debido que no cambia esta visión del tratamiento de la disciplina histórica, lo cual puede explicarse debido que esta característica trata algo netamente funcional evolutivo de la disciplina en lo cual tanto el Estado como la universidad no tiene un injerencia directa, más bien se relaciona con el desarrollo de las corrientes historiográficas y lo que está en boga en su momento, lo cual podría coincidir con algunas características tradicionales que fueran útiles para la Dictadura cívico-militar. Así, este pragmatismo con el cual se trata a la disciplina puede ser estudiado entendiendo una proyección de la investigación con las distintas teorías de las racionalidades curriculares de Grundy (1991), Valdés Vera y Turra-Díaz (2017) y con el tradicionalismo en los contenidos, valor formativo y discursos en su época que propone Cuesta Fernández (1997).

La investigación proporciona lineamientos claros para seguir profundizando temáticas que sean de continuidad y cambio respecto de la situación país de aquel periodo, lo cual resulta fundamental para fortalecer la reflexión docente, entendiendo si existe una coherencia o no entre los fines de la Historia con lo que ha orientado y orienta el Estado. Permitiría comprender si el colectivo docente fomenta un cometido transformador dentro del aula según lo establecido por Villa Pérez (2012): Desarrollo del pensamiento crítico e independiente; Trabajo en equipo dentro de sus contextos; Resolución de problemas para casos actuales y prácticos; Rol investigativo tanto personal como para sus estudiantes e intervención dentro de sus comunidades. Elementos importantes para entender históricamente la FID y la práctica del profesorado en contexto de dictadura y democracia.

Agradecimientos

Parte de este artículo presenta resultados preliminares de la tesis doctoral titulada Formación y ejercicio del profesorado de Historia en tiempos de nacionalismo educativo y su proyección democrática en Chile, desarrollada en el marco del Doctorado en Educación en Consorcio de la Universidad del Bío-Bío. Agradecimientos a la Beca de Doctorado Nacional ANID, Folio N.º 21220055, al grupo de Investigación Profesorado, políticas de formación y praxis profesional PROFOP UBB y al Proyecto ANID Chile de Fomento a la Vinculación Internacional (FOVI 240084).

REFERENCIAS

- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y método*. Editorial Crítica.
- Bastías-Bastías, L., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000100229
- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. (2006). *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva*. Paidós.
- Castro Rubilar, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis educativa*, 21(2), 12-21. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153153528002/html/>
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Poma-res-Corredor. <https://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisplinaescolar.pdf>
- Delgado García, G. (2010). Conceptos y metodología de la investigación histórica. *Revista cubana de salud pública*, 36(1), 9-18. <https://www.scielosp.org/pdf/rcsp/v36n1/spu03110.pdf>
- Errázuriz Tagle, J. (2017). *Intervención y Depuración en la Universidad de Chile, 1973-1976. Un cambio radical en el concepto de universidad*. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. <https://journals.openedition.org/nuevomundo/70688>

- Espínola Lobos, C. (2019). *Los detenidos desaparecidos del Pedagógico: el caso de Historia*. Editorial Santa Inés.
- Estrada Arellano, S. (2023). *La universidad que fue y será: Identidades y memorias de la UMCE, USACH y PUC durante la dictadura militar (1973-1989)*. Universidad de Santiago de Chile. https://fahu.usach.cl/site-assets/uploads/2023/06/la-universidad-que-fue_Completo.pdf
- Ferrada Torres, D. (2004). Perspectivas y enfoques curriculares: la necesidad de una nueva organización. *Cuadernos de Pedagogía*, 13, 29-58.
- Garretón, M., & Pozo, H. (1984). Las universidades chilenas y los derechos humanos. *Documento de Trabajo*, 213, 1930-2003. <https://flacso.cl/biblioteca/product/las-universidades-chilenas-y-los-derechos-humanos/>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Guzmán Contreras, P. (2021). El valor formativo de la Historia como disciplina escolar desde los programas de estudio de la educación secundaria chilena: Un análisis a través del código disciplinar. *Clio & Asociados*, (32), 01-20. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13812/pr.13812.pdf
- López Sánchez, R. (2000). La crisis de paradigmas en la historia, las nuevas tendencias historiográficas y la construcción de nuevos paradigmas en la investigación histórica. *Espacio Abierto*, 9(3), 391-414. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12290306.pdf>
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Litexsa Venezolana.
- Méndez Beltrán, L. (2024). *Historia de las ciencias históricas*. Universidad de Chile. <https://filosofia.uchile.cl/ciencias-historicas/conocenos/historia.html>
- Ministerio de Educación Pública. (1981a). *Decreto con Fuerza de Ley 1: "Fija normas sobre universidades"*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://acortar.link/3cjuCO>
- Ministerio de Educación Pública. (1981b). *Decreto con Fuerza de Ley 7: crea Instituto profesional denominado "Academia superior de ciencias pedagógicas de Santiago"*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://acortar.link/rtybaR>
- Programa Derecho Constitucional UCh. (1976). *Curso formativo plan de 1975*.
- Programa Didáctica de la Historia UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Programa Filosofía de la Historia UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Programa Historia Antigua UCh. (1976). *Curso formativo plan de 1975*.
- Programa Historia de América II UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Programa Historia de América II UCh. (1976). *Curso formativo plan de 1975*.
- Programa Historia de América III UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.

- Programa Historia de América III UCh. (1976). *Curso formativo plan de 1975*.
- Programa Historia de Chile I UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Programa Historia de Chile I UCh. (1976). *Curso formativo plan de 1975*.
- Programa Historia Universal I UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Programa Introducción al Estudio de la Historia UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Programa Metodología de la Historia UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Programa Monográfico UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Programa Seminario UCh. (1963). *Curso formativo plan de 1962*.
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 51-66. https://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf
- Ríos, P., & Ruiz, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: Lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-41322020000100199&script=sci_arttext
- Rodríguez Pulgar, A. (2013). Discurso de rector delegado, General de Brigada Aérea (R) Agustín Rodríguez Pulgar, en la celebración de los 132 años de la fundación de la Universidad de Chile. *Revista Anales*, 7(4), 180.
- Rubilar Solís, L. (2012). *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex Pedagógico), 1889-2010*. Publicaciones UMCE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=987823>
- Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, Pedagogía Neutra y (Des)Profesionalización Docente. *Educacao y sociedade*, 38(138), 191-206. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016139074>
- Salazar, G. (2006). El profesor debe ser ante todo y toda la vida un investigador. *Revista Docencia*, (30), 64-70. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%c3%b3%20Inicial/Educaci%c3%b3%20Secundaria/Publicacions/entrevista%20gabriel%20salazar%20revista%20docencia.pdf>
- Salazar, M. (2016). El golpe militar en el Pedagógico. *Punto Final*, (180). <https://puntofinal.la/861/golpe861.php>
- Santos La Rosa, M. (2011). *El código disciplinar histórico y la identidad nacional. Los procesos de construcción y sedimentación de "lo nacional" en la historia escolar* [Ponencia Jornada]. Actas de las IV Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca, Bahía Blanca, Argentina. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/2756>
- Tkocz, I., & Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos. El problema de la metodología en la investigación histórica. *Debates por la Historia*, 6(1), 117-139. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7989910.pdf>

- Turra Díaz, O. (2022). El código disciplinar de la historia en Chile: un análisis curricular desde sus contenidos de enseñanza (1965-2016). En S. Plá & Omar Turra (Ed.), *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (pp. 57-78). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/ensenanza-y-usos-publicos-de-la-historia-en-mexico-y-chile.pdf>
- Turra Díaz, O. (2024). Historia de una profesión docente: hitos fundacionales del profesorado de historia en Chile (1889-1958). *Atenea (Concepción)*, (528), 91-114. <https://revistas.udec.cl/index.php/atenea/article/view/13089/11307>
- Valdés Vera, M., & Turra-Díaz, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo andino*, (53), 23-32. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200023&script=sci_abstract
- Vega, A., & Trujillo, J. (2023). Una propuesta metodológica para la investigación histórica contemporánea aplicada al estudio de la represión a los movimientos estudiantiles en Chihuahua, durante la década de 1960. *Debates por la historia*, 11(1), 189-213. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v11i1.1103>
- Villa Pérez, R. (2012). El triple rol del profesor de historia: educador, investigador e intervención social. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, (11), 101-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4504916.pdf>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, 19(48), 25-35. https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Wysocka, E. (2004). Hermeneutyka. En W. T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2.
- Zurita Garrido, F. (2021). Políticas educacionales y dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): El proceso de transformación neoliberal y autoritario de los espacios formativos y de trabajo del profesorado. *Education policy analysis archives*, 29(33), 33-33. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4593/2599>