

EDUCACIÓN Y MEMORIA. LA ESCUELA ELABORA EL PASADO

ELIZABETH JELIN
y FEDERICO GUILLERMO LORENZ (*comps.*)





siglo veintiuno de españa editores, s.a.

siglo veintiuno de argentina editores

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento (ya sea gráfico, electrónico, óptico, químico, mecánico, fotocopia, etc.) y el almacenamiento o transmisión de sus contenidos en soportes magnéticos, sonoros, visuales o de cualquier otro tipo sin permiso expreso del editor.

© de esta edición, abril de 2004

SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S. A.
Príncipe de Vergara, 78. 28006 Madrid
www.sigloxxieditores.com

En coedición con Social Science Research Council

© 2004, Los autores

DERECHOS RESERVADOS CONFORME A LA LEY

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

Diseño de la cubierta: Juanjo Barco/Alins Ilustración

ISBN: 84-323-1157-X

Depósito legal: M. 15.704-2004

Fotocomposición e impresión: EFCA, S.A.

Parque Industrial «Las Monjas»
28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)

del CEIL-UDELAR, docente del ICP-UDEALR y como asistente al posgrado de Historia Contemporánea del Instituto Universitario CLAEH. Actualmente está desarrollando una investigación acerca de los «Informes Nunca Más» en el Cono Sur.

LAURA CECILIA MOMBELLO es licenciada en Antropología con orientación sociocultural. Desarrolla tareas de docencia e investigación en la Universidad Nacional del Comahue y en la Universidad Nacional de Buenos Aires.

LEONORA REYES JEDLICKI es tesista y becaria del Programa de Doctorado en Historia de la Universidad de Chile. El trabajo aquí presentado fue realizado en el marco de la beca «Memoria colectiva y represión». Ha publicado en coautoría *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores. Sentidos de la integración en la cultura escolar*, «Política de memoria y educación formal: un estudio sobre el marco curricular, los programas y los textos de Historia y Ciencias Sociales. Chile, 1990-2000» y «Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925».

ROCÍO TRINIDAD es Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú y diplomada en Estudios de Género por la misma universidad, donde también ha cursado estudios en la Maestría de Antropología. Actualmente investiga sobre el tema de educación, memoria y violencia política.

4. ACTORES, CONFLICTO Y MEMORIA: REFORMA CURRICULAR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN CHILE, 1990-2003

Leonora Reyes Jedlicki

INTRODUCCIÓN¹

La finalización pactada de la dictadura militar en Chile constituyó, como ha sucedido con otros episodios históricos de cambio político-institucional, el punto de partida para la reestructuración de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el sistema escolar. Después del 11 de marzo de 1990 y de acuerdo con las prioridades estratégicas de la alianza política que lideró el proceso de transición democrática (Concertación de Partidos por la Democracia), las políticas sociales, y dentro de ellas la educación formal, los programas de capacitación y los planes de formación ciudadana a escala local, debieron ajustar sus enfoques y metodologías al nuevo contexto político. El desafío para los sucesivos gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia consistió en mantener el modelo de mercado im-

¹ El presente artículo forma parte del trabajo realizado en el marco de una beca de investigación otorgada por el programa «Memoria colectiva y Represión: Perspectivas Comparativas sobre el Proceso de Democratización en el Cono Sur» (2000), auspiciado por el Social Science Research Council y patrocinado por la Fundación Ford. Agradezco la colaboración prestada por los entrevistados para esta investigación así como el decisivo apoyo académico brindado por los académicos Gabriel Salazar en Santiago y Elizabeth Jelin en las diversas ciudades donde se desarrollaron los talleres llevados a cabo por el Programa.

puesto por la dictadura militar (especialmente después de 1982), pero al mismo tiempo abrir espacios para los requerimientos de participación ciudadana. Tales requerimientos fueron canalizados a través de los parámetros delimitados por los programas sociales implementados durante los tres gobiernos del período democrático 1990-2003.

Para que esa «governabilidad», además de poder existir, lo-grase *perdurar* en el tiempo, los gobiernos democráticos optaron por dar especial atención a los procesos formativos de la masa ciudadana en lo referido a desarrollar formas de participación (Salazar, 1998). La Educación Cívica y la Historia irían a adquirir un renovado protagonismo en la enseñanza formal. Fue preciso formular el plan de enseñanza de esas disciplinas, de tal modo que permitiera cumplir el anhelo principal de una democracia que estaba dando sus primeros pasos. Se partía de la idea de que un proceso eficiente de enseñanza cívica e histórica contribuiría a dar al alumnado coherencia y anclaje en la identidad nacional, ayudando a «definir y reforzar sus sentimientos de pertenencia, apuntando a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas» (Jelin, 2002: 40).

De acuerdo a ello, ¿cuáles serían los nuevos elementos cognitivos que darían la «coherencia» y el «anclaje» necesarios para el proceso de transición democrática que se inició después del plebiscito de 1988? ¿Qué tipo de enseñanza cívica e histórica se buscaría ahora, cuando ya no era necesario exaltar y magnificar las «Glorias del Ejército» por sobre cualquier otro acontecimiento de la historia de Chile? A medida que comenzaron a conocerse públicamente las cifras de los muertos, detenciones, desapariciones y el dolor de las cicatrices que dejó la tortura, aparecieron también las dudas para los educadores, administradores, políticos y profesionales de la educación: ¿cómo se enseñaría a las nuevas generaciones el Golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973, las violaciones a los derechos humanos perpetrados durante la dictadura militar y la transición pactada entre los sectores políticos democráticos y la dictadura militar?

Tales preguntas fueron adquiriendo mayor relevancia a medida que comenzaron a conocerse ciertas *verdades* sobre la dictadura que poco o nada se vinculaban con las vivencias y expe-

riencias cotidianas de muchos de los que acudían por entonces a las aulas del sistema formal de enseñanza. Nos referimos no sólo a las *verdades escritas* (tales como las que aparecieron en el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación en 1990 o en el Informe de la Mesa de Diálogo en 2000) sino también a las aparecidas en los medios de comunicación. Un hecho relevante en este sentido lo constituyó el reconocimiento, por parte de las Fuerzas Armadas —hecho público en 2002—, de que habían arrojado al mar muchos de los cuerpos de los detenidos asesinados durante y después del Golpe de Estado. Para quienes acuden a diario a las miles de aulas (también los que han debido desertar de ellas) y que no vivieron la dictadura pero que sí pueden formar su memoria histórica, era preciso que la enseñanza formal no sólo se hiciera cargo de esa formación, sino que además entregara imágenes que pudieran cobrar *sentido* respecto de su propia historia, de sus frustraciones, de sus resistencias y de sus miedos. Era preciso que aquellas imágenes no quedaran aisladas, como producto de un simple «exceso histórico». Porque ellas también eran (son) historia. También son memoria. Porque *ese sentido* consiste precisamente en no separar los hechos de la violencia corporal cometida respecto del proyecto histórico que dichos cuerpos encarnaban. Tal como lo sugiere la historiadora María Angélica Illanes, rescatar y enseñar el ideario social y cultural de aquellos cuerpos no sólo constituye una de las claves de nuestra Historia Contemporánea, sino que en eso consiste precisamente la *batalla de la memoria* (Illanes, 2002: 15-16).

Este artículo propone superar la estéril discusión acerca de *cuál es el contenido histórico más válido* a enseñar en la escuela, apuntando más bien al *cómo* se construye y *de quién* es el conocimiento histórico que se pretende enseñar en nuestras aulas. En suma, apunta a asumir y fortalecer una actitud crítica y propositiva en relación con la experiencia de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, pero también frente a los modos con que se construye la actual política educacional en Chile, y en forma particular, las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales.

1. LA MEMORIA SOCIAL JUVENIL Y EL MARCO CURRICULAR

Un cambio decisivo en la tradición de las políticas sociales chilenas con la llegada de la democracia fue incluir al «joven» como grupo-objetivo junto al ya tradicional complejo «madre/hijo». La idea era asegurar que aquellos programas destinados a cubrir la temprana infancia continuaran influyendo en el período de su maduración (Molina, 1994: 7). Además era preciso buscar caminos de salida a las cada vez más evidentes amenazas a la convivencia democrática que daba sus primeros pasos. La apatía política verificada en la escasa inscripción electoral, la delincuencia, la violencia en los estadios, los saqueos comerciales en eventos políticos o culturales callejeros y el aumento en el consumo de drogas y alcohol fueron todas expresiones consideradas como problemas propios de una juventud aún «no integrada». Tanto más si esa «anomia» se daba con mayor fuerza en los sectores populares. Por eso, se produjo algo inédito en la historia de las políticas públicas en Chile: la promulgación de una política social juvenil, acorde no sólo con los objetivos de integración económica y social, sino también con aquellos que apuntaban a desarrollar las condiciones óptimas para mantener la gobernabilidad² (Gómez, 1996: 7).

El sistema educacional adquirió un rango estratégico privilegiado gracias, entre otras cosas, a la cantidad de jóvenes de escasos recursos que diariamente acuden a las aulas del sistema escolar municipalizado y subvencionado. La alianza gobernante planteó

² Dos programas sociales que apuntaron a la integración juvenil a través de preparar y formar una nueva masa laboral fueron el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, que en un primer momento tuvo un programa para la modernización de la educación técnico profesional, y el Programa Nacional de Capacitación Juvenil Laboral «Chile Joven», dirigido a los y las jóvenes que se encuentran en una situación de marginalidad laboral y educacional, con el objetivo central de integrarlos a la sociedad moderna vía la capacitación laboral. Un análisis crítico de esta noción de integración se encuentra en Tijoux (1995), Dávila (1998), Goicovich (2000) y Muñoz (2003).

como objetivo central realizar un plan de «desarrollo económico con equidad social», y estimó que el éxito en la aplicación de ese plan dependía de la eficiencia del sistema escolar en la preparación valórica y técnica de las nuevas generaciones (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación [CNME], 1995: 11).

Si los diagnósticos realizados por las autoridades demostraron que al iniciarse el período democrático el sistema escolar chileno contaba con «capacidades instaladas» tales como la cobertura en matrícula y la valoración social creciente del sistema por parte de las familias, también se dijo que permanecían dos grandes debilidades: la inequidad y el anacronismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 1994: 6-7). De esta manera, la reforma curricular se comprometió a nivelar progresivamente la diferencia de la calidad educativa entre los establecimientos de distintos niveles socio-económicos, y a la vez, integrar la *cultura juvenil* en todas las actividades desarrolladas en el interior del espacio escolar, inclusive en los mismos contenidos pedagógicos.

Así, el Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena convocado por el presidente en 1994 redactó un documento titulado *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI* en el que, entre otras cuestiones, se expresó la necesidad de incorporar en las orientaciones y propuestas curriculares «el entorno vecinal por un lado, y el grupo de pares por otro, [ya que] forman el ambiente natural del estudiante, y el efecto que conlleva la consideración de estos elementos en la educación han sido ya largamente establecidos por la investigación social». Hizo también especial referencia a la necesidad de «hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil que tiende a desarrollarse cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo» (CNME, 1995: 78 y 102).

En suma, se concilió algo importante en materia educacional formal: no sólo debían igualarse las condiciones educativas ofertadas sino incorporar la memoria histórica y social de los jóve-

nes al aula, en tanto poseedores de experiencias, recuerdos y datos históricos específicos transmitidos desde la comunidad en que habían crecido. Se asumió de esta manera que el espacio escolar no sólo sería un espacio de *convergencia* de memorias, sino que se aceptaría como conocimiento *legítimo* la memoria social juvenil.

Por eso es que en relación con el antiguo currículum de Historia y Geografía, se decidieron tres cambios decisivos. En primer lugar, y sobre la base de lo estipulado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza³, en lugar de un currículum centralizado se decidió un Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en la formulación de Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales Transversales, con la idea de que en el futuro sean los propios establecimientos quienes diseñen sus programas de estudio en función de su tradición local o comunal.

En segundo lugar, se decidió estructurarlo partiendo de la información que podría aportar la experiencia *vivencial* de los alumnos, desde la más próxima a la más lejana. Ello se tradujo en iniciar la enseñanza histórica partiendo de la comunidad local, luego pasar a la comunidad nacional, para después seguir con la regional y finalmente terminar con la internacional, cubriendo así los cuatro años de la enseñanza secundaria.

Por ello, y en tercer lugar, se decidió trabajar con los aspectos históricos más recientes sólo en el segundo año de la secundaria (coincidiendo con la revisión de los aspectos históricos de la comunidad nacional) y de una forma global en sexto año básico (primaria).

³ La Ley N° 18.062, publicada en el *Diario Oficial* el 10 de marzo de 1990 (un día antes de asumir el mando el primer gobierno de la transición) formuló las bases normativas sobre las cuales se realizarán todas las transformaciones que darán origen a la reforma. Es considerada uno de los importantes enclaves autoritarios legados por la dictadura.

2. EL MARCO CURRICULAR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: UN PROCESO TENSO Y COMPLEJO

El equipo de trabajo formado en 1996 y encargado de formular los Contenidos Mínimos Obligatorios, los Objetivos Transversales y los programas de estudio basándose en lo discutido por la CNME se enfrentó a un doble desafío. Por un lado, debía orientar los métodos pedagógicos hacia un enfoque cognoscitivo o constructivista. Como reacción al método expositivo, en el que el libro de texto asume una función principal, el nuevo enfoque implicaba «bajar» al profesor del pedestal y desarrollar la actividad de enseñanza-aprendizaje de un modo más horizontal. Ensayados ya hace más de una década en España e Inglaterra, estos procedimientos pedagógicos implicaron que la enseñanza de una historia «tal como fue» debía ser reemplazada por un conocimiento histórico fruto de un consenso surgido en el interior de la sociedad en que viven los jóvenes (Muñoz, 2000: 240).

Por otro lado, debía construir un marco explicativo que permitiera enseñar «apropiadamente» los últimos treinta años de historia del país. Por primera vez y en forma pública debía comprometerse una versión «oficial» que explicara el golpe militar, la dictadura y la transición democrática a las nuevas generaciones. Si bien hubo conciencia de que esta versión no debía determinar la interpretación que los alumnos harían de estos hechos, de todos modos se definía una postura oficial del nuevo gobierno sobre la historia reciente, de carácter ético y político.

¿Cómo se definieron los marcos explicativos de la historia de los últimos treinta años? ¿Quiénes lo hicieron y bajo qué condiciones contextuales? Un primer hito fue la creación de la Comisión de Verdad y Reconciliación en 1990, instancia que expuso los antecedentes recogidos sobre más de tres mil prisioneros políticos asesinados durante el período 1973-1989. Los resultados de la investigación de la comisión fueron entregados al presidente Patricio Aylwin en un informe, en febrero de 1991. Entre sus objetivos estuvo impulsar la reconciliación nacional consagrando una verdad compartida y definitiva sobre las violaciones a los Derechos Humanos. Es al historiador chileno Gon-

zalo Vial⁴ a quien se pidió la tarea de redactar el contexto histórico para explicar tales hechos. En lo esencial, dicho historiador señaló: «No compete a la Comisión pronunciarse sobre los hechos ocurridos ese día (11 de septiembre) y los inmediatamente posteriores [...] La crisis de 1973, en general, puede ser descrita como una aguda polarización a dos bandos —gubernativo y opositores— en las posturas políticas del mundo civil. Ninguno de estos bandos logró (ni probablemente, quiso) transigir con el otro, y en cada uno de ellos hubo, aun, sectores que estimaban preferible, a cualquier transacción, el enfrentamiento armado» (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1990: 33-34). Dicho texto sentaría los precedentes de la versión oficial acerca de las causas del Golpe de Estado de 1973 y las violaciones a los Derechos Humanos.

Un año después, se encomendó a una comisión *ad hoc* del Ministerio de Educación la tarea de formular una propuesta curricular, que debía luego ser sometida a consulta y discusión pública. En 1992 esa comisión redactó el Anteproyecto de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Este proceso fue abruptamente interrumpido por críticas que provinieron de sectores de la derecha política y algunas autoridades de la Iglesia, cuestión que provocó el retiro inmediato del documento de la circulación pública. Cristián Cox, coordinador de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, argumentó: «se había configurado un debate en términos y oportunidad no buscados por un Gobierno que actúa guiado por el objetivo prioritario de la reconciliación nacional» (Cox, 1999: 33-35). A juicio de la Coordinadora del equipo de trabajo de Historia y Ciencias Sociales, «no había todavía la idea de una transformación cultural. Todo el mundo estaba como

⁴ Cabe destacar que el historiador Gonzalo Vial fue Ministro de Educación bajo el régimen de Pinochet entre diciembre de 1978 y diciembre de 1979. Participó de la redacción del llamado «Libro blanco», con el que se intentó contrarrestar las críticas a la represión que arreciaban en el extranjero después del golpe y donde se da por verídica la existencia del famoso Plan Zeta, que validó detenciones ilegales, desapariciones, torturas y ejecuciones.

“pisando huevos“, no había suficiente base para formular una transformación radical. Se preveía que la derecha se iba a asustar. Respecto al tema concreto de introducir el golpe militar, hubo una restricción —casi una autocensura— por parte de las autoridades en ese momento. Se consideró que “no estaban dadas las condiciones” para tirar eso, que eso iba a empantanar todo lo que se estaba haciendo por la reforma» (Entrevista a Jacqueline Gysling, Santiago, 26 de mayo de 2000). Nunca se volvió —ni se intentó— a reeditar una discusión en *esos* términos.

Sólo después de cuatro años de aquel incidente, y después de que la Comisión Nacional de Modernización de la Educación elaborara su informe, el equipo de trabajo encargado de elaborar el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales se encontraba listo para trabajar. Respecto al tratamiento que recibiría el período de la dictadura, otro integrante del equipo señala: «hubo un análisis de tipo táctico, [...] el programa y el marco debían ser aprobados por el Consejo Superior de Educación, que está integrado no sólo por el Ministerio, sino por diversas instancias, por la Iglesia, por un representante de las Fuerzas Armadas. Entonces, si algunos de nosotros en el equipo era mucho más duro frente al tema de los Derechos Humanos..., no había que usar ciertos términos, se sabía que eso no iba a pasar por el Consejo Superior, o sea, había una voluntad de no herir susceptibilidades, pero está claro que esto es un tema que no vamos a ponernos de acuerdo. Ni ahora, ni en cincuenta, ni en cien años más. Entonces un programa que está haciendo el Gobierno de Chile no puede abanderizarse burdamente con un bando u otro. Esa fue como una autocensura» (entrevista a Julio Pinto, Santiago, 4 de septiembre de 2000).

A la «autocensura» se agregó un problema aun mayor. No sólo la formulación de las directrices orientadoras de los marcos curriculares sino también la organización de los equipos de trabajo habían sido gestados en un ambiente puramente «consultivo», sin participación de los actores involucrados en los procesos educativos formales. Tal fue el caso del profesorado. Esto provocó una sensación de malestar creciente y una situación de deslegitimación social de la reforma en curso (Colegio de Profesores, 1997: 20-23). En palabras de la Coordinadora del equipo de tra-

bajo, «profesores de aula no hay en ese momento, por una “cuestión operativa”[...] Lo que se hace después es invitar a gente. Se invita a tres académicos y a tres profesores de aula a elaborar propuestas. En el caso de Ciencias Sociales se invitó a tres personas más. Cada uno debía elaborar una propuesta de cómo había que enseñar la historia de primero a cuarto año de enseñanza media» (Jacqueline Gysling). Según Julio Pinto primó, además de un criterio netamente político, cierta desconfianza hacia la capacidad operativa del magisterio: «era un momento de expedición, en que tú no puedes generar un marco curricular a través de una práctica asambleísta, ya que te vas a demorar una eternidad preguntándoles a todos los profesores de Chile y a todos los alumnos de Chile y a todos los apoderados de Chile, lo que es una realidad. Es un principio de economía de tiempo, eso es lo que ellos dicen [...] ahí hay asuntos de apuros del gobierno. Frei quería que esto quedara ojalá terminado antes que él saliera» (Julio Pinto).

A tales criterios se agregarían dos acontecimientos que influirían decisivamente en el proceso de redactar los programas de estudio según los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales, y también en la polémica generada tras la aparición del libro de texto aprobado por el MINEDUC sobre el período «Dictadura y Transición».

La misiva titulada «Carta a los chilenos», hecha pública por el ex-dictador Augusto Pinochet desde su reclusión en Londres a fines de 1998, terció en el debate y definió lo que él estimó eran los tres hitos históricos de su gobierno: la inevitabilidad del golpe de Estado, los méritos de su gobierno a través de la implementación de un modelo de mercado abierto y su anhelo de una pronta reconciliación nacional. En dicho documento rechazó los cargos que se exponían en los juicios que se le seguían en Inglaterra y España, al mismo tiempo que justificó lo realizado desde el 11 de septiembre de 1973: «El país sabe que nunca busqué el poder [...] Ningún historiador, ni aun el más sesgado y poco objetivo, puede ni podrá mañana sostener de buena fe que mis actuaciones públicas respondieron a una supuesta ambición personal o a cualquier otro motivo que no fuera el bien de Chile [...] Frente a la dramática encrucijada [...] el clamor ciudada-

no (que) golpeaba las puertas de los cuarteles pidiendo nuestra intervención. [...] Quienes creemos en el perdón y en la reconciliación verdadera, tenemos que seguir trabajando duramente para el futuro». En su carta, Pinochet señaló también que el caos reinante durante el gobierno de Salvador Allende fue el que provocó la decisión «popular» de derrocar por la fuerza armada ese gobierno, para así abrir camino a la reconciliación y la unidad nacionales.

En respuesta a esta misiva y a los fascículos de Historia de Chile publicados por el historiador Gonzalo Vial, once historiadores —todos ellos reconocidos por su oposición al gobierno militar— redactaron el *Manifiesto de los Historiadores*, en el que se niegan las «*verdades históricas*» afirmadas por Pinochet y Vial. El *Manifiesto*, que contó con la adhesión de un centenar de académicos nacionales y extranjeros, concluyó que la manipulación histórica realizada por esos autores coincide en puntos tales como: «1. Reducir el proceso histórico al período en que es posible justificar el golpe; 2. El silenciamiento de los procesos históricos estructurales y de la correspondiente responsabilidad oligárquica acumulada; 3. La atribución de la crisis política de 1973 a la implementación de las reformas económicas y sociales; 4. La ineludible y moralista intervención armada de los militares; 5. El acallamiento de los excesos faccionales cometidos por el gobierno militar después de 1973» (Grez y Salazar, 1999: 16). Este *manifiesto* constituyó una reacción a la profusa difusión de «*verdades históricas*» manipuladas respecto a temas que «inciden estratégicamente en la articulación de la memoria histórica de la nación y por ende en el desarrollo de la soberanía civil».

La detención de Pinochet en Londres en octubre de 1998 desató una serie de investigaciones por parte de los tribunales de justicia en casos de violaciones a los Derechos Humanos cometidas durante su gobierno, lo que había provocado la indignación en las esferas del alto mando militar. La Mesa de Diálogo, convocada por el gobierno de Eduardo Frei en agosto de 1999, tuvo como objetivo central acercar a «los bandos divididos», propiciando una instancia de diálogo en donde participaran representantes del mundo militar, eclesiástico y de la civilidad, además de algunos de los abogados defensores de víctimas de

violaciones a los Derechos Humanos. Pese a la ausencia de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (AFDD), que puso en cuestión el grado de legitimidad de aquel espacio, diez meses después salió a la luz el informe de la Mesa de Diálogo, que presenta una interpretación de las causas del golpe de 1973: «Chile sufrió, a partir de la década de los sesenta, una espiral de violencia política, que los actores de entonces provocaron o no supieron evitar. Fue particularmente serio que algunos de ellos hayan propiciado la violencia como método de acción política. Este grave conflicto social y político culminó con los hechos del 11 de septiembre, sobre los cuales los chilenos sostienen, legítimamente, distintas opiniones» (*Informe Final de la Mesa de Diálogo*, Santiago, 13 de junio de 2000). Esta versión se ajustaba y no modificaba casi en nada los planteamientos expuestos diez años antes por el Informe Rettig.

De este modo, la ausencia de participación por parte de los actores involucrados, la permanencia de momentos políticos «poco apropiados» para la expresión de la memoria ciudadana y el peso de una transición democrática que avanzaba con máxima cautela marcaron, de forma inevitable, buena parte de la *textualidad* del marco curricular en que se encuadró a la Historia y las Ciencias Sociales (véase Anexo cuadro 1) ⁵.

3. PERFIL CURRICULAR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: MARCAS DE DICTADURA, TEXTOS DE DEMOCRACIA

El Golpe de Estado y su «inevitabilidad»

El período de la dictadura es tratado en dos niveles durante la enseñanza escolar: en sexto año (educación básica) y en se-

⁵ El marco curricular para la enseñanza secundaria se aprueba en mayo de 1998 (decreto 220) y para la enseñanza básica en 1996 (decreto 40) modificándose en junio de 1999 (decreto 240). Como resultado de estos decretos, se designan los equipos de trabajo que confeccionarán los distintos programas de estudio.

gundo año (enseñanza secundaria). En rigor de verdad, los Contenidos Mínimos Obligatorios (de aquí en adelante CMO) no indican que deba estudiarse el *período* de la dictadura militar, sino comparar el modelo económico que ella estableció con el existente antes de 1973, en términos de «los cambios ocurridos desde los años setenta hasta hoy» (véase cuadro 1). Si el docente insiste en profundizar en el período de la dictadura, el programa de estudio para segundo año de enseñanza media sugiere que «el quiebre democrático experimentado en Chile en 1973 debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto». Se propone además analizar las condiciones históricas que condujeron al golpe militar de 1973 contrastando diferentes visiones historiográficas. Se sugiere al docente recalcar que las interpretaciones historiográficas difieren por cuanto presentan distintos puntos de vista frente a un mismo hecho, personaje o problema. Como actividad se recomienda revisar a cuatro autores para ver las distintas posiciones existentes frente al hecho (véase cuadro 2).

A su vez, el libro de texto aprobado y distribuido gratuitamente por el Ministerio explica el acontecimiento del Golpe de Estado del siguiente modo: «A fines de 1972 y comienzos de 1973, en las calles de las principales ciudades de Chile se producían casi a diario violentas manifestaciones tanto a favor como en contra del gobierno. Los dirigentes políticos demostraban su incapacidad de lograr entendimientos para resolver el grave conflicto que afectaba a toda la sociedad [...] Hacia 1973 el país vivía una profunda crisis política, social y económica... El 11 de septiembre de 1973 las tres ramas de las Fuerzas Armadas, a las que se sumó Carabineros, exigieron por la fuerza el abandono del poder al mandatario elegido democráticamente. Este camino de revolución extremo significó el derrocamiento de Salvador Allende, quien se suicidó en el Palacio de La Moneda luego de que éste fuera bombardeado por la Fuerza Aérea. Con la intervención militar se produjo un quiebre profundo en el desarrollo de la vida democrática que por largas décadas había tenido lugar en Chile» (Benítez, 2000: 132).

Al centrarse en el clima de polarización reinante previo al Golpe de Estado de 1973, los materiales educativos considerados (programas de estudio, libro de texto) evitan responsabilizar a las Fuerzas Armadas por haber ejecutado ese golpe, silencian las dimensiones explicativas que aporta el tiempo largo y el análisis de orden estructural, y finalmente obvian la posibilidad de llamar *dictadura* al gobierno militar, y *golpe de Estado* a la irrupción de los militares en el poder.

De acuerdo a los criterios que presiden el currículum, si bien un docente puede no tratar los aspectos políticos o sociales del período de la dictadura, no sucede así con los aspectos económicos. De hecho, y según lo estipula el programa, «se espera que los alumnos reconozcan y estudien el modelo económico inaugurado por sobre los demás aspectos históricos de la época». En estricto rigor, si bien un docente puede tratar el período sin siquiera mencionar que hubo un golpe de Estado en Chile, no puede dejar de enseñar (ya que estaría contraviniendo lo estipulado en los decretos 220 y 240) los aspectos económicos del período en estudio.

La exaltación de los hitos económicos

Para el sexto año de la enseñanza básica, el Programa de Estudios señala lo siguiente: «Interesa que comprendan la magnitud de los cambios ocurridos durante el gobierno militar, dando especial énfasis a la aprobación de una nueva Constitución y un modelo económico abierto al mercado internacional; así como al conocimiento y valoración del proceso de recuperación y transición a la democracia de la última década y media del siglo. [Se señala como indicación al docente]: explicar al curso las características fundamentales del modelo económico establecido durante el gobierno militar, haciendo especial referencia a la apertura hacia los mercados internacionales y al impulso a la iniciativa privada. Comparar este modelo con el de sustitución de importaciones» (Programa de Estudio y Comprensión de la Sociedad, Ministerio de Educación, 1999).

El libro de texto, en tanto, señala tres críticas al modelo: «las reformas legales introducidas por el gobierno militar que revir-

tieron las conquistas de los trabajadores durante el gobierno de la Unidad Popular», «el crecimiento económico que fue en desmedro de las demandas sociales», y que «surgieron la cesantía y las fuentes de trabajo informal». Sin embargo, no se examinan cualitativa ni cuantitativamente los efectos del nuevo modelo en la sociedad chilena, ni tampoco los impactos de las políticas económicas neoliberales en la población (privatización de la educación, salud y fondos previsionales entre otros). Todo el resto del capítulo apunta a relevar el auge económico que habría producido la implantación del modelo neoliberal por el gobierno militar.

En el nivel de sexto año también se enfatizan los aspectos económicos, sin abordar los aspectos sociales y culturales del período. De esta manera, las indicaciones que se hacen para el estudio del período de la dictadura, en primer lugar, no promueven adentrarse en las implicancias negativas que trajo aparejado el desmantelamiento del Estado social-benefactor y la implantación del modelo neo-liberal; en segundo lugar, no trata sobre los impactos de ese modelo en el campo social (las transformaciones en las relaciones laborales, la educación, la salud, el sistema previsional) y cultural (la represión, la censura, el desincentivo a las artes). Se admite, es cierto, que el nuevo modelo instaurado no siempre implicó equidad social; sin embargo, se cultiva un cuidadoso énfasis en los éxitos económicos emprendidos durante este período. Ello se ve confirmado, además, por el nombre dado a la unidad que se ha considerado como contenido mínimo obligatorio a enseñar (cuadro 1).

Los Derechos Humanos «en futuro»

En relación con el proceso de transición democrática, el programa para Sexto Básico señala que se espera que los docentes desarrollen en los alumnos la capacidad de «valorar el proceso de transición y recuperación de la democracia iniciado en la década de 1990». Las actividades propuestas para ello son las siguientes: A) Indagar en una enciclopedia sobre los conceptos de «democracia» y «democratización». Analizar y discutir su aplicación al

período estudiado; B) Leer y comparar bibliografía con puntos de vista opuestos sobre las causas y consecuencias del golpe de Estado de 1973. [...] Esta actividad debe ser orientada de modo tal que se logre destacar y valorar los principios democráticos, la aceptación del pluralismo político y cultural, y el respeto de los Derechos Humanos; C) Discutir la importancia que creen tiene para el país y para ellos en forma personal la vida democrática.

Se señala además «que los alumnos y alumnas reconozcan y respeten las diferencias políticas entre sus propios compañeros es un paso clave en la formación de una conciencia cívica democrática...». En suma, para sexto básico los Derechos Humanos son tratados como normas de sociabilidad tales como «el respeto a la diversidad y la toma de conciencia acerca de la identidad nacional». A su vez, las violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura son abordadas desde una perspectiva puramente conceptual, tanto en los Contenidos Mínimos Obligatorios como en el Programa de Estudio, puesto que no se recomienda el estudio de los medios utilizados por los servicios de inteligencia para torturar, ejecutar y hacer desaparecer las personas vinculadas a la oposición del régimen militar.

En el programa para Segundo Medio son los Objetivos Fundamentales Transversales de la formación ética los encargados de promover los principios de la convivencia democrática: «deben aprender a debatir con respeto ante las ideas divergentes y rescatar la mirada del otro». Agrega además que «deben entender, analizar y respetar la diversidad étnica y cultural, y apreciar y reconocer la importancia de la solidaridad social». Por último, señala que «deben valorar la resolución pacífica de los conflictos políticos, territoriales y económicos que han tenido lugar en la historia de Chile».

A diferencia del programa de sexto año básico, el de Segundo Medio propone «analizar los efectos personales y sociales involucrados en la trasgresión a los Derechos Humanos durante el gobierno militar». Para ello se indica que «los alumnos y alumnas analicen el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación, o reportajes y novelas publicadas sobre el tema de la trasgresión a los Derechos Humanos en Chile, y luego elaboran un ensayo personal frente al tema. Los alumnos y alumnas debaten

documentadamente acerca del concepto de Derechos Humanos, y sobre el rol que le cabe a la sociedad y al Estado en su protección».

El libro de texto para sexto básico profundiza un poco más en la trasgresión a los Derechos Humanos, señalando que: «durante el gobierno militar encabezado por el general Augusto Pinochet, se cometieron atropellos a los derechos de las personas. Los principales abusos fueron el exilio de los opositores al gobierno; los arrestos, torturas y muertes en centros ilegales de detención y las desapariciones forzadas de detenidos cuyo paradero aún hoy se desconoce». El párrafo siguiente se refiere a la existencia de organismos represivos: «como una forma de resguardar el orden y la seguridad, el gobierno militar creó organismos que se constituyeron en un sistema de vigilancia y de represión de la ciudadanía. Estos organismos fueron la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), y luego, la Central Nacional de Informaciones (CNI)» (Benítez y Donoso, 2000: 137). Sus modos de operar, e incluso los casos de violaciones a los Derechos Humanos más emblemáticos, quedan fuera. Al momento de referirse a los actores que defendieron los Derechos Humanos, se menciona únicamente a la comunidad católica: «Una de las instituciones que defendió con fuerza los Derechos Humanos durante este período fue la Iglesia Católica. Muchos de sus miembros se arriesgaron para defender los valores de la vida y la libertad. El Cardenal Silva Henríquez se destacó en la defensa de los Derechos Humanos y la protección a los perseguidos, mediante la creación de instituciones como la Vicaría de la Solidaridad» (Benítez y Donoso, 2000: 137).

En suma, en el libro de texto las violaciones a los Derechos Humanos son remitidas a lo que ya nadie puede desestimar desde que se redactó el Informe Rettig: durante la dictadura se arrestó, torturó, se asesinó y se hicieron desaparecer los cadáveres de las víctimas. A ello se agrega que existieron dos instituciones represivas: la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y la Central Nacional de Informaciones (CNI). Por último, se menciona únicamente el papel de la Iglesia en la defensa de los Derechos Humanos, sin enunciar los demás organismos que se abocaron a esta tarea: la agrupación de familiares de detenidos

desaparecidos, los estudiantes, los líderes sindicales y los actores de la Iglesia que trabajaron fuera de la institución eclesiástica.

Desde la derecha política se atacó al libro ganador de la licitación del Ministerio por «[su] marcado sesgo ideológico de izquierda». Y por incluir en el texto «[hechos que] darán lugar a acaloradas discusiones políticas, no históricas» (*La Segunda*, 4 de abril de 2000 y *La Tercera*, Santiago, 15 de julio de 2000, respectivamente). Por otra parte se postuló que el reencuentro de los chilenos dependía de que se dejara de «distorsionar y falsear los hechos propiciando o fomentando la idea de que la historia del gobierno de Pinochet es sólo la crónica de los detenidos-desaparecidos» (Patricia Arancibia, en *La Tercera*, Santiago, 12 de junio de 2000)⁶.

Incluso desde el ala más conservadora de la derecha política, la Fundación Jaime Guzmán cuestionó los «errores metodológicos» que eventualmente entorpecerían el aprendizaje de la Historia de Chile Contemporánea (Comisión Educación y Cultura, Fundación Jaime Guzmán, Informes números 1 y 2, s/f) señalando: «Yo levanté mis antenas sólo cuando conocí el texto que estaba a la disposición de 300.000 niños en Chile y vi que tenía esos contenidos [...] Lo que a nosotros (FJG) nos interesa es alinear a los profesores con un libro, que aunque el Presidente diga que no estamos detrás de una historia oficial, va transformando una en la historia oficial» (Gonzalo Rojas, Santiago, 21 de agosto de 2000).

Asimismo, dos municipalidades (Providencia y Las Condes) pertenecientes a los sectores medio-altos de Santiago y tradicionalmente gobernadas por sectores de la derecha, manifestaron públicamente su repudio al libro de texto en cuestión y su compromiso de elaborar textos propios para ser distribuidos en for-

⁶ Patricia Arancibia es doctora en Historia de la Universidad Complutense de Madrid y directora del CIDOC de la Universidad Finis Terrae. Es hermana del recién condenado a prisión por los tribunales de justicia de Argentina por su responsabilidad en el atentado al General Prats y su esposa ocurrido en 1979. Eduardo Arancibia Clavel es Ingeniero Civil y prestó servicios a la disuelta DINA.

ma gratuita en los establecimientos educacionales de sus comunas (Pereira *et al.*, 2001)⁷.

El nivel alcanzado por la discusión pública sobre los textos escolares llegó a punto muerto. El Ministerio intervino convocando a un Consejo Asesor de Textos, que en lo concreto decidió reemplazar el libro de texto cuestionado⁸. El problema del currículum seguía centrándose en una cuestión de qué contenidos enfatizar, y no en los mecanismos pedagógicos que pudieran permitir una efectiva incorporación de la memoria ciudadana al currículum escolar.

4. LA REFORMA CURRICULAR Y LA MEMORIA CIUDADANA. BALANCE Y PERSPECTIVAS

En su dimensión *textual*, tenemos que el nuevo marco curricular de Historia y Ciencias Sociales centra la explicación del derrocamiento militar del gobierno de Salvador Allende en la «corta duración» y en el conflicto «irresoluble» entre dos bandos políticos, de modo tal que el golpe de Estado fue un desenlace inevitable. Además, ignora la obra social realizada por el gobierno de la Unidad Popular, la movilización de los sectores populares y la lucha de resistencia de los actores y partidos políticos opositores a la dictadura. De este modo, presenta el tema de los Derechos Humanos como una pura connotación conceptual-teórica y no como una realidad histórico-empírica. Por último, silencia los efectos

⁷ Finalmente sólo la Municipalidad de Las Condes llevaría a término su proyecto de libro de texto.

⁸ Se reemplazó el texto que hasta aquí hemos analizado, Teresita Benítez y Andrea Donoso, *Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico*, editorial Don Bosco, Sello Edebé, 2000, por el de Verónica Matte, Andrea Krebs, Victoria Silva y Eduardo Sepúlveda, *Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico*, editorial McGraw-Hill/Interamericana de Chile Ltda., 2001. Ambos textos guardan gran similitud en sus contenidos, siendo los énfasis y omisiones en el tratamiento del golpe de Estado, los hitos económicos y los derechos humanos incluso más pronunciados en el segundo.

del modelo económico neoliberal en la trama socio-cultural de los chilenos enfatizando la necesidad de aproximarse a un futuro sin conflictos. De hecho, como sugiere T. Moulian, en la construcción del mito del *Chile actual* el marketing del éxito económico habría sido la dimensión más elaborada desde el punto de vista estratégico de los tres gobiernos post-autoritarios (Moulian, 1997: 93).

En términos de su dimensión *procesual*, en cambio, es posible vislumbrar el nuevo marco curricular como una verdadera «política de memoria», en tanto no sólo está la intención de construir o establecer una relación más *deseable* o *conveniente* entre la sociedad y el pasado nacional (Lechner y Güell, 1999: 189-193) sino también ignorar u olvidar la palabra, la experiencia y la identidad vividas y recordadas por otros sectores de la sociedad. A pesar de haber promovido *programáticamente* espacios de diálogo entre maestros y estudiantes, la reforma educacional diseñada según los requerimientos de un «mercado laboral flexible y dinámico» requirió supeditar su currículum y sus contenidos a las exigencias de la productividad del trabajo y la capacidad competitiva de las personas.

La búsqueda de claves interpretativas que concordaran con el carácter de la transición democrática pactada del proceso chileno requirió la reconstrucción de un marco curricular de Historia y Ciencias Sociales en el que la conformación de las grandes estructuras institucionales es más importante que el conocimiento de los procesos sociales que explican los conflictos del presente. La reforma curricular no incluyó de esta manera a los principales actores de la educación. Su identidad, sus proyectos, sus propuestas. Sus palabras. Su memoria.

Es cierto que controlar la interpretación oficial del pasado implica dominar los espacios oficiales del presente. Pero, ¿qué tan pasiva puede ser la reacción de los destinatarios de tales «encuadres», es decir, de los que no aceptan reducir o limitar su memoria a *esos* puntos de referencia? Tal como lo señala Ferro (1994), «la revuelta brota entre aquellos para quienes su Historia está *prohibida*», y la «revuelta», en este sentido, no se ha dejado esperar en todos los espacios. Y en el escolar tampoco. Una textualidad histórica procesada bajo el amparo de una política de

memoria entrapada en el silencio de las memorias sociales corre inevitablemente el riesgo de convertirse en un relato anacrónico y desconectado de las reales condiciones históricas de los actores, en este caso, del profesorado y del estudiantado. Y este hecho no puede sino originar desconfianzas, frustración y una irremediable rebeldía.

Un currículum que pretende contribuir a la construcción de una sociedad democrática no debiera temer el conflicto, ya que es en la aceptación de las contradicciones sociales donde y cuando se encierra la posibilidad de educar en actitudes que promuevan la tolerancia. Tal como lo plantean dos educadoras, es aquí donde se plantea el primer desafío: «lograr ir más allá del ejercicio recordatorio anecdótico para percatarse de que la memoria está en la base de la construcción del conocimiento histórico comprendido en toda su amplitud» (Rojas y Almeida, 2000: 10).

La mayoría de los jóvenes que acuden a los liceos municipalizados sienten que su realidad económica, social y cultural está excluida de la historia que se intenta enseñarles⁹. Si el objetivo de la reforma, tal como se lo ha planteado ella misma, es ir incorporando los saberes sociales (especialmente de los jóvenes) desarrollados fuera del aula, es imprescindible, para lograrlo, el despliegue de recursos humanos que vayan en esa dirección. Y no falta quienes proponen posibles salidas, aunque todavía en el ámbito de micro-experiencias: grupos de jóvenes, estudiantes, educadores y profesores que han encarado el dilema. Si bien hay claridad en cuanto a que es en el modelo educativo nacional basado en la descentralización-privatización donde deben hacerse ajustes estructurales, también se ha tomado conciencia que es desde las escuelas mismas desde donde debe impulsarse y realizarse una reforma educativa con la clara misión de influir en la comunidad.

El Movimiento Pedagógico (constituido a partir de las resoluciones del Primer Congreso Nacional de Profesores) trabaja

⁹ Para un planteo crítico frente al problema de la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, véase Oyarzún, Irrázabal, Goicovich y Reyes, 2000.

desde 1997, desde el interior del Colegio de Profesores, en la concreción de estos objetivos, conformando grupos educativos pedagógicos en todas las regiones, cuya tarea es la reflexión crítica sobre la realidad educativa, sobre los procesos pedagógicos y sobre el papel que profesoras y profesores asuman en ellos, permitiendo que de ahí surjan propuestas educativas y pedagógicas que vayan adquiriendo legitimidad en el ámbito nacional ¹⁰.

En consonancia con este movimiento, han aparecido numerosos colectivos de profesores jóvenes que han optado por trabajar fuera del Colegio de Profesores, y que expresándose a través de una reflexión independiente, han logrado constituir grupos activos de reflexión crítica y propuesta ante una consensuada crisis de la educación. Tal es el caso de, entre otros, el Colectivo Pedagogía Crítica que desde el año 2000 se encuentra organizando debates y charlas sobre Reforma Educativa, Identidad del Profesor, Crisis de la Educación e Historia de la Educación, teniendo como corolario la realización de una escuela de verano durante enero de 2000 y enero de 2001. La revista *Pedagogía Crítica*, publicada a partir del año 2001, es parte de su objetivo de convertirse en un referente y en una corriente de opinión en el mundo del profesorado, posibilitando espacios concretos de opinión y propuestas alternativas en planos pedagógicos, gremiales y políticos.

Por último cabe mencionar las actividades auto-educativas realizadas por los diversos centros culturales barriales, pre-universitarios populares, escuelas populares de nivelación de enseñanza media, escuelas nocturnas de adultos y universidades populares, quienes han logrado levantar verdaderas *redes* auto-educativas en las que se imprime una pedagogía transversal, que mezcla saberes sociales surgidos de la convivencia de las calles, barrios y comunas de las ciudades y provincias y aquellos adquiridos en los espacios formales de aprendizaje tales como escuelas, liceos y universidades.

¹⁰ La Revista *Docencia*, órgano de difusión del Movimiento Pedagógico, expone las reflexiones pedagógicas que provienen de investigadores, educadores y profesores de colegio así como el debate actual en educación en Chile y en América Latina.

En suma, la transmisión de las experiencias sociales del pasado tiende a influir en el accionar histórico desplegado por los actores sociales de las diferentes comunidades que pueblan el país. *Estimular* los recuerdos individuales y colectivos, *conocer* cómo trabaja la política educativa para *usarla* y *reconocer* cuál es la apuesta real para profesores y administradores, familias, niños y jóvenes, constituye hoy una responsabilidad social, y entonces, política.

ANEXO

MATERIALES EDUCATIVOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Los Objetivos Fundamentales Transversales para la Enseñanza General Básica «tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica. Los OFT deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo» (DFO-240).

Los Objetivos Fundamentales Diseñados para la Enseñanza General Media, «son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. El marco curricular distingue entre dos clases de Objetivos Fundamentales:

a) *Objetivos Fundamentales Verticales*: aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media.

b) *Objetivos Fundamentales Transversales*: aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o sub-conjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad» (DFO-220).

Los Contenidos Mínimos Obligatorios para la enseñanza media «son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habili-

dades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel» (DFO-220).

El programa de estudio: documento de carácter normativo que expone secuencialmente los objetivos específicos, los contenidos de enseñanza que deben aplicarse y las sugerencias de actividades en conformidad al plan de estudio. «Aquellos establecimientos educacionales que no hayan obtenido la aprobación de los planes y programas de estudio por parte del Ministerio de Educación o del Consejo Superior de Educación, en su caso, deberán aplicar obligatoriamente los planes y programa de estudio oficiales elaborados por el Ministerio de Educación...» (Artículo 7°, DFO-40).

CUADRO 1

Contenidos Mínimos Obligatorios y Nombre que recibe la Unidad del Programa de Estudio

CONTENIDO MÍNIMO OBLIGATORIO PARA SEXTO BÁSICO (DECRETO 240)	Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones y la política de apertura a los mercados internacionales.
NOMBRE DE LA UNIDAD PARA SEXTO BÁSICO	Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y nuevo modelo económico. La transición y recuperación de la democracia.
CONTENIDO MÍNIMO OBLIGATORIO PARA SEGUNDO MEDIO (DECRETO 220)	Los cambios políticos, sociales, económicos y culturales desde los años setenta hasta la actualidad.
NOMBRE DE LA UNIDAD PARA SEGUNDO MEDIO	El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.

CUADRO 2

Lecturas sugeridas para revisar las interpretaciones del Golpe de Estado

<p>Jocelyn-Holt, Alfredo. <i>Chile perplejo</i>. Santiago: Ariel, 1998, Cap. 3.</p>	<p>[quien explica el origen del Golpe de Estado como]: «un equilibrio cada vez más frágil que terminó por romperse en la década de 1960» a través de 4 razones: «la Cuba revolucionaria...; la heterogeneidad de la DC...; el problema del mesianismo que siempre cree que puede hacerlo todo...; la espiral discursiva que acompaña este mesianismo...».</p>
<p>Boeninger, Edgardo. <i>Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad</i>. Santiago: Andrés Bello, 1998, Cap. 5.</p>	<p>«La crisis de la democracia en Chile fue fundamentalmente un fenómeno político, que ... se manifiesta de modo incipiente en la primera mitad de la década del 60, para adquirir virulencia creciente a partir de 1965 y culminar dramáticamente en el período 70-73».</p>
<p>Moulian, Tomás. <i>La forja de ilusiones: el sistema de partido. 1932-1973</i>. Santiago: ARCIS-FLACSO, 1993, Cap. 1.</p>	<p>«Al interior de la Unidad Popular se rompió el equilibrio básico... en ningún otro momento de la historia política de Chile la movilización había sido tan intensa, la polarización tan alta...».</p>
<p>Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. <i>Informe (Informe Rettig)</i>. Santiago, 1991, Vol. 1. Párrafo redactado por Gonzalo Vial.</p>	<p>«La crisis de 1973, en general, puede ser descrita como una aguda polarización a dos bandos —gubernativo y opositores— en las posturas políticas del mundo civil. Ninguno de estos bandos logró (ni probablemente, quiso) transigir con el otro, y en cada uno de ellos hubo, aun, sectores que estimaban preferible, a cualquier transacción, el enfrentamiento armado».</p>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, Teresa y Andrea Donoso (2000), *Comprensión de la Sociedad. 6° básico*, Santiago: Don Bosco-Edebé.
- Boeninger, Eduardo (1998), *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*, Santiago: Andrés Bello.
- Brunner, José Joaquín (1980), «Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965 y 1980», Documento de Trabajo, núm. 95, Santiago: FLACSO.
- Cerda, Ana María; Assaél, Jenny; Cevallos, Florencio y Sepúlveda, Rodrigo (2000), *Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*, Santiago: PIIE-LOM.
- Cohen, Ernesto (ed.) (s/f), *Educación, eficiencia y equidad*, Santiago: CEPAL/OEA/SUR.
- Colegio de Profesores de Chile a.g. (1997), *Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final*, Santiago.
- Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1990), *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*, vol. 1, Santiago.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1995), *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*, Santiago: Universitaria.
- Cox, Cristián (1999), «La sociedad del futuro y sus requerimientos al sistema escolar: la reforma del currículo», en Ximena Azúa y María Loreto Nervi (comps.), *La reforma curricular chilena. Enfoques críticos*, Santiago: Universidad de Chile.
- Dávila, Osear (1998), «Exclusión juvenil y juventud popular», *Última Década*, núm. 8, Viña del Mar: CIDPA, marzo.
- Ferro, Marc (1994): *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?*, Buenos Aires: EFE.
- Goicovich, Igor (2000), «Del control social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la Historia de Chile», *Última Década*, núm. 12, Viña del Mar: CIDPA, marzo.

- Gómez, Juan Carlos (1996), «La capacitación laboral juvenil: una forma de disciplinamiento social de los pobres. Chile 1991-1994», Documento de Trabajo, Santiago: Universidad Arcis.
- Grez, Sergio y Salazar, Gabriel (comps.) (1999), *Manifiesto de historiadores*, Santiago: LOM.
- Illanes, María Angélica (2002), *La batalla de la memoria*, Santiago: Planeta-Ariel.
- Jelin, Elizabeth (2002), *Los Trabajos de la Memoria*, Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Jocelyn-Holt, Alfredo (1998), *Chile Perplejo*, Santiago: Planeta-Ariel.
- Lechner, Norbert y Güell, Pedro (1999), «Construcción social de las memorias en la transición chilena», en Amparo Menéndez-Carrión y Alfredo Joignant (eds.), *La caja de pandora. El retorno de la transición chilena*, Santiago: Planeta-Ariel.
- Ministerio de Educación (1994), *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, 1995-2000. Fundamentos, estrategias y componentes*, vol. I, Santiago.
- Ministerio de Educación (1999), *Programa de Estudios para sexto básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad*, Santiago (sin publicar).
- Ministerio de Educación (1999), *Programa de Estudios Segundo Medio Sector Historia y Ciencias Sociales. Estudio y Comprensión de la Sociedad*, Santiago (sin publicar).
- Molina, Sergio (1994), *Integración al desarrollo*, Santiago: MIDEPLAN.
- Moulian, Tomás (1997), *Chile actual. Anatomía de un mito*, Santiago: LOM.
- Muñoz, Ignacio (2000), «La textualidad de la Historia: fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos de la reforma educacional», *MAPO-CHO, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 47, Santiago.
- Muñoz, Víctor (2003), «Movimiento social juvenil y eje cultural. Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982)-(1989-2002)», *Última Década*, núm. 17, Santiago, septiembre.
- Oyarzún, Astrid; Irrázabal, Raúl; Goicovich, Igor y Reyes, Leonora (2000), *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-construtores: sentidos de la integración en la cultura escolar*, Viña del Mar: CIDPA.
- Pereira, Teresa y Hanisch, M. (2000), *Chile 1925 a 1990. 6º básico*, Santiago: Corporación de Educación y Salud de Las Condes.
- Rojas, María Teresa y Almeida, Lilian (2000), «La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales», <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm>
- Salazar, Gabriel (1998), «De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable», *Proposiciones*, núm. 28, Santiago: SUR Profesionales.

Tijoux, María Emilia (1995), «Jóvenes pobres en Chile: nadando en la modernidad y la exclusión», *Última Década*, núm. 3, Viña del Mar: CIDPA, mayo.

ENTREVISTAS REALIZADAS

Gonzalo Rojas, académico y Doctor en Historia del Derecho, integrante de la Comisión de Educación y Cultura de la Fundación Jaime Guzmán. Entrevista realizada en la Pontificia Universidad Católica el 21 de agosto de 2000.

Jacqueline Gysling, coordinadora de la Unidad Curriculum y Evaluación, e integrante del equipo de trabajo que confeccionó el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales. Entrevista realizada en el Ministerio de Educación el 26 de mayo de 2000.

Julio Pinto, integrante del equipo de trabajo del marco curricular de Historia y Ciencias Sociales y programas de estudio. Entrevista realizada en el Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) el 4 de septiembre de 2000.