

**OLVIDAR PARA CONSTRUIR NACIÓN:  
ACTORES, PROCESOS Y PARTICIPACIÓN<sup>1</sup>**

*(Representaciones de la dictadura en el proceso de construcción de un marco curricular de Historia y Ciencias Sociales para la transición)*

**LEONORA REYES J.**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN HISTORIA, UNIVERSIDAD DE CHILE  
SANTIAGO, ENERO DE 2002

Al abordar el debate acerca del modo en que se construye la política educacional suele dejarse de lado la contingencia política que la rodea. Y esto porque ingenua o torpemente tendemos a separar los hitos - administrativos, gremiales o científicos - de su propia historicidad. Pero al revisar la proyección histórica de aquellos hitos, vemos que se encuentran atrapados, irremediablemente, por el hilo de su propia historicidad.

Si aceptamos que nuestra institucionalidad democrática cuenta con un pasado propio y entonces con una historia propia, hilo argumental de su actual conformación. Y, que además, requiere ser legitimada en tanto tal, ella debe necesariamente, recurrir a estrategias de publicación de *aquella* historia. *Aquella* historia necesita ser recreada según la contingencia, debe ser readecuado su hilo argumental para explicar ciertos hechos del presente y ser representada de acuerdo al proyecto gubernamental en la actualidad. Estas estrategias, por lo pronto, son preocupación fundamental de los círculos comunicacionales pero, y tal vez por sobretodo, de los educativos.

Ahora esa historia, requiere re-escribir un pasado en donde algunos hitos o procesos deberán ser ocultados o silenciados, y en donde otros serán exaltados incluso, inventados. La reorganización de ese pasado requerirá pasar por sobre otros hilos argumentales de la misma historia, necesariamente. En esto, una función especial le cabrá al espacio en donde se prepara, educa y forma a las futuras generaciones.

Al respecto Jelin señala, *“como toda narrativa, estos relatos nacionales son selectivos. Construir un conjunto de héroes implica opacar la acción de otros. Resaltar ciertos rasgos como señales de heroísmo implica silenciar otros rasgos, especialmente los errores y malos pasos de los que son definidos como héroes y deben aparecer “inmaculados” en esa historia. Una vez establecidas estas narrativas canónicas oficiales, ligadas históricamente al proceso de centralización política de la etapa de conformación de estados nacionales, se expresan y cristalizan en los textos de historia que se transmiten en la educación formal.”*<sup>2</sup>

- 
- 1 Texto Ponencia Encuentro de Estudiantes de Post Grado en Humanidades "Estado y Nación en América Latina, discursos, imaginarios y prácticas culturales". Santiago, 21, 22 y 23 de enero de 2002, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
  - 2 Elisabeth Jelin Los trabajos de la Memoria, 2001 (sin publicar).

Pero ¿cómo es tejido este hilo argumental desde un espacio institucional como el educativo?, ¿cómo es organizado, ordenado y seleccionado *un pasado* que deberá ser enseñado a futuras generaciones?

El trabajo que aquí se presenta trató, en esta perspectiva, exponer las diversas re-presentaciones que asume la Dictadura en un espacio que tiene como misión re-construir este pasado para ser traspasado a nuevas generaciones. El **proceso** de construir un Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales para la Transición en este sentido cobra una especial importancia. No sólo porque será la encargada “oficial” de reconstruir los hechos, sino también porque la Dictadura es re-presentada en el carácter mismo del procedimiento de producción de política educacional.

## **1. USO Y ABUSO DE LA MEMORIA (OLVIDO) EN EL PROCESO DE CONSTRUIR UN MARCO CURRICULAR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES**

Durante la Dictadura la Historia fue intervenida Toda, asegurando así una efectiva “depuración” de todo lo que recordara a la Unidad Popular en el sistema educacional. No había pasado un año del Golpe cuando la administración educativa pasaba a ser jurídicamente controlada por los militares. El Comando de Institutos Militares (CIM) tomó en sus manos la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y de aquellos relativos a la Seguridad Nacional en el sistema educativo. Entre las materias que debían denunciarse a las autoridades militares se encontraban “comentarios sobre política contingente; propagación de chistes relativos a la gestión de la Junta o de sus miembros; distorsión de los conceptos y valores patrios; distorsión de las ideas contenidas en los libros de textos de estudio, dándoles interpretaciones antojadizas o parciales...”<sup>3</sup>

Una vez acreditado constitucionalmente que la Junta continuaría con su gobierno por un nuevo período, el proyecto educacional se vuelca por completo a la modernización económica delineada por los jóvenes agentes del gobierno militar y amparado por una de las premisas del FMI para nuestro país.

La producción de mano de obra barata para hacer funcionar el nuevo modelo de mercado abierto, constituyó un pilar básico de la modernización educativa militar. La Enseñanza Básica (y más tarde la de Enseñanza Media) se hace cargo así explícita y planificadamente del criterio central de división en la sociedad: entre aquellos destinados al trabajo intelectual y aquellos destinados al trabajo manual. Como lo señala el propio General Pinochet, la Enseñanza Básica constituye el período en que los jóvenes deben ser entrenados “*y así queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas.*”<sup>4</sup>

---

3 Circular n°41 del 19 de agosto de 1974 citado en: “El control autoritario expresado en las circulares del Ministerio de Educación” *Las Transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*, vol. 2, PHE, 1ª edición, 1984, p.482.

4 “Planes y Programas de Estudio para la EGB”, en Revista *Educación*, n°79, mayo de 1980. Capítulo “programa de Formación de Hábitos y Actitud Social del Alumno”, JJ BRUNNER 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 FLACSO-Santiago de Chile, n° 95, agosto de 1980, pp.28-29.

Entre 1973 y 1978 el control militar se dará en un contexto de control directo en el contexto de una “cruzada ideológica” en el que se impone una drástica modificación de la estructura del sistema y de los contenidos de la enseñanza de acuerdo a una orientación nacionalista, individualista y anti-marxista. En Historia, por ejemplo, los contenidos fueron orientados hacia cuestiones tales como: *celebrar a España como referencia relevante, a exponer una historia patria resultante de héroes y personalidades, a presentar una visión de la economía desconectada de la historia en la que no figuran ni la inflación ni el desempleo, en donde la producción aparece como un proceso exclusivamente técnico*<sup>5</sup>. El propio General Pinochet se encargó de corregir el programa de Historia y Geografía para octavo año excluyendo referencias a clases y partidos, y re-definiendo interpretaciones sobre la Revolución Rusa, el marxismo y la Constitución del 25<sup>6</sup>.

A continuación exponemos los objetivos generales de la asignatura de Historia y Geografía para la Enseñanza General Básica:

[El primer ciclo (primero a cuarto básico) señalaba] : Identificar las actividades y roles de los miembros del grupo familiar, escolar ; Conocer los símbolos patrios, las efemérides nacionales principales y las figuras más relevantes de la historia patria ; Desarrollar una actitud de respeto y lealtad por sus principios y valores de nuestro patrimonio histórico nacional además de los rasgos más relevantes de la geografía”.

[El segundo ciclo (cuarto a octavo básico) ]: Conocer y comprender la Historia Universal...de modo que ayude a comprender mejor nuestra historia patria ; Conocer y comprender nuestra historia patria ; conocer con la profundidad que sea deseable la geografía patria ; Nociones básicas de educación cívica y economía<sup>7</sup>.

[El de Enseñanza Media indicaba]: Reflexionar sobre los valores que forman parte de nuestra tradición nacional y la categoría de valores universales que tienen algunos de ellos ; conocer el patrimonio histórico de Chile con el fin de asumir una actitud de respeto y análisis frente a los valores nacionales ; desarrollar la habilidad para aplicar conceptos, métodos y técnicas de la ciencia histórica que le faciliten un mayor desarrollo de su pensamiento reflexivo y le permitan evaluar testimonios en forma objetiva<sup>8</sup>.

El objetivo básico fue proporcionar masivamente a la población civil un conjunto mínimo y ordenado de conocimientos y comportamientos funcionales al desempeño de ocupaciones subordinadas. La enseñanza de la

---

5 Cfr. P.Berchenko, *Les programmes de Sciences Sociales et Historiques au Chili*, Mimeo, Université de Perpignan, 1981. Citado por : Cristián COX “Políticas educacionales y principios culturales . Chile 1965-1985. CIDE, 1986.

6 Cristián COX “Políticas educacionales...”, Op.Cit., p.56

7 Decreto 4002 que “Fija objetivos, planes y programas de la educación general básica”, 20 de mayo de 1980. Diario Oficial, 5 de junio de 1980

8 Decreto 300 que “Aprueba planes y programas para la educación media humanístico-científica”, 30 de diciembre de 1981. Diario Oficial, 22 de enero de 1982,

Historia es desalojada así de sus contenidos “procesuales” construyéndose en base a contenidos “simbólicos” como la Bandera, el Escudo, y la Unidad Nacional delineados en torno a los éxitos del Ejército de Chile. En definitiva, la función de esta nueva Historia en un contexto de re-organización general de la Enseñanza Básica no sólo consistió en justificar un nuevo Orden Autoritario sino dar coherencia a todo un engranaje social, económico y cultural que se iba consolidando al alero de la Junta.

Pero volviendo al Chile Actual. ¿qué función le cabe a la Historia que debe ser transmitida en la educación formal? ¿cómo debe realizarse una re-estructuración curricular de Historia y Ciencias Sociales en un contexto de re-construcción democrática? Y en relación a la re-interpretación de la Dictadura: ¿qué es lo que conviene olvidar o sacrificar, por un lado; y, recordar o enfatizar, por otro, en aras de la reconciliación nacional?

Primero nos referiremos a algunos elementos del contexto del proceso de construcción, para después presentar algunas de las ideas centrales encontradas en el material trabajado.

## **2. ALGUNAS CONSIDERACIONES ACERCA DEL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE POLÍTICA EDUCACIONAL**

Lo primero, son los Hitos que marcaron la pauta del relato educativo:

### *La creación de la Comisión de Verdad y Reconciliación en 1990*

Tuvo entre sus objetivos impulsar la Reconciliación Nacional consagrando una verdad compartida y definitiva sobre las violaciones a los Derechos Humanos, y en la que se encargó al historiador Gonzalo Vial redactar el contexto histórico que permitiera explicar tales hechos. El informe primero se refiere al Golpe como “*los hechos ocurridos ese día*” o también a “*la crisis de 1973*”. Además se señala como argumento que “*el estado del país a esa fecha, estado que cabe describir como de aguda crisis en la vida nacional,...., puede ser descrita como una aguda polarización a dos bandos en las que ninguno de estos logró (ni probablemente, quiso) transigir con el otro...*”.<sup>9</sup>

### *La Detención de Pinochet y la creación de la Mesa de Diálogo.*

Mientras a fines de 1998 Augusto Pinochet, a través de una misiva enviada a los chilenos desde su lugar de detención en Inglaterra, se pronunciaba acerca : “*de la inevitabilidad Golpe de Estado*”, “*destacaba los méritos de su gobierno a través de la implementación de un modelo de mercado abierto*”, y “*explicitaba su anhelo por una pronta Reconciliación Nacional*”<sup>10</sup>, se creaba la Mesa de Diálogo con el objetivo central de acercar a los “los bandos divididos” en torno a la figura del Dictador. Pese a la ausencia de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (AFDD) en aquella instancia, en mayo de 2000 salía a la luz el informe en donde se dedicaba un espacio a interpretar las causas del golpe de 1973, refiriéndose a “*los hechos del 11 de septiembre*”. Entre las causas se esgrimió “*una*

9 Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig) V.1, Segunda Parte, Capítulo I, 1990, pp.33-34.

10 Ver: “Carta a los chilenos”, Londres, diciembre de 1998. Publicado en Diario.

*espiral de violencia política, a partir de los años 60, que los actores de entonces provocaron o no supieron evitar.”*<sup>11</sup>

Lo segundo son los hechos que fueron configurando el carácter mismo que adquirió el proceso de reforma curricular. Entre ellos están:

*La Censura a la comisión redactora de los OF en el año 92.*

Una particularidad de la reforma educativa nacional en curso es que no ha sido realizada de modo lineal. Múltiples procesos de discusión, de lineamientos programáticos y de reformas legales, se llevaron a cabo en forma simultánea, dando origen a lo que hoy se conoce como el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en la Educación (MECE). El proceso de reforma curricular, es realizado en la etapa final de la reforma pero el proceso de discusión acerca de sus fundamentos comienzan ya en 1990. Entre 1991 y 1993 una Comisión ad-hoc del Ministerio, constituida por 11 profesionales además de académicos especialistas externos a la entidad, elabora y somete a procesos de consulta y discusión pública una propuesta de marco curricular nacional. La principal labor de esta Comisión fue la de someter a una consulta en 1992 un Anteproyecto donde se definió el concepto de Objetivos Transversales, proponiendo un conjunto de valores orientadores, así como nuevos temas a ser ofrecidos en la experiencia escolar : equidad de género, medio ambiente, derechos humanos, y otros. Sin embargo, esta discusión es abruptamente interrumpida y el documento es retirado de discusión. La causa esgrimida fue la siguiente: la provocación de un debate que “no era propicio dada la fase en que se encontraba la transición política a dos años de su inicio”. Las críticas a los principios orientadores de los Objetivos Transversales provinieron básicamente desde la Derecha y las autoridades de la Iglesia<sup>12</sup>. En 1995 se decidió retomar la discusión acerca de los valores orientadores de los marcos curriculares, pero esta vez se decidió hacerlo en forma diferenciada para enseñanza básica y media. Además, ésta debía hacerse a partir de los resultados que entregara una Comisión externa: la Comisión Nacional de Modernización de la Educación. Ese mismo año, se daba a luz un largo informe en que se realizaba un diagnóstico acerca del estado de la educación dejado por el gobierno militar y se establecía un marco valórico, en términos consensuados, para la elaboración de un futuro marco curricular<sup>13</sup>.

*La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.*

Todo el proceso de reforma curricular de la Transición fue realizado en el marco otorgado por la Ley Orgánica Constitucional de Educación aprobada un día antes de asumir el primer gobierno de la transición el 10 de marzo de 1990. Esta es considerada por muchos como uno de los

---

11 Ver: Documento final Mesa de Diálogo, Santiago, 13 de junio de 2000.

12 Cristian COX La Reforma del Curriculum, en : J.E. García-Huidobro (Ed.) *La Reforma educacional chilena*, Editorial Popular, Santiago, Chile, marzo de 1999, 233-265.

13 El Comité Técnico Asesor estaba constituido entre otros por : J. Joaquín Brunner (Ministro Secretario General de Gobierno), Edgardo Boeninger (Ex-ministro Secretario General de la Presidencia, democracia cristiana), Enrique Correa (Director Flacso), Monseñor Juan Castro (Vicario para la educación), Cristián Larroulet (Instituto Libertad y Desarrollo) y Gonzalo Vial (historiador). Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. *LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CHILENA FRENTE AL SIGLO XXI*, Editorial Universitaria, Santiago, 1995.

principales enclaves autoritarios legados por el gobierno militar por lo siguiente. La LOCE estableció que el Mineduc ya no elaboraría más planes y programas obligatorios para todo el país, sino que de ahora en adelante se establecerá un marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios obedeciendo a los criterios de descentralización de la Ley. Por otra parte, planteó que aquellos marcos curriculares ya no serían más aprobados por el Ministerio sino por una “supra-entidad” creada por la misma LOCE: el Consejo Superior de Educación, organismo de carácter autónomo, presidido por el Ministro de Educación, e integrado por un representante de las Fuerzas Armadas, un representante de la Corte Suprema, 3 académicos nominados y 3 representantes de la comunidad científica.

#### *La conformación de los equipos de trabajo.*

A partir de los testimonios<sup>14</sup> de algunos participantes del equipo de trabajo que creó el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales pudimos extraer entre otras cosas:

- Cómo es que el equipo de trabajo tuvo que **auto-censurarse** en varias ocasiones al determinar ciertos Contenidos Mínimos, sobre todo en lo que respecta a la temática de DDHH, sabiendo que el CSE podía empantanar el proceso general de reforma educativa (J.Gysling, J.Pinto)
- Por otro lado, cómo fue que este espacio se convirtió en uno donde se debieron **negociar** ciertos términos usados para nombrar eventos. Por ejemplo, el de una unidad en donde se habla de la expansión del territorio y donde antes se hablaba de “*Pacificación de la Araucanía*” ahora algunos proponían llamarle “*Conquista de la Araucanía*”. La unidad terminó llamándose “*Incorporación de la Araucanía*”. (J.Gysling)
- **Por último**, cómo es que el Mineduc se vio forzado a realizar una **convocatoria más bien cerrada**, sin participación directa del profesorado, obedeciendo a criterios de eficiencia, operatividad, y a los “apuros” del gobierno de Eduardo Frei que debía dejar terminada esta etapa de la reforma antes de dejar su mandato. (Julio Pinto)

#### *El Debate por la verdad histórica*

Este tomó forma como tal durante el año 2000 y a propósito del Informe de la Mesa de Diálogo primero, y el libro de texto para sexto año aprobado por el Mineduc para ser distribuido gratuitamente a los liceos municipalizados del país de la editorial EDB después.

---

14 Jacqueline Gysling es coordinadora de la Unidad Curriculum y Evaluación, e integrante del equipo de trabajo que confeccionó el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales. La entrevista fue 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.

Traspasó violentamente las fronteras de la Academia y el Ministerio de Educación instalándose en la esfera de la Alta Política en la Cámara del Senado. Todos propusieron su propia narrativa acerca de los hechos que habrían desencadenado el Golpe de Estado de 1973 y los posteriores hechos vinculados a acciones represivas<sup>15</sup>.

A continuación exponemos algunos extractos del debate aparecido en la prensa:

*“no supimos realizar un profundo programa de transformaciones amparados en la mayoría social y política suficiente ; contribuimos al quiebre de las fuerza democráticas”* (Senador socialista Gazmuri).

*“lo ocurrido el once de septiembre del 73 fue la culminación de un proceso de deterioro del orden institucional iniciado en los años 60”* (Senador de derecha Romero).

*“la situación generada a comienzos de los años 70 se debió a que desde la década anterior se había gestado una situación en la que había un enfrentamiento entre bandos irreconciliables.”* (senador Sergio Fernández)<sup>16</sup>

*“(el problema) está gatillado por el Partido Socialista, real y formalmente, por aquellos que quieren reescribir la historia porque no están cómodos con entender que el régimen militar surgió de la necesidad de poner término a una situación de desquiciamiento nacional y pretenden que un conjunto de personas se tomó arbitrariamente el poder y cometieron todo tipo de tropelías. Es un juicio politizado, que busca efectos políticos”* (Juan Antonio Coloma, secretario general de la Unión Demócrata Independiente (UDI) <sup>17</sup>.

*“La Concertación no ha hecho su propia historia ni pretende hacerla. Porque estuvimos en bandos distintos en la época de la UP. Es muy traumático tratar de incorporar elementos que nos dividieron en el pasado, sobre todo cuando la Concertación nació para reconstruir la convivencia democrática de los chilenos. Pero ya que nos metemos en el tema, hagámoslo con la máxima objetividad posible”*<sup>18</sup> (Ricardo Núñez, secretario general del Partido Socialista)

Pero algunos decidieron ir más allá, e intervenir directamente en la discusión acerca de la versión aparecida en el Libro de Texto de la EDB. Un sector de la derecha encabezada por Pía Guzmán denunciaba el sesgo ideológico explícito contenido en el libro de la editorial *edebé* y señalando:

---

15 Por razones de espacio no nos detendremos en la discusión académica que nos lleva a un problema mucho más de fondo que tiene relación con la teoría del conocimiento histórico, la posibilidad o no de hacer historia reciente y el problema de la objetividad/subjetividad en la historia. Por ahora nos interesará detenernos en el espacio político propiamente tal. Sin embargo, cabe destacar la aparición del “Manifiesto de Historiadores” como contestación a la misiva enviada por Pinochet desde Londres y los Fascículos de Historia de Chile de Gonzalo Vial (ex colaborador del Gobierno Militar) publicados por el diario La Segunda. Ver: S Grez & G Salazar (comp.) *Manifiesto de Historiadores*, LOM Ediciones, 1999.

16 La Segunda, Lunes 7 de agosto de 2000.

17 El Mercurio, Domingo 30 de julio de 2000.

18 El Mercurio, domingo 20 de agosto de 2000.

*“Un marcado “sesgo ideológico de izquierda” denunció hoy la diputada Pía Guzmán. La parlamentaria enviará al Ministerio de Educación de un oficio de fiscalización de los textos seleccionados y aprobados que se envían a los colegios...”*<sup>19</sup>(Pía Guzmán).

Además se señalaba que existían dos hechos inexplicables en la obstinación del Gobierno por incluir en el programa escolar un capítulo dedicado a la Historia de Chile de las últimas décadas: (por un lado) *“La cercanía de los hechos impide la perspectiva para analizarlos imparcialmente, por lo que la abstracción de lo ocurrido tendrá lugar una vez que se hallan decantado ciertas contingencias”*. [...] (por otro) *“Tratándose de un período que despierta pasiones en la mayoría de los chilenos, las clases darán lugar a acaloradas discusiones políticas, no históricas”*<sup>20</sup> (María Angélica Cristi).

*“si queremos realmente el reencuentro de los chilenos, dejémonos ya 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”*<sup>21</sup> (Patricia Arancibia<sup>22</sup>, doctora en Historia de la Universidad Complutense de Madrid y directora del Cidoc de la Universidad Finis Terrae).

La Fundación Jaime Guzmán cuestionaba “errores metodológicos” que eventualmente entorpecerían el aprendizaje de la Historia de Chile Contemporánea<sup>23</sup>: *“A nosotros lo que nos preocupa es el Texto. [...] Yo habría planteado las cosas de otro modo, pero por razones metodológicas. Mi crítica a los contenidos en Historia no era ideológica. Nuestro problema es el texto”... Yo levanté mis antenas, sólo cuando conocí el texto que estaba a la disposición de 300 mil 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.*<sup>24</sup>

Asimismo, dos Municipalidades (Providencia y Las Condes) pertenecientes a los sectores medios-altos de Santiago y tradicionalmente gobernadas por sectores de la derecha manifestarían públicamente su repudio al libro de texto en cuestión y su compromiso de elaborar los suyos propios de textos para ser distribuidos en los establecimientos educacionales de sus comunas<sup>25</sup>.

---

19 *La Segunda* el 4 de abril de 2000.

20 *La Tercera*, 15 de julio de 2000.

21 *La Tercera*, 12 de junio de 2000.

22 Vale recordar que Patricia Arancibia es hermana del recién condenado a prisión por los tribunales de justicia de Argentina por su responsabilidad en el atentado al Genera Prats y su esposa ocurrido en 1979. Arancibia Clavel es Ingeniero Civil y prestó servicios a la Disuelta DINA.

23 Ver Informes números 1 y 2 elaborados por la Comisión Educación y Cultura, Fundación Jaime Guzmán.

24 Entrevista realizada en la Pontificia Universidad Católica el 21 de agosto de 2000. Gonzalo Rojas es académico y Doctor en Historia del Derecho. También pertenece a la Comisión de Educación y Cultura de la Fundación Jaime Guzmán. Destacado es nuestro.

25 Finalmente sólo la Municipalidad de Las Condes llevaría a término su proyecto de libro de texto, el siguiente: Teresa PEREIRA & Marta HANISCH *Chile. 1925 a 1990 6º básico*,



La disputa planteada entre el gobierno de la Concertación por un lado y los sectores de la derecha política por otro, junto a la ausencia de otras voces impugnatorias<sup>26</sup>, dejó la resolución definitiva en manos de la Ministra de Educación. Defendió la versión del libro de texto aprobado por el Ministerio aludiendo a su visión “pluralista” así como el carácter “no-obligatorio” de éste mismo. Finalmente convoca a un Consejo Asesor de Textos, organismo que discutiría la calidad de los textos. Mientras tanto un segundo libro de texto aprobado por el Mineduc reemplazaría al polémico texto anterior. La legitimidad así como la utilidad de este Consejo presentó enormes reticencias, generando la sensación que servía más como tapón en una olla a punto de explotar, como lo señala un artículo que se refiere a este punto del siguiente modo:

El miedo se apoderó del Ministerio de Educación. La solución : un Consejo Asesor que dictará, como en una mesa de diálogo, las pautas de la reconciliación. (...) Dentro del Ministerio se debate la historia. Pero se hace entre cuatro paredes, en un Consejo Asesor de Textos de Estudio – convocado por la ministra Aylwin- que aparece como una instancia de “taponeo” a las reformas que estaban en marcha.<sup>27</sup>

Las acusaciones y las responsabilidades políticas acerca del Golpe de Estado van desde uno y otro lado. Como lo hemos podido apreciar, desde la institucionalidad se expresan diferentes voces y actores respecto de nuestra historia reciente. No hay una visión unitaria en torno al Golpe, sino múltiple interpretaciones acerca de sus causas. Pese a ello, ante esta aparente diversidad de actores y memorias, está “lo que no se discute”, son los puntos intransables en el Gran Relato: uno, la necesidad de escribir la historia ‘lo más objetivamente posible’ y la imposibilidad de analizar los hechos dada la cercanía temporal de éstos; dos, que es el clima de caos y la incapacidad de diálogo desde los bandos irreconciliables lo que habría permitido la ocurrencia de un Golpe de Estado en Chile; y tres, la reafirmación de la necesidad de reconciliarse a costa del sacrificio de no reavivar “viejas tensiones”.

Al respecto E. Jelin propone que “*La transición implica un cambio en el Estado, un nuevo intento fundacional, con nuevas lecturas del pasado. Dentro mismo del Estado hay lecturas múltiples en pugna, que se articulan con la multiplicidad de sentidos del pasado presentes en el escenario social*”. El Estado no se presenta como algo unitario y homogéneo, es cierto, y por tanto no existe una contraposición binaria entre memoria del Estado y memoria de la sociedad. Sin embargo, la transición chilena asume ciertos rasgos que no

---

Corporación de Educación y Salud de Las Condes, Primera Edición, Octubre de 2001. Para una revisión comparativa de los contenidos de estos textos y los del Mineduc remitirse al Anexo n°1.

26 La única voz que se escuchó en torno al debate por los relatos históricos del período autoritario y que se enmarca más bien dentro del ámbito gremial fue el de Jorge Pavez, presidente del Colegio de Profesores quien acusó que el problema se origina porque “muchos textos de historia están planteando una visión no objetiva... En su opinión, “lo que cabe hacer es plantearse una posición unitaria de lo que es el país, lo que son los valores, lo que de por sí es complejo” porque -insistió- “no se puede alterar la verdad histórica”. Las Últimas Noticias, 26 de enero de 1997.

27 Melanie Jösch, “La Historia bajo la mesa”. *Rocinante*, Año III, n°22, Agosto de 2000, pp.8-10.

permiten la expresión de todas las voces, todos los actores, todas las memorias con sus propios sentidos de pasado. La vigencia de la Constitución de 1980 es fiel prueba de ello. El carácter que asumió la construcción del proyecto de reforma educativa para la transición también<sup>28</sup>.

Elieh Podeh<sup>29</sup> es un historiador de origen palestino que se ha dedicado a revisar el problema del uso de la memoria en el sistema educacional israelí y sostiene que el forjamiento de la memoria colectiva constituye una parte integral del proceso de construcción de una nación. Concluye además que el rol adscrito a los libros de texto en el campo de la Historia en la legitimización del orden social y político establecido es particularmente relevante. Al respecto señala que “en la construcción de memoria colectiva, los textos educativos juegan un doble rol : por un lado, ellos proveen un sentido de continuidad entre el pasado y el presente, transmitiendo una aceptada narrativa histórica ; por otro lado, ellos alteran el pasado en orden a necesidades contemporáneas”. En síntesis, el uso de la memoria desde la política educacional no está tan vinculada con la exactitud de los hechos que ocurrieron sino en el relato y la interpretación de ellos.

En Chile también se ha requerido durante los últimos años reconstruir ciertos hitos pasados de acuerdo al actual proyecto de los gobiernos de la Transición. Según esto, el currículum de Historia y Ciencias Sociales, los planes y programas, los materiales didácticos en general articulan una relación presente / pasado que es necesario precisar. A partir del trabajo realizado pudimos establecer al menos tres Grandes Ideas (o Ideas Fuerza) de consenso entre las distintas voces que participan desde la institucionalidad y en torno a las que se construyó el consensuado Relato Histórico<sup>30</sup>.

- 1) Una Idea Central fue lo que se establece en torno a las causas del Golpe de Estado de 1973. Así como los informes que ya mencionamos, aquí también se arguye a su inevitabilidad. A esto se agrega la notoria dificultad en nombrarlo como Golpe de Estado.

En primer lugar, ninguno de los Contenidos Mínimos Obligatorios para el estudio de la Historia Contemporánea de Chile señala en forma explícita la obligatoriedad de estudiar el período del gobierno militar (ver cuadro 1). Así es como un profesor bien puede decidir ni siquiera tratarlo como materia si éste no quiere hacerlo. Por otro lado, se hace explícito en

---

28 Existen una extensa literatura para estudiar los amarres del actual proceso democrático chileno con la Dictadura. Entre ellos recomendamos ver: Gabriel SALAZAR Construcción de Estado en Chile : la historia reversa de la legitimidad *Proposiciones 24*, SUR, 1994 y *Los pobres, los intelectuales y el poder. Chile 1989-1995*, PAS, 1995; Norbert LECHNER y Pedro GÜELL Construcción social de las memorias en la transición chilena “Memorias colectivas de la represión en el cono sur”. Trabajo preparado para el seminario de Montevideo, nov. de 1998; Tomás MOULIÁN *Chile Actual : Anatomía de un mito* LOM-Arcis Tercera edición, julio de 1997.

29 Elie PODEH en *History and Memory in the Israeli Educational System HISTORY & MEMORY* 12, number 1, Spring/Summer 2000.

30 Este ejercicio se llevó a cabo durante el año 2000 y se realizó a partir del análisis de los siguientes documentos: decretos 240 y 220 que fijan los Objetivos Transversales (OFT) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la enseñanza básica y media; los programas de estudio elaborados desde el Mineduc; los textos de estudio aprobados por éste; y entrevistas a algunos integrantes del equipo de trabajo que elaboró el marco así como los programas.

varias ocasiones la necesidad de tratar con la máxima cautela el hito del Golpe. Entre una de estas medidas esta la recomendación de revisar cuatro autores para ver las distintas interpretaciones históricas existentes frente a este hecho (ver cuadro 2). Pero a esta idea de diversidad se contraponen la aparición de un eje que se repite en cada una de las lecturas, dando prueba de su irremediable homogeneidad en la explicación a las causas del golpe militar : estudiar éste como un acontecimiento inevitable. Las argumentaciones varían según los autores: la irreconciliable polarización instaurada en el seno de la sociedad chilena; la pérdida del centro político; el caos previo; etc. Sin embargo, en todas ellas reina la misma lógica: la consolidación de la idea de que el colapso del régimen democrático debía ser abordado desde su dimensión estrictamente política<sup>31</sup>.

En síntesis, primero, se enfatiza el clima de polarización previo al golpe de 1973 evitando responsabilizar directamente a las Fuerzas Armadas en el hecho; segundo, se silencia en torno a la búsqueda de dimensiones históricas que comprometan una perspectiva más social y subjetiva para estudiar el Golpe; y tercero, se silencia la denominación *dictadura* para nombrar el período que va entre 1973-1989, el de y *Golpe de Estado* para nombrar las unidades de los libros de texto.

- 2) *La segunda Idea se refiere a la centralidad que se le da al proyecto económico de la Dictadura para retratar el período en desmedro de otros enfoques, silenciando así todo lo vinculado a los efectos de esta modernización en la sociedad civil .*

En la reconstrucción histórica de la década de 1980, se señala como aprendizaje esperado que los alumnos reconozcan y estudien el modelo económico inaugurado por sobre los demás aspectos históricos de la época. Por un lado, se refuerza la visión comparativa del modelo económico inaugurado en la década de los 80 respecto de los anteriores, y por el otro, se refuerza el aprendizaje de los aspectos técnicos de las políticas económicas neoliberales (PIB, PGB, inflación) los que parecieran constituir elementos prioritarios a la hora de revisar los años ochenta. Por un lado, se rescatan los logros macro-económicos de la época, silenciándose o teniendo escasísima visibilidad, los procesos socio-culturales producto de la instauración autoritaria del modelo económico en la sociedad chilena.

Se silencia en relación a explicar los ‘porqués’, los ‘cómos’, y los ‘paraqués’ de las nuevas medidas económicas. Se relevan en muy pocas líneas las deficiencias en materias sociales, argumentando que será tarea de los nuevos gobiernos de la transición asumir el “crecimiento con equidad”.

Por ejemplo el Libro de Texto para sexto básico *Estudio y Comprensión de la Sociedad* (Edebé, 1998) expone tres elementos para contrapesar la

---

31 Como lo sugiere Carlos Durán, esta perspectiva se instaló progresivamente, en determinados espacios políticos e intelectuales ligados al campo cultural del socialismo, en donde se realizaba un profundo cuestionamiento respecto a las formas de acción política que habían conducido al 11 de septiembre de 1973. Este desplazamiento teórico, desde la perspectiva económica (tradicción teórica de izquierdas) hacia la política (sostenida por la ‘renovación socialista’ chilena) tuvo en Eduardo Tironi y Arturo Valenzuela, sus mayores exponentes. Ver: Carlos DURÁN, *Sociología y transición política en Chile: hacia una impolítica politicidad*, Tesis para optar al título de Sociología, Universidad ARCIS, 2001.

centralidad otorgada al exitismo del modelo económico de libre mercado: que las reformas legales introducidas por el gobierno militar revirtieron las conquistas de los trabajadores durante el gobierno de la Unidad Popular ; que el crecimiento económico fue en desmedro de las demandas sociales ; y que surgió la cesantía así como fuentes de trabajo informal. Sin embargo, no logra profundizar en los cambios que ello significó para la configuración de un nuevo escenario socio-cultural ante la modernización de la sociedad chilena. No hay información ni cualitativa ni cuantitativa, presentando una historia social diluida. Por otro lado, los efectos de las políticas económicas neoliberales en ámbitos como la educación, la salud y los fondos previsionales, son simplemente, silenciados. Todo el resto del capítulo está apuntado a relevar el auge económico llevado a cabo por el gobierno militar (ver cuadro 5).

3) *Por último encontramos la Idea de la Reconciliación Nacional y los Derechos Humanos omitiendo el problema de las violaciones a ellos.*

Los Derechos Humanos son tratados no solamente en relación a los contenidos, sino transversalmente. Se le da una gran importancia a la valoración del sistema democrático junto a la entrega de una serie de principios valóricos que son los que, en teoría, debieran regir la convivencia democrática. No obstante, el problema de las **violaciones** a los derechos humanos es simplemente obviado, tanto por los contenidos mínimos obligatorios como por el programa de estudio. No se encuentra tampoco abordado a través de las actividades, ni tampoco es considerado un aprendizaje esperado. En el libro de texto, se señala lo que ya nadie puede desestimar desde que se redactó el Informe Rettig : durante la dictadura se arrestó, se desapareció y se asesinó. Por otro lado, sólo se remite a mencionar que existieron dos instituciones dedicadas a la represión, la DINA y la 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, los estudiantes, los líderes sindicales, y los actores de la Iglesia que trabajaban lejos de la institución.

En síntesis, el problema de los Derechos Humanos se rige por una dimensión futurista, en la que primaría una toma de conciencia de la Identidad Nacional en desmedro de una dimensión más presentista que permita entender los actuales conflictos en relación a este tema (ver cuadro 5).

Estas tres ideas sintetizan los puntos de convergencia para la constitución de un Relato Consensuado. La derecha pinochetista por un lado relevando el históricamente innegable éxito económico del modelo de desarrollo emprendido durante la Dictadura; la Concertación por otro, relevando no más allá de lo necesario los eventos históricos que puedan herir las sensibilidades de quienes hoy comparten los espacios de mando de la Transición. Ambos han acordado estrechar sólidos lazos en torno a la añorada Reconciliación Nacional.

### **3. FISURAS ENTRE LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICA EDUCATIVA Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES. ALGUNAS PREGUNTAS, ALGUNAS PROPUESTAS**

Podemos concluir que cualquier orden social en construcción debe (necesita) de la revisión de sus agentes transmisores de Identidad Nacional, tal como lo hemos venido exponiendo, en donde la política educacional cumple un función de enorme relevancia.

Pero la pregunta aparece entonces: ¿qué tiene que ver este proceso conmigo si primero como alumna, después como profesora, y después como actora de la educación no puedo participar ni de su gestión, ni de su discusión, ni de su construcción, y todavía menos de su propuesta?

Las repercusiones de la contingencia en el quehacer curricular, especialmente el de Historia, no sólo trajo a la mesa el hecho de que rehacer la Historia desde nuestra institucionalidad pública es una labor inminentemente Política sino que al (re)hacerla desde allí, sin los actores de la comunidad escolar, ésta poco podía hablarnos de la dimensión política de nuestra cotidianidad: la que sucede al interior de nuestras casas; en nuestras relaciones de amistad, de pareja, y de familia; en nuestros barrios y nuestra ciudad; y por supuesto, en nuestras escuelas y liceos.

No sólo la Historia y las Ciencias Sociales no están siendo reconstruidas conmigo, sino que el proyecto educativo nacional y democrático tampoco. Ni conmigo, ni con mis colegas profesores, ni con mis alumnos, ni con mis amigos padres y apoderados. Y esto obedece, entre otras razones, a factores que como vimos sólo tienen que ver con nuestra contingencia política, jurídica y económicamente amarrada.

Fruto de esta ‘pugna’ por el orden del pasado negociado en las salas del Ministerio de Educación, surgió un relato que no duele, que no rememora las experiencias de lucha, que no recuerda el conflicto. Un relato que no abre cauces para la memoria social, sino se articula en nombre de un futuro de la nación. Así nace *El Relato*. Silencioso y Reconciliador. Unico.

Pero la disputa por los relatos es en realidad una disputa a medias. La verdadera en cambio, se produce al menos en torno a dos problemas. Primero está la participación y gestión de la comunidad escolar en la construcción de una propuesta curricular de carácter tanto local como nacional. Segundo, y producto de lo anterior, es la fisura que se abre entre un relato histórico construido desde una cultura escolar autoritaria, vertical, disciplinaria, homogeneizante, única frente al discurso diverso y disperso, espontáneo, rebelde, incipiente pero crítico, propio de la cultura juvenil, que no tiene oídos para esta Historia, que siente que le pasa “por el lado” como dijo alguien, o bien, se convierte en un “absurdo” como dijo otro.

La brecha prácticamente infranqueable que se abre entre estas dos memorias sólo puede explicarse desde la continuidad que tiene el proyecto educacional de la Dictadura en la actual reforma educativa.

Si en las primeras décadas de este siglo se buscaba un joven que colaborara y contribuyera al cambio social, poniendo más atención en las potencialidades de los jóvenes en el contexto de un modelo educativo centrado en la formación de recursos humanos para una sociedad que construía su propia industrialización. Hoy día se busca un joven que pueda integrarse de manera eficiente a un modelo de mercado abierto. Así lo señala

la misma Comisión Nacional para la Modernización de la Educación cuando dice que “... *la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación...*”<sup>32</sup> Pero no sólo esto porque esta integración además requiere que los jóvenes no pongan obstáculos. Esto conlleva a un discurso que pone más atención en las anormalidades que pueda presentar el joven para corregirlas y no en sus potencialidades.

Así, la cultura escolar se ha plagado de una lógica preventiva, asociada al daño social y más concretamente al riesgo social. Los jóvenes, sus modos de ser, su cultura y entorno inmediato, se perciben amenazantes para el quehacer educativo, en especial el quehacer de los jóvenes pobres, que aparecen desde el debate público como violentos, agresivos y anómicos.

En síntesis tenemos que por un lado, la educación sigue en función del modelo económico de libre mercado y la producción de mano de obra barata y calificada. Por otro, tenemos un proyecto educativo en marcha a nivel nacional pero que no ha logrado incluir a los principales actores de la educación, y menos todavía sus demandas y propuestas. La gestión educativa sigue siendo vertical y autoritaria, tanto en su gestión como en su proyección al interior del aula .

Pero esta fisura comunicacional entre un discurso que se ampara en la represión y la homogeneidad propio de la cultura escolar, y uno escondido bajo el miedo y la rebeldía propio del mundo juvenil no encuentra solo desinterés a los contenidos enseñados sino también resistencias. Estas toman diversas formas como lo representan todas las actividades desarrolladas por los estudiantes en sus espacios de asociatividad informal desarrolladas dentro del aula, en los baños, en los patios<sup>33</sup>. Pero también a poco andar han ido tornándose más violentas a medida que se han acrecentado las formas de autoritarismo en el espacio escolar. Es que la relación entre un proceso de reforma curricular con las características que hemos visto, con una representación de nuestra sociedad en los términos que la hemos visto, no puede generar sino violencia y desacato en los jóvenes. Es que un relato histórico que silencia el conflicto no hace más reavivarlo, porque aparece ajeno, aburrido, extraño, incluso ridículo<sup>34</sup>. Más que criticar la existencia de Normas impuestas que no gustan, lo que los jóvenes critican es la inconsistencia y la arbitrariedad en la utilización de éstas Normas; la aplicación diferenciada según el tipo de alumno; y también la imposición cultural que significan algunas de ellas.

La **enseñanza** de la Historia y las Ciencias Sociales se ha convertido de este modo más en una **instrucción** histórica y cívica que determina una manera de ver y participar de la sociedad. Presenta una historia que oculta los conflictos y hace aparecer una sociedad pre-determinada, sin posibilidad de cambio sugiriendo una realidad independiente al quehacer humano, el de

---

32 A. OYARZÚN y otros. *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar*, Ediciones CIDPA, Viña del Mar, 2000.

33 A. M. CERDA. *Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*, LOM-PIIE, primera edición, junio de 2000.

34 Entre las explicaciones que se están buscando para los recientes hechos de violencia desde los alumnos hacia los docentes figuran entre otros “el currículum que no motiva el alumnado...” Ver *Rocinante*, Año V, n°39, Enero de 2002, p.10.

la Unidad Nacional.

Frente a ello y a modo de propuesta planteamos:

Una enseñanza de la Historia en donde las acciones históricas, así como otros fenómenos, no sean vistos como condicionados simplemente por aquellos hechos que le antecedieron, sino también por aquellos otros hechos que están ocurriendo en ese mismo momento. Es necesario ver no sólo lo que **precede**, sino lo que **rodea** al suceso histórico narrado;

Un curriculum que más que un Marco sea una **producción cultural**<sup>35</sup>, que problematice en torno a los conflictos centrales que enfrente nuestra sociedad y que dificultan la convivencia democrática. Una nueva enseñanza de las Ciencias Sociales que sepa combinar la crítica histórica, la reflexión crítica y la **acción social**;

Una visión de la historia que se construya sobre la base de la centralidad del cambio incorporando los problemas actuales. Una historia que ilumine el presente y refiera al futuro, organizada **temáticamente**, reemplazando la aproximación cronológica. Una historia que se actualice según la contingencia. Recogemos lo propuesto por las autoras M. Teresa Rojas y L. Almeida en relación a la urgencia de “aprender a enseñar la tensión y el conflicto, no como una mera estrategia de resolución de problemas, sino porque en la aceptación de las contradicciones sociales se encierra la posibilidad de educar en actitudes que promuevan la tolerancia”<sup>36</sup>.

Por último, enseñar una historia que no sea excluyente, requiere no sólo reconocer la diversidad de actores que participan en los hechos del pasado sino que a la vez no excluya su sentir. Para esto se requiere con urgencia recurrir a la memoria pero *no como un mero recurso metodológico, sino más como base de la construcción del conocimiento histórico comprendido en toda su amplitud*, haciéndonos responsables de nuestra posición frente al recuerdo y su intersubjetividad.

---

35 La noción del currículo de Historia como ‘producción cultural’ la hemos tomado de Alejandra Ortúzar (CIDE, 1988).

36 M. Teresa Rojas y L. Almeida “La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”, [http://contexto\\_educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm](http://contexto_educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm)

## ANEXOS:

### Cuadro 1

NOMBRE QUE RECIBE 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 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 QUE RECIBE LA UNIDAD PARA SEGUNDO MEDIO	El siglo XX : la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social
CONTENIDO MÍNIMO OBLIGATORIO PARA SEGUNDO MEDIO (DECRETO 220)	Los cambios políticos, sociales, económicos y culturales desde los años 70 hasta la actualidad

### Cuadro 2

Alfredo Jocelyn-Holt (Cap.3 Chile perplejo, Ariel, 1998)	[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...”
Edgardo Boeninger (Cap.5 Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad, Andrés Bello, 1998)	“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 y virulencia creciente a partir de 1965 y culminar dramáticamente en el periodo 70-73.”
Tomás Moulián (Cap.1 La forja de ilusiones: el sistema de partido.1932-1973, ARCIS-FLACSO, 1993)	“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...”
El informe Rettig (Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, vol. 1, 1991):	“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, aún, sectores que estimaban preferible, a cualquier transacción, el enfrentamiento armado.”



### Cuadro 3

---

Texto completo del acuerdo de la mesa de diálogo Junio 2000	“Chile sufrió, partir de los años 60, 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”
Libro de texto EDB 2000	“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.”
Libro de texto Mc Graw-Hill/Interamericana 2001	“... el nombramiento de Carlos Prats no logró superar el creciente enfrentamiento existente y el deterioro general de la economía... A comienzos del año 1973, la economía colapsó: la inflación se encumbró, el desabastecimiento fue cada vez mayor y la inversión mínima. Los conflictos entre los diferentes grupos de opinión al ser tan divergentes, llevaron al país a un desorden generalizado. En ese contexto las FFAA y de Orden decidieron intervenir dando un golpe militar”
Libro de texto de Las Condes 2001	“El desorden generalizado, la espiral de violencia que trajo numerosos muertos y heridos, la internación clandestina de armas procedentes de Cuba para fortalecer la guerrilla, la gran cantidad de extranjeros extremistas que llegaban al país, y por último el intento socialista de sublevación en la Armada, que podía significar una guerra civil, desembocaron en los hechos del 11 de septiembre. Al amanecer del 11 de septiembre, las cuatro ramas de las Fuerzas Armadas toman el control del país con el apoyo de la mayoría de la población que no veía otra salida frente a la dramática situación”
Historia y Geografía 6 Santillana 1999	El Quiebre de la democracia. El sistema democrático ya no tuvo la capacidad de resolver los conflictos que se vivían al interior de la sociedad. Se vivió una muy deprimida situación económica, donde los errores y las crecientes divisiones en la coalición gobernante conspiraron en contra de una adecuada solución de los problemas. El 11 de septiembre de 1973 un golpe de Estado encabezado por las Fuerzas Armadas al mando de una Junta Militar, ..., derrocó al presidente Allende con la complacencia de los sectores de derecha y centro. Muchos esperaban un retorno rápido a la institucionalidad; sin

---

embargo, las Fuerzas Armadas y de Orden retuvieron el poder en sus manos hasta el año 1990.

Historia de Chile  
Santillana  
1997

Podemos afirmar que los chilenos somos impacientes en asuntos cuya solución no pasa estrictamente por decretos leyes o por leyes, sino por lograr una madurez ciudadana que tiene que pasar por tropiezos, caídas y dolores profundos. Antes de alcanzarla. Decimos dolor profundo porque hasta el cierre de nuestro siglo permanece abierta la herida derivada de la intolerancia política que favoreció que la administración del país pasase a mano de los militares en 1973. Desde ese año y hasta 1990 el país vivió la experiencia de la suspensión de la vida democrática

Historia y Geografía 8  
Universitaria  
1997

En marzo de 1973 la economía colapsó... desaparecieron las reservas internacionales, se congeló la inversión y el desabastecimiento se hizo general. Especial resistencia despertó el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) que buscaba inculcar valores socialistas a los alumnos a través de la educación... la situación se tornó insostenible. Desde el primer momento Augusto Pinochet se perfiló como el nuevo Presidente. El gobierno que inicialmente se planteó como transitorio se mantuvo por 17 años en el poder... Los objetivos que se persiguieron en el gobierno militar fueron sanear la economía nacional y echar las bases para una democracia sana en el futuro.

#### Cuadro 4

El informe Rettig 1990	lo hace denominándolo “la crisis” o “el advenimiento de 1973”
La mesa de diálogo 2000	los hechos del 11 de septiembre
El libro de texto de la EDB 2000	El quiebre democrático
Libro de texto de la Mc Graw-Hill/Interamericana 2001	11 de setiembre de 1973
Historia y Geografía 8 Universitaria 1997	Desde el primer momento Augusto Pinochet se perfiló como el nuevo Presidente.
Historia y Geografía 6 Santillana 1999	El 11 de septiembre de 1973 un golpe de Estado encabezado por las Fuerzas Armadas al mando de una Junta Militar, ..., derrocó al presidente Allende
Historia de Chile Santillana 1997	hasta el cierre de nuestro siglo permanece abierta la herida derivada de la intolerancia política que favoreció que la administración del país pasase a mano de los militares en 1973

#### Cuadro 5

SILENCIOS Y ENFASIS

<b>Golpe de Estado</b>	<b>Modelo Económico Neoliberal</b>	<b>Derechos Humanos</b>
------------------------	------------------------------------	-------------------------

SILENCIOS	en torno a la búsqueda de otras dimensiones explicativas que comprometan una perspectiva más social-subjetiva en la problematización del Golpe de 1973,	se admite que el nuevo modelo económico instaurado no siempre implicó equidad social, no obstante se silencia en relación a las dimensiones explicativas acerca de los ‘porqués’, los ‘cómos’, y los ‘paraqués’ de estas medidas económicas.	Se silencia el rol de los movimientos sociales (agrupación de familiares, mundo juvenil opositor, mujeres...) en la defensa de los derechos humanos
	en torno a la denominación <i>dictadura</i> para nombrar el período 1973-1989, y máxima prudencia (y muchas veces omisión) en nombrar como <i>Golpe de Estado</i> lo sucedido el 11 de septiembre de 1973	se silencia en relación a los efectos socio-culturales del modelo instaurado en Chile a partir de la década del 80 y las resistencias desplegadas por los actores opositores (siendo que para ambos existe una vasta literatura acerca de ello)	Se silencia que la tortura, el asesinato, el secuestro, el fusilamiento, la desaparición consistió en una práctica <b>sistemática</b> por parte de organismos del Estado
<b>ÉNFASIS</b>	enfaticar el clima de polarización previo al golpe de 1973 evitando la conflictiva situación que se produce al intentar responsabilizar directamente a las Fuerzas Armadas en el hecho;	Se “sobre enfatiza” el aspecto económico para relatar el período en desmedro de otras dimensiones sociales, políticas, culturales lo que terminar por representar, a nuestro juicio, una clave para tratar el período sin adentrarse en los temas conflictivos que abordan los aspectos más sociales y políticos de la época.	Se enfatiza el rol de la Iglesia en la promoción y defensa de los derechos humanos
		Se relevan además, las deficiencias del gobierno militar en materias sociales, argumentando que será tarea de los nuevos gobiernos de la transición asumir el “crecimiento con equidad”.	Se enfatiza la dimensión conceptual (Carta Fundamental de Derechos Humanos) así como su dimensión futuristas (no una práctica social histórica desarrollada por diversos actores)

## Bibliografía

### Documentos:

- Los objetivos fundamentales transversales para la enseñanza general básica, (DTO-240).
- Los objetivos fundamentales diseñados para la enseñanza general media (DTO-220).
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, n° 18.962 (10.03.1990)
- Decreto n°240, Santiago de Chile, Junio de 1999
- Decreto n°220, Santiago de Chile, 18 de mayo de 1998
- Programa de Estudios Sexto Básico, *Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Santiago, junio de 1999, (sin publicar).

Programa de Estudios Segundo Medio Sector Historia y Ciencias Sociales, *Estudio y Comprensión de la Sociedad*. Santiago, septiembre de 1999, (sin publicar).

“Para no engañar al enseñar”, documento Fundación Jaime Guzmán, sin fecha.

Documento final Mesa de Diálogo, Santiago, 13 de junio de 2000.

### **Libros de texto:**

Ricardo KREBS et al. Historia y Geografía, octavo básico, Editorial Universitaria, 1982. Declarado material didáctico auxiliar por orden número 446 del 15 de abril de 1983 del Ministerio de Educación.

N. DUCHENS y otros. Historia y Geografía 8, 1ª edición, Santiago : Santillana, 1983

T BENÍTEZ & A DONOSO (2000) *Comprensión de la Sociedad*, 6º básico, NB 4, EGB. Editorial Don Bosco, Sello Edebé, Santiago de Chile

V. MATTE; A. KREBS; V. SILVA; E. SEPÚLVEDA (2001) *Estudio y comprensión de la sociedad*, 6º básico, NB 4, EGB. Mc Graw-Hill/ Interamericana de Chile Ltda., Santiago de Chile

T. PEREIRA & M. HANISCH (2001) *Chile. 1925 a 1990 6º básico*, Corporación de Educación y Salud de Las Condes, Primera Edición, Santiago de Chile

*Comprensión de la Sociedad 5* (EGB NB3), Edebé, Primera edición, 1998

Patricia Jiménez & Daniela Palma *Historia de Chile*, Santillana, 1997

*Historia y Geografía*, Educación Básica 6, 1999

Andrea KREBS; Verónica MATTE & Nelly MUSALEM *Historia y Geografía 8*, Editorial Universitaria, 1997

### **Fuente: CIDPA**



Información disponible en el sitio ARCHIVO CHILE, Web del Centro Estudios “Miguel Enríquez”,

CEME: <http://www.archivochile.com>

Si tienes documentación o información relacionada con este tema u otros del sitio, agradecemos la envíes para publicarla. (Documentos, testimonios, discursos, declaraciones, tesis, relatos caídos,

información prensa, actividades de organizaciones sociales, fotos, afiches, grabaciones, etc.)

Envía a: [archivochileceme@yahoo.com](mailto:archivochileceme@yahoo.com)

**NOTA:** El portal del CEME es un archivo histórico, social y político básicamente de Chile. No persigue ningún fin de lucro. La versión electrónica de documentos se provee únicamente con fines de información y preferentemente educativo culturales. Cualquier reproducción destinada a otros fines deberá obtener los permisos que correspondan, porque los documentos incluidos en el portal son de propiedad intelectual de sus autores o editores. Los contenidos de cada fuente, son de responsabilidad de sus respectivos autores, a quienes agradecemos poder publicar su trabajo.

© CEME web productions 2003 -2006 