

¿Olvidar para contruir nación?

Elaboración de los planes y programas de estudio de Historia y Ciencias Sociales en el período post-autoritario.

Leonora Reyes Jedlicki. Programa de Doctorado en Historia. Universidad de Chile

I. A modo de introducción

Desde el siglo XIX, y con una fuerza cada vez mayor a partir de la profesionalización de la historia como una disciplina académica, el Estado-nación proporcionó el principio narrativo fundamental para la historia. En un libro de Reba Soffer (*Discipline and Power. The University, history and the making of the English elite, 1870-1930*, Stanford, Stanford University Press, 1994) se muestra cómo las universidades británicas, y en especial Oxford y Cambridge, elaboraron en el siglo XIX un sistema de valores para las élites dirigentes de la nación y del imperio. Una elaboración en que fue sobre todo la Historia la disciplina encargada de reforzar el consenso en torno a Dios, la patria y la moral. La historia era de este modo, enseñada, estudiada y contratada de acuerdo con un conjunto de suposiciones que tenían mucho más que ver con un consenso patriótico y social que con los métodos de la crítica o el peso de la evidencia. La enseñanza de esta clase de Historia marcó las convicciones y con ellas la conducta, de los graduados universitarios británicos que habían de convertirse en los dirigentes de la política [2] .

En Chile, el problema de los historiadores de la naciente nación fue verse enfrentados a responder primero a : ¿cómo definir el pasado?; ¿con qué fuentes? Pero en seguida se presentó aún un mayor problema, en torno a la función de la historia: ¿acaso era una forma romántica de entretener a las masas? o más bien ¿era competencia de unos "pocos selectos" quienes coleccionaban textos en la estantería para su placer personal? ¿Sostenía la historia una objetividad científica o más bien era usada en los debates políticos, como base para recomendaciones políticas? [3] .

Las posibilidades eran variadas. Lo cierto es que en aquél momento existía la creencia que al adquirir conocimiento histórico uno se convertía en un "excelente patriota", por lo que al sistema educativo le correspondía una gran cuota de responsabilidad en aquella preparación. Estaba la idea de que las lecciones del pasado ayudaban en las decisiones cotidianas del quehacer político del momento. Los periódicos de la época además, celebraron los esfuerzos de la Universidad de Chile (fundada en 1842) en promover el desarrollo de trabajos históricos, ya que según expresaban, "nada era más útil para los hombres que querían servir a los destinos de la nación que el conocimiento de su historia" [4] . Este entusiasmo inicial respondió a la creencia de que la enseñanza de la historia sería una suerte de "cura para las enfermedades" de la Joven República. La enseñanza de la Historia se convertiría de este modo en la panacea para los conflictos entre Liberales y Conservadores, en donde cada uno era partidario de sistemas educativos diferentes. Los primeros, demandaron más acción del Estado en el financiamiento de la educación pública y en los permisos otorgados a las escuelas, profesores y libros de

texto, mientras que los segundos, eran más bien favorables a una mayor iniciativa privada en la formación del sistema educacional, argumentando que el número de escuelas crecería si se abolían los controles regulatorios engorrosos por parte del Estado.

El libro de texto de historia para las escuelas se constituía así, en una importante herramienta de la lucha entre los ideales de liberales y conservadores. Liberales como Barros Arana y Lastarria, pedían mayor intervención estatal en la regulación de éstos, mientras los conservadores, encabezados en figuras como Abdón Cifuentes, ministro de educación durante el gobierno conservador de F. J. Errázuriz, promovían un libro de texto al servicio de la propagación del culto católico [5] .

A pesar del optimismo inicial en cuanto a que la educación beneficiaría el progreso chileno, existía una creciente inquietud acerca de la amplitud de posibilidades interpretativas acerca de las metas de la educación pero también acerca de la función de la enseñanza de la Historia. A propósito de esto, un párroco sacerdote advertía: "la mente de un niño es incapaz de defenderse del error y la mala fe; es susceptible al engaño tan bueno como malo". En realidad, el "hombre de fe" quiso decir que, "un niño podía ser fácilmente educado para convertirse tanto en un patriota como un traidor", entonces la enseñanza de la Historia podía convertirse tanto en 'sabiduría' pura, como en un verdadero 'peligro' para el Estado chileno [6] .

II. Cien años después : la Historia bajo el alero militar

Casi un siglo más tarde, debió re-fundarse casi por completo la funcionalidad de la educación pública y la enseñanza de la Historia. Si para erigir la naciente República se había requerido en forma explícita de 'excelentes patriotas' para la conformación de una élite consciente de hacia donde llevar los destinos de la Nación, cien años después también se reclamaba la urgencia de formar nuevos cuadros de 'excelentes patriotas' pero no ya para aportar a un proyecto de nación, sino para cumplir un función ya designada por los arbitrios de la nueva institucionalidad militar. A partir del Golpe de Estado 1973 no sólo se requería justificar la irrupción militar en la vida política civil, sino que debían re-fundarse los valores a los que debía adherirse dado el nuevo momento histórico inaugurado. Atrás quedarían los valores desarrollistas, estatales, comunitarios basados en la larga experiencia asociativa de los grandes sindicatos, confederaciones productivas, asociaciones de dueñas de casa, y de beneficio estatal. El Estado era ahora el gran responsable de todas las calamidades y caos reinante hasta el momento del Golpe Militar.

El Acta de Constitución de la Junta presentaba a las Fuerzas Armadas no sólo como las resguardadoras y defensoras de la integridad física y moral del Estado, sino también de su *identidad histórico-cultural*. Se menciona asimismo, la necesidad de crear un "Proyecto Nacional", mirando su evolución al largo plazo [7] .

En tanto, el orden civil daba un importante giro: durante todo el período 1973-1990, la comunidad escolar quedaría fuera de la ingerencia y participación en el quehacer educativo nacional y comunal, respondiendo a los designios de la nueva normatividad impuesta por los militares ahora al mando del poder público. Los documentos de la política educacional, los planes y programas de estudio, y por ende, los libros de texto de Historia, fueron agresivamente intervenidos. Maestros y funcionarios del Ministerio de Educación fueron despojados de su cargo asegurando una efectiva "depuración" de los actores educativos vinculados al gobierno de la

Unidad Popular, quien era el principal responsable del caos reinante hasta el momento del Golpe de Estado. De este modo el Ministerio de Educación se encargó del control de los aspectos pedagógicos y técnico-administrativos a través de los directores de establecimientos, mientras el Comando de Institutos Militares (C.I.M.) tomaba en sus manos la vigilancia de los aspectos ideológicos, disciplinarios y de aquellos relativos a la Seguridad Nacional.

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..." [8] . Entre las atribuciones que tenían los miembros del Ejército dependientes de los C.I.M. - que tenían bajo su responsabilidad el Control del Área Educacional del Gran Santiago - estaba "visitar el colegio o escuela a cualquier hora; pedir los horarios de clases y controlar su cumplimiento; citar al Director a la Unidad Militar a que pertenece; proponer al C.I.M. suspender a un profesor, auxiliar o administrativo mientras se efectúa una determinada investigación; proponer al C.I.M. suspender a un Director de colegio...; asistir, sin previo aviso, a reuniones del Centro de Padres o reuniones de carácter docente...; controlar imprevistamente ... el izamiento de la bandera nacional los días lunes de cada semana..." [9] .

El lapso 1973-1978 así, por controlar directamente la educación del país en el contexto de lo que ellos mismos denominaron una "cruzada ideológica". Se impuso 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. Las medidas interventoras desde 1974 había afectado, básicamente, a los programas relacionados con las Humanidades, siendo la enseñanza de la Historia desalojada de sus contenidos vinculados a los problemas del 'desarrollismo' (economía, sociedad, industrialización, etc.) por contenidos más bien de orden "simbólico" (la bandera, el escudo, la unidad nacional y los éxitos del Ejército Libertador de Chile).

En suma, los militares a través del C.I.M. controlaron toda la política educacional hasta 1979. Una vez determinado que la Junta continuaría con su gobierno por un nuevo período acreditado constitucionalmente, el proyecto educacional se vuelca por completo a la modernización económica basada en la doctrina neo-liberal. De un lado, la Enseñanza General Básica (y poco más tarde, también la Enseñanza Media) se hace cargo explícita y planificadamente del criterio central de división en la sociedad: entre aquellos destinados al trabajo intelectual y aquellos destinados al trabajo manual [10] . De otro lado -aunque los primeros procedimientos de descentralización venían dándose desde 1974-, ahora se concretizaba en toda su magnitud la descentralización de la educación, proceso también llamado "municipalización". Junto a ello se concretaba la apertura del sistema educativo al mercado, como regulador de la actividad social.

En relación a lo primero, el propio General Pinochet señalaba que la Enseñanza Básica constituye el período en que los niños debían ser entrenados "*y así queden capacitados para ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas.*" [11] Ejemplo de ello es lo que se señala en los nuevos planes y programas:

"es de la mayor importancia que el profesor está convencido profundamente de que la persona es más o menos valiosa, o más o menos feliz por lo que es y no por lo

que hace ni por lo que tiene. Sólo de este modo es posible orientar a muchos niños de nuestras escuelas hacia situaciones modestas, reales, evitando de esta manera crear expectativas brillantes pero falsas". [12]

Hombres y mujeres jóvenes son los llamados por excelencia a contribuir al crecimiento del país. Es así como pronto se hace necesario visualizar una preparación más "coherente", que durara a lo menos 12 años, que cubriera la parte más importante del territorio Nacional, para que no quedara ninguna duda de sus funciones, tareas y deberes. Como lo señala el propio J.J. Brunner,

"el carácter de la enseñanza se vuelve así primordialmente instrumental, pues prepara para ocupaciones adultas que presuponen habilidades y actitudes técnicas íntimamente ligadas a la organización, división y jerarquización de la división social del trabajo".

Lo anterior se asoció a la adquisición de ciertas nociones de Historia y Geografía y al aprendizaje de los comportamientos funcionales al desempeño de ocupaciones subordinadas [13]. El proceso de re-estructuración curricular de Historia durante la dictadura tuvo, en definitiva, la función no sólo de 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.

III. De la Historia que se enseña en el proceso post-autoritario chileno

A la fecha, tenemos una reforma educativa encaminada, y que ha logrado internar bastantes adelantos tanto en equipamiento e infraestructura, como en flexibilidad curricular, y perfeccionamiento docente. Sin embargo, el proyecto educativo de la transición guarda una clara continuidad con el de la Dictadura. De un lado, la educación sigue en función del modelo económico de libre mercado y la producción de mano de obra barata y calificada. Los discursos presidenciales y la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación son explícitos en ello. Si en las primeras décadas de este siglo se buscaba un joven que colaborara y contribuyera al cambio social, por ende se ponía 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. En cambio, hoy en día se busca un joven que puede integrarse de manera eficiente a un modelo de mercado abierto, como lo señala el organismo encargado de sugerir los principios valóricos que habrían de regir la reforma educativa de la transición democrática :

"... la educación ha pasado a considerarse uno de los factores claves para incrementar la productividad y para agregar valor a los productos de exportación..." [14].

De otro lado, tampoco ha logrado incluir a las demandas de los principales actores de la educación, en la nueva propuesta educativa. La gestión educativa sigue siendo vertical y autoritaria, tanto en su gestión como en su proyección al interior del aula.

En lo relativo a la enseñanza de la Historia, los programas y libros de texto, podemos señalar que pese a los esfuerzos realizados por el propio Ministerio en relación a adecuar un curriculum más cerca de la realidad y los estudiantes, así como incorporar algunas actividades relativas a las llamadas 'Historias Locales', han resultado ser iniciativas aisladas dentro del nuevo marco curricular: Recojo lo que al respecto plantean las autoras M.T. Rojas y L. Almeyda, en relación a que no

se trataría de utilizar la memoria para tratar un contenido puntual, sino de situarla en un lugar de privilegio, como herramienta metodológica válida para conocer no sólo la historia personal y comunitaria específicas, sino también para aprender la historia de otras y otros seres humanos en otros contextos espaciales, temporales y culturales. Aquí, según lo proponen las autoras, 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" [15] . La tendencia del diseño educativo, en tanto, se habría ido centrando poco a poco centrado en una concepción de joven asociado a la noción de daño social, impidiendo ver las potencialidades que trae su cultura juvenil [16] .

En suma, tenemos en la actualidad una Reforma que no ha logrado despojarse de la "arremetida conservadora" iniciada durante la Dictadura. Una característica importante del proceso de reforma educativa post-autoritaria ha sido la fuerza con que la contingencia política nacional ha influido en el carácter de la interpretación histórica construida para el sistema escolar. A ésta, además, se le ha agregado una nueva tarea: escribir por primera vez la historia de la Dictadura y La Transición [17] . Como vimos, durante la Dictadura tanto el currículo de Historia como sus libros de texto fueron intervenidos directamente desde el Estado, adoptando la forma de un discurso militar, nacionalista y moralista. Apelando a una memoria propia de los sectores más conservadores de la nación (Iglesia y Fuerzas Armadas) suprimió personajes, conceptos e incluso períodos, exaltando figuras y batallas propias de la historia del Ejército.

Llegada la hora de iniciar el proceso de transición, se re-intervino la enseñanza de la Historia, de modo de entregar una versión "más conciliadora" y en concordancia a las metas políticas propuestas desde los gobiernos de la Concertación. Pero ¿sobre qué identidades, y por tanto memorias, se elabora la actual y predominante interpretación histórica acerca del proceso chileno hasta nuestro días?

De acuerdo con Gabriel Salazar, en los sectores populares la memoria es fundamentalmente un resumen "interpretado" de la experiencia empírica acumulada en ellos, en donde el frío y el desamparo, el robo y la droga, la exclusión, la represión, la tortura y la muerte, el hambre, son feroces constituyentes empíricos de la realidad y tremendos configuradores de 'memoria social' [18] . Así es como en los períodos que él llama de "subsistencia del movimiento social" en los que se articulan movimientos de reagrupación convergente y se constituyen múltiples 'espacios sociales' constructores de identidad, se da lugar al desarrollo de "potentes núcleos o colchones culturales e identitarios". Ellos permiten a los sujetos 'derrotados' adquirir visiones compartidas, opiniones conjuntas, críticas masivas y acompañamiento suficiente para tomar decisiones grupales, realizar acciones colectivas e inundar la sociedad principal con una marejada de procesos autogestionados. Este avance, señala el autor, se realiza consolidando en su retaguardia una poderosa e inamovible *memoria social*. Finalmente, la memoria social, está formada en su mayor parte por la experiencia empírica de la historia, y sobre ella operaría la 'interpretación' de los hechos que la componen, interpretación que puede ser, al comienzo, individual y puramente subjetiva, pero que, a la larga, inevitablemente, termina siendo grupal, social y comunitaria, siguiendo el mapa expansivo de la oralidad [19] .

IV. El olvido en dos escenas: 'texto discursivo' (Ideas Fuerza) y 'con-texto discursivo' (Auto-censura y Convocatoria)

a) *Acerca de lo que es preciso olvidar para enseñar el período autoritario (1973-1990) en el sistema escolar de la Transición:*

La investigación 'in-extenso' nos permitió identificar al menos tres ideas centrales en los materiales educativos de la nueva asignatura de Historia y Ciencias Sociales [20] .

La primera que apareció es la Idea de que el Golpe de Estado de 1973 fue inevitable. A esto se agrega la notoria dificultad en nombrar el hito bajo la denominación *Golpe de Estado*. La línea argumentativa que explica el Golpe de Estado en los nuevos materiales educativos sigue así los siguientes criterios. Uno, enfatizar 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; dos, silenciar en torno a la búsqueda de otras dimensiones históricas que permitan buscar nuevas explicaciones y que comprometan una perspectiva más social-subjetiva en la problematización del Golpe de 1973; y tres, silenciar la denominación *dictadura* para nombrar el período 1973-1989, y *Golpe de Estado* para nombrar el hito en las unidades de los libros de texto.

La segunda Idea que encontramos es la centralidad histórica otorgada al proyecto económico emprendido durante el gobierno militar. Tenemos que se sobre-enfatiza el aspecto económico pero no por ello se entra en un análisis histórico socio-económico del período. Esto constituye una clave para tratar el período sin adentrarse en los temas conflictivos de la época. 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 las nuevas medidas económicas adoptadas por el Gobierno Militar. 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". El aspecto económico es así el punto que tiene mayor relevancia al estudiar la historia contemporánea de nuestro país, como queda patente tanto por el nombre recibido por la unidad, como por lo que se ha considerado como obligatorio a enseñar.

Por último encontramos la tercera Idea fundada en la Reconciliación Nacional y el modo con que es abordado el tema de los Derechos Humanos. La dimensión 'futurista', en la que primarían reglas de sociabilidad como el "respeto a la diversidad", junto a una "toma de conciencia de la identidad nacional" toma un lugar prioritario por sobre una dimensión más presentista del problema. Su discursividad se centra así en la necesidad de respetarlos en todos los ámbitos de la convivencia democrática, pero generando importantes silencios en torno a la dimensión más 'factual', es decir, el modo en que concretamente fueron torturadas, desaparecidas y muertas las personas bajo la dictadura militar.

Las tres Ideas expuestas se van consolidando, progresivamente, como los puntos de confluencia entre la aparente diversidad de interpretaciones de pasado contenidas en el ámbito de la política gubernamental. Se presentan así como memorias en pugna, la Pinochetista por un lado; la de los gobiernos de la Concertación por otro, como las 'verdades' en juego en la escena pública

b) *Memorias 'auto'-censuradas y no-convocadas al momento de escribir el período autoritario para el sistema escolar de la Transición*

El clima político nacional al momento del proceso de armado de la nueva asignatura de Historia y Ciencias Sociales hizo que la 'auto-censura' fuese una práctica recurrente en dicha instancia, impidiendo, de esta manera, que en esta etapa, y también en las posteriores, se profundizara un debate más abierto sobre la formulación de los contenidos y modos de realizar la enseñanza de una Historia y Ciencias Sociales independiente, crítica y autónoma. De ello, también darían cuenta los mecanismos participativos empleados para su elaboración.

Al respecto, Jacqueline Gysling (Coordinadora del equipo de trabajo que confeccionó el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales) comenta que cuando asume Aylwin en 1990, hay una idea de un plan de Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación, pero

" no hay la idea todavía de una transformación cultural. Todo el mundo estaba como "pisando huevos", no había suficiente base para formular una transformación radical. Se preveía que la derecha se iba asustar, pero igual se empieza a trabajar aquí sobre la modificación del currículum Pasó del 90 al 96 para que esto saliera a la luz... [...] Ahora respecto al tema concreto de introducir el golpe militar, hubo una restricción, casi una auto-censura por parte de las autoridades en ese momento. Se consideró que no "estaban las condiciones" para tirar eso, que eso iba a empantanar todo lo que se estaba haciendo por la reforma " [21] .

Si bien, había sido la Comisión Nacional de Modernización de la Educación (C.N.M.E.) quien dio las pautas valóricas para un marco curricular nacional en 1995, fue en mayo de 1991 cuando por primera vez se decidió encomendar a una Comisión 'ad-hoc', interna del Ministerio de Educación, la realización de una propuesta de este carácter, a ser sometida a consulta y discusión pública. Esta llegó a formular un Anteproyecto de Objetivos Fundamentales (O.F.) y Contenidos Mínimos Obligatorios (C.M.O.) entre abril y agosto de 1992. Sin embargo, este proceso fue abruptamente interrumpido: una crítica "consistente" que provino desde sectores de derecha y algunas autoridades de la Iglesia, produjo que en agosto de 1992 el Ministerio retirara el documento de la discusión pública. En palabras de Cristián Cox (Coordinador Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación) 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... No se ha vuelto ha reeditar una discusión en los términos de la del año 92.*" [22] .

El carácter de la 'convocatoria' también produjo que no todas las memorias expresaran su voluntad de decidir en el nuevo proyecto educacional. En el mensaje que acompañó el proyecto de Ley de Jornada Escolar Completa Diurna (J.E.C.D.) enviado por Eduardo Frei Ruiz-Tagle en agosto de 1996, hecho que consuma el proceso de elaboración del proyecto de reforma, se hace una especial valoración de la *participación social* como instrumento de cambio. Aquí se expresa explícitamente la invitación a la comunidad escolar toda, a participar en los procesos de discusión referidos a la organización interna y a aquellos que correspondan a la definición de las prioridades pedagógicas de sus respectivos establecimientos [23] . Sin embargo, no todo pero al menos una parte importante del profesorado manifiesta que en la práctica, el carácter del proceso fue de carácter 'cerrado'. En el Informe Final del Primer Congreso Nacional de Educación (Colegio de Profesores de Chile a.g. Santiago, Octubre de 1997) los profesores de escuelas y liceos de Santiago no sólo dieron un diagnóstico crítico acerca del modo en que se estaba construyendo la política educacional, sino que, partiendo por aseverar que "la educación chilena

actual está en crisis", explicitaron la urgencia de una participación directa del profesorado en la gestión de un proyecto educativo nacional. Ello dado que la nueva reforma en curso se había montado fuera de su presencia, sin apelar ni a su experiencia docente ni a su experiencia histórica como actor protagonista en el diseño de los proyectos educativos para el país. El documento reclama explícitamente, en una de sus partes, que:

"en la elaboración de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) no fueron consideradas las opiniones ni de los profesores de aula ni de los alumnos. Tampoco hubo espacios de participación de padres, apoderados y comunidad, en los que se pudieran dar a conocer las necesidades y expectativas de las familias en relación a la educación de sus hijos" [24] .

Los mecanismos a través de los que se originó la propuesta curricular, fueron, según palabras del magisterio "verticalistas, y poco participativos". En palabras de Julio Pinto, ésta crítica sería válida en tanto el Ministerio seleccionó de manera 'discrecional' los especialistas y académicos que participaron en la elaboración inicial de la propuesta, en lugar de promover un debate desde la propia base social, la que eventualmente culminaría en principios objetivos y comunes.

V. Balance General

Pese a los avances de la actual reforma educativa en curso, se mantiene un modelo educativo autoritario en sus ámbitos normativos, de financiamiento, y de la administración. Ahora, si en nombre de asegurar *governabilidad* en Chile, ha sido preciso mantener el modelo de mercado abierto de un lado, pero incentivando la participación de la población bajo los marcos dados por las políticas sociales de los gobiernos de la transición de otro, es lógico pensar que aquella *governabilidad* tiene también que asegurarse en los procesos formativos de los individuos que ejercerán 'esa' participación [25] . Como lo señala Pollack, un proceso eficiente de enseñanza cívica e histórica contribuye a dar al alumnado coherencia y anclaje con la identidad nacional, ayudando a "*definir y reforzar sentimientos de pertenencia, apuntando a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas. Al mismo tiempo, proporciona los puntos de referencia para "encuadrar" las memorias de grupos y sectores dentro de cada contexto nacional.*" [26]

Por consiguiente, la paz social vista desde la institucionalidad de la transición democrática, guarda relación con no exaltar conflictos históricos no de larga ni de mediana de cercana data. La voluntad social de recordar, de acuerdo con G. Salazar, "sigue la línea interna del corazón cuando va hacia el pasado, pero termina siguiendo la línea externa de la acción cuando, desde ese pasado, da la cara hacia el futuro. Es este 'giro' el que, tal vez, hace de la recordación un fantasma temible. Y es en previsión del mismo, quizá, que las políticas de olvido y amnesia públicas necesitan ser convenientemente erigidas y administradas." [27] .

Por consiguiente, en este trabajo, lo que hemos tratado de comunicar sucintamente, es cómo la fabricación de los nuevos programas y textos de Historia y las Ciencias Sociales, se realizó en paralelo y sin incluir el desarrollo de estos "colchones culturales e identitarios" vinculados a la memoria social, los colchones de los actores involucrados directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir: maestros, alumnos, padres y apoderados. Procedimiento que, al fin y al cabo, ha sido necesario para el resguardo del orden social pactado desde los inicios de la

transición democrática, y que asegura la progresiva consolidación democrática al menos en su aspecto formal.

BIBLIOGRAFÍA

- 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 FLACSO-Santiago de Chile, n° 95, agosto de 1980.
- Comisión Nacional para la 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*, Editorial Universitaria: Santiago de Chile.
- Fontana, Joseph (1999) *Enseñar historia con una guerra civil de por medio* Editorial Crítica, Barcelona.
- Colegio de Profesores de Chile a.g. (1997) *Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final*. Santiago.
- Cox, Cristián (1999) "La sociedad del futuro y sus requerimientos al sistema escolar: la reforma del currículo", en Ximena Azúa & M.L. Nervi (Compiladores), *La reforma curricular chilena. Enfoques críticos*, Universidad de Chile.
- Jelin, Elizabeth (2002) *Los Trabajos de la Memoria*, Siglo XXI, Madrid.
- Lechner, Norbert (1982) "La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar", Programa FLACSO-Santiago de Chile, Material de Discusión n° 38.
- Oyarzún, Astrid; Raúl Irrázabal; Igor Goicovich; Leonora Reyes (2000) *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar*, Viña del Mar, Ediciones CIDPA.
- PIIIE (1984) *Las Transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*, 2 vols., PIIIE, 1° edición, Santiago de Chile.
- Reyes, Leonora (2002) " 'Del armazón de la memoria oficial': elaboración de programas y textos de Historia y Ciencias Sociales. Chile, 1973-2001, en *Revista de Historia*
- Rojas, M. T.; Lilian Almeyda (2000) "La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales", <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm> y *Ciencias Sociales*, n° 1, ARCIS, Santiago-Chile.
- Salazar, Gabriel (2001) "Memoria histórica y capital social", en, John Durston, Francisca Miranda (Compiladores) *Capital social y políticas públicas en Chile. Investigaciones recientes*. Volumen I CEPAL-ECLAC, Santiago de Chile.
- _____ (1998) "De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable", *Proposiciones 28*, SUR Profesionales, Santiago, Chile.
- _____ (1997) "Voluntad política de matar, voluntad social de recordar (a propósito de Santa María de Iquique)", en, *A 900 años de los sucesos de la Escuelas Santa María de Iquique*, Ediciones LOM.
- Vergara, Pilar (1985) *Auge y caída del neoliberalismo en Chile*, Santiago de Chile.
- Woll, Allen (1974) The Philosophy of History in Nineteenth-Century Chile: The Lastarria-Bello Controversy, *History and Theory* 13:3, p.273.
- _____ (1975) For God or Country: History Textbooks and the Secularization of Chilean Society, 1840-1890 *Journal of Latin American Studies*. Vol. 7, p.24
- _____ (1976) Positivism and History in nineteenth-century Chile: José Victorino Lastarria and Valentín Letelier, *Journal of the History of Ideas* 37:3, p.496.

Fuentes

- Entrevista realizada en el Ministerio de Educación el 26 de mayo de 2000. Jacqueline Gysling era al momento, coordinadora de la Unidad Curriculum y Evaluación, e integrante del equipo de trabajo que confeccionó el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales así como los programas de estudio.
- [1] Ponencia presentada en el Encuentro de Estudiantes de Post Grado en Humanidades, "Estado y Nación en América Latina, discursos, imaginarios y prácticas culturales", 21, 22 y 23 de enero de 2002, Universidad de Chile.
- [2] En: Joseph Fontana, *Enseñar historia con una guerra civil de por medio* Editorial Crítica, Barcelona, 1999, pp.7-8.
- [3] Allen Woll, The Philosophy of History in Nineteenth-Century Chile: The Lastarria-Bello Controversy, *History and Theory* 13:3, 1974 october, p.273.
- [4] *El Progreso*, 14 febrero de 1843, en, Allen Woll. For God or Country: History Textbooks and the Secularization of Chilean Society, 1840-1890 *Journal of Latin American Studies*. Vol. 7, 1975, p.24
- [5] Allen Woll, Positivism and History in nineteenth-century Chile: José Victorino Lastarria and Valentín Letelier, *Journal of the History of Ideas* 37:3 (1976), p.496.
- [6] Allen Woll. For God or Country: History Textbooks..., op. cit., p.24.
- [7] Decreto Ley N°1 (11.09.1973)
- [8] 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, PIIIE, 1ª edición, 1984, p.482.
- [9] PIIIE *Las Transformaciones educacionales bajo el Régimen Militar*, vol. 2, PIIIE, 1ª edición, Santiago de Chile, 1984, p.483
- [10] Ver: Pilar Vergara, *Auge y caída del neoliberalismo en Chile*, Santiago de Chile, noviembre de 1985, p.141 y Norbert Lechner, "La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar", Programa FLACSO-Santiago de Chile, Material de Discusión n° 38, diciembre de 1982.
- [11] "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.
- [12] Ibidem.
- [13] JJ Brunner, Sociología de los principios educativos ..., op.cit., p.43
- [14] Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*, Editorial Universitaria: Santiago de Chile, 1995, p.11
- [15] En: "La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales", <http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm>
- [16] "El Programa Mece Media ha admitido la existencia de un desconocimiento generalizado de la cultura juvenil y la falta de una clara voluntad de incorporarla en el sistema educacional Esto hizo que se propusieran medidas tales como adecuación del curriculum a las realidades y especificidades de los estudiantes e incorporar la Jornada Escolar Completa Diurna (J.E.C.D.) asociada a un "mejor" uso del tiempo libre, asociado este a su vez a conductas agresoras cuando es fuera del liceo". En: Astrid Oyarzún; Raúl Irrázabal; Igor Goicovich; Leonora Reyes. *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar*.(Viña del Mar, Ediciones CIDPA, 2000) p.196
- [17] Hasta ahora los contenidos de la enseñanza llegaban solo hasta 1980
- [18] Ver: Gabriel Salazar, "Memoria histórica y capital social", en, John Durston, Francisca Miranda (Compiladores) *Capital social y políticas públicas en Chile. Investigaciones recientes*. (Volumen I CEPAL-ECLAC, Santiago de Chile, octubre de 2001), p.16

[19] Ibidem, p.17

[20] Para un examen detenido de estas tres ideas recomendamos ver: Leonora Reyes, 'Del armazón de la memoria oficial': elaboración de programas y textos de Historia y Ciencias Sociales. Chile, 1973-2001, en *Revista de Historia y Ciencias Sociales*, n° 1, ARCIS, Santiago-Chile, 2002 (En prensa).

[21] Entrevista realizada en el Ministerio de Educación el 26 de mayo de 2000. Jacqueline Gysling era al momento, coordinadora de la Unidad Curriculum y Evaluación, e integrante del equipo de trabajo que confeccionó el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales así como los programas de estudio

[22] Cristián Cox, "La sociedad del futuro y sus requerimientos al sistema escolar: la reforma del currículo", en Ximena Azúa & M.L. Nervi (Compiladores), *La reforma curricular chilena. Enfoques críticos*, (Universidad de Chile, 1999), pp33-35.

[23] Astrid Oyarzún et al., *Entre jóvenes... Op. Cit.*, p.43

[24] Colegio de Profesores de Chile A.G. *Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final*. Santiago, octubre de 1997, p.20

[25] Para un tratamiento más detenido de la relación 'participación' / 'governabilidad' ver: Gabriel Salazar, "De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable", *Proposiciones 28* (SUR Profesionales, Santiago, Chile, 1998)

[26] Michael Pollack, "Memória, esquecimiento, silencio" (*Estudios Históricos*, vol. 2, número 3, 1989), citado en, Elisabeth Jelin, *Los Trabajos de la Memoria*, (Siglo XXI, Madrid, junio de 2002), p.40

[27] Gabriel Salazar, "Voluntad política de matar, voluntad social de recordar (a propósito de Santa María de Iquique)", en, *A 900 años de los sucesos de la Escuelas Santa María de Iquique*, Ediciones LOM 1997, p.293

Fuente: *Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile*
ISSN 0717-2869

Cyber Humanitatis N° 23 (invierno 2002)



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

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