



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

El *currículum* oculto en los textos escolares en la enseñanza de la Historia reciente

Tesis para optar al grado de: Magister en la
Enseñanza de las Ciencias Sociales

Alumno: Ignacio Cayo Pizarro

Profesor guía: Dra. Andrea Minte Münzenmayer

2013

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos a mi familia, los que han destinado tiempo y paciencia a este proceso de aprendizaje e investigación. Un especial agradecimiento a la mujer más especial de mi vida, la Dra. © Alejandra Villamar, que me ha entregado fuerza, apoyo y motivación en los momentos más difíciles del proceso de esta tesis. Mi sincero agradecimiento al Profesor Eugenio Concha por sus consejos, apoyo y amistad. Un reconocimiento a la Dra. Andrea Minte Munzenmayer, por su profunda dedicación, preocupación y comprensión.

DEDICATORIA

Esta investigación, está dedicada a la mujer que ha luchado motivada por sus convicciones sin importar las consecuencias que genera aquello. Estas pequeñas palabras son para quien se ha convertido en mi compañera, ejemplo a seguir, mi esposa y amiga “La Ale”. De igual forma a mi familia, quienes me han apoyado siempre en todos los nuevos retos que asumo.

INDICE

CAPITULO I: Antecedentes de la investigación	8
1. La educación en el marco constitucional.....	8
2. La construcción del currículum nacional bajo los parámetros neoliberales	9
3. Textos escolares en el marco educacional	10
Justificación	11
Pregunta de investigación.....	11
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos	11
Supuesto.....	12
Categoría de análisis	12
CAPITULO II: Marco teórico	13
1. El currículum oculto.....	13
2. Estudio de los textos escolares.....	15
3. El estudio de la pedagogía de la memoria, los lugares memoriales y la Historia reciente.....	19
4. Pedagogía de la memoria	21
5. Lugares memoriales.....	22
6. Enseñanza de la Historia reciente	24
CAPITULO III. Marco Metodológico	27
1. Informantes.....	28
2. Instrumentos para la producción de datos	29
CAPITULO IV: Resultados.....	30
1 Categoría: El currículum oculto en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencia Sociales de segundo medio: la reconstrucción de la memoria y la reconstrucción del aprendizaje de la historiografía sobre las violaciones a los derechos humanos.....	30

1.1	<i>Sub-categoría: El curriculum oculto en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo medio y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación</i>	30
	<i>La estructuración temporal y temática de la enseñanza de la dictadura militar chilena</i>	30
	<i>Los acontecimientos omitidos por los textos escolares, en la enseñanza de la Historia reciente de Chile (1973-1990)</i>	33
	<i>Cómo se naturaliza la enseñanza de la Historia reciente en los textos escolares</i>	36
	<i>La tergiversación de la enseñanza de la Historia reciente en Chile a partir de los textos escolares</i>	38
1.2	<i>Sub-categoría: Reconstrucción de la memoria sobre las violaciones a los derechos humanos entre los periodos 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990</i>	40
	<i>La enseñanza de la violación de los derechos humanos en los textos escolares</i>	40
	<i>Los puntos de vista conciliadores en los textos escolares</i>	41
1.3	<i>Sub-categoría: La enseñanza de la historiografía para recrear una sociedad democrática basada en el olvido</i>	43
	<i>Tipos de fuentes utilizadas por los textos escolares</i>	43
	<i>Los enfoques de ambigüedad presente en los textos escolares en la enseñanza de la Historia reciente</i>	45
	<i>El manejo conceptual de la Historia reciente en los Planes y Programas del Ministerio de Educación</i>	47
CAPITULO V: Análisis y discusión de los resultados		50
1.	Análisis y discusión de estudios relacionados a los textos escolares	50
2.	Análisis y discusión de los textos escolares	55
2.1	<i>Aspectos previos al Golpe de Estado</i>	55
2.2	<i>Golpe de Estado</i>	59
2.3	<i>Los primeros años de la dictadura</i>	61
2.4	<i>Violación a los derechos humanos por los Organismos de Seguridad Nacional (DINA y la CNI)</i>	63
2.5	<i>Segunda etapa de la dictadura, posterior a los 80 o Constitución de 1980</i>	67
2.6	<i>Vuelta a la democracia</i>	69

CAPITULO VI: Propuesta didáctica.....	72
1. La propuesta didáctica a partir de lugares con memoria histórica	72
<i>Clase N°1</i>	79
<i>Clase N°2</i>	85
<i>Clase N°3</i>	93
<i>Clase N°4</i>	112
<i>Clase N°5</i>	127
<i>Clase N°6</i>	138
Conclusiones.....	144
BIBLIOGRAFIA.....	146

RESUMEN

La dictadura militar en Chile (1973 - 1990) es uno de los hitos más traumáticos y transformadores vividos por la sociedad chilena. El *currículum* oculto devela las visiones ideológicas y políticas de la educación. Mientras, la pedagogía de la memoria es una herramienta teórica que permite rescatar la memoria del Pasado reciente desde la perspectiva pedagógica.

La presente investigación, pretende establecer la importancia del proceso de enseñanza de la Historia reciente en los textos escolares. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo, fue describir el *currículum* oculto presente en los textos escolares utilizados por estudiantes de Segundo medio y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación, orientado a la reconstrucción de la memoria y/o aprendizaje de la historiografía sobre las violaciones a los derechos humanos ocurridos entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990.

La metodología utilizada, se basó en el paradigma interpretativo, utilizando la metodología investigativa cualitativa. El tipo de estudio fue de carácter descriptivo, basado en el análisis e interpretación de los textos escolares. Mientras, el diseño hermenéutico, permitió comparar e interpretar la Historia reciente descrita en los textos escolares chilenos.

Los resultados de esta investigación, evidenciaron las distintas desviaciones conceptuales descritas en los textos escolares. Por un lado, se pudo develar el *currículum* oculto presente en los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Segundo Medio (2001 – 2009). Por otro lado, este mostró la existencia de la manipulación político-ideológica de la enseñanza de la Historia reciente. Adicionalmente, el *currículum* oculto constató la omisión y naturalización en el tratamiento de la violación a los derechos humanos. A partir de los resultados obtenidos, se pudo establecer una propuesta didáctica, en donde se generó herramientas teóricas para enseñar la Historia reciente local., promoviendo el análisis reflexivo y crítico en los estudiantes.

En conclusión, la tesis permitió identificar el *currículum* oculto de la Historia reciente chilena descrita en los textos escolares de Segundo Medio. Algunos acontecimientos relacionados con las violaciones a los derechos humanos han sido tergiversados, omitidos y naturalizados por los textos escolares. Es posible, generar una propuesta didáctica que abordada desde la memoria histórica local, genere reflexión en los estudiantes y el rescate de la memoria reciente.

CAPITULO I: Antecedentes de la investigación

1. La educación en el marco constitucional

En el periodo dictatorial (1973 - 1990), se realizaron las primeras transformaciones a través de la doctrina de la Seguridad Nacional. Una de las primeras medidas fue la eliminación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) y cambios en los contenidos curriculares. Esto apuntaba a la racionalización técnica, teniendo como finalidad la obediencia y la instalación de una nueva mirada política educacional.

En la Constitución Política de 1980, se planteó la primicia de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación. En este periodo, se dio inicio a la privatización del sistema educacional, en el que los equipos técnicos educativos generaron un modelo bajo los parámetros neoliberales (Inzunza, 2009; Demuth, 2004). Estos parámetros, se encuentran contextualizados bajo principios ideológicos. Dentro de las medidas ejecutadas, estuvo el traspaso de la administración y gestión de los establecimientos educativos a los Municipios, lo que se realizó en 1980.

Todo el proceso experimentado en el periodo dictatorial, se legalizó con la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), aprobada el 10 de marzo 1990. Es importante destacar, que existió previamente un intento fallido de esta ley en 1969 durante el gobierno de Jorge Alessandri, el que fue abandonado por lo impopular que significaba privatizar la educación en esos momentos (Inzunza, 2009).

Los cambios experimentados en la educación durante la dictadura, buscaban garantizar los parámetros de enseñanza expresados en los doce años de estudio de enseñanza básica y media obligatoria (Arellano, 2000; Goicovic, 2006). En dictadura, se tenía la facultad constitucional de cerrar un establecimiento que tuviera alguna tendencia izquierdista. Mientras que en el ámbito curricular, existió una reducción de los contenidos curriculares, instaurando una invisibilidad de las concepciones dictatoriales. Finalmente, en los aspectos pedagógicos los docentes perdieron la autonomía teniendo la responsabilidad de reproducir los nuevos patrones políticos en el aula.

La Constitución Política y La LOCE, generaron una desarticulación de las funciones educativas que eran responsabilidad del Estado, quedando expresado esto en el

artículo 6° de la Constitución. Al respecto, sus principales argumentos fueron que la enseñanza en los establecimientos debía estar enmarcada en las buenas costumbres, el orden público, la Seguridad Nacional y que estos no podían tener orientación político partidista (LOCE, 2006).

A partir de la vuelta a la democracia en 1990, Chile inicia una reforma educacional. En 1991, se aprueba el Estatuto Docente modificado en la década de los noventa y en el siglo XXI. Mientras que en 1992, se da inicio al programa Enlaces. Desde el 1992 - 1997, Chile recibe apoyo del Banco Mundial en el Programa de Mejoramiento de Equidad y Calidad de la Educación Básica (MECE). Durante 1994, se presenta el Informe de la Comisión de Modernización de la Educación Chilena, el cual tuvo el respaldo del Congreso Nacional. Entre 1995 - 2000, se reitera el apoyo del Banco Mundial, a partir del programa MECE orientado a la educación media. En 1996 y 1998, con los decretos N° 40 y N° 220 de la Ley del Ministerio de Educación, se establecen los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la Educación Básica y Media. El 2006 la Presidencia de la República, crea el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Y finalmente, en el 2009 se aprueba la Ley General de Educación que viene a reemplazar la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

En definitiva, durante la década de los noventa Chile vive una transformación cultural y educativa pre-determinada por los legados del Régimen Dictatorial y una democracia pactada. El contexto internacional, contribuirá a los cambios experimentados en la Educación Nacional, estableciendo parámetros que debían implementarse en los establecimientos educativos. Una de las instancias que más contribuyó fue la Conferencia Mundial de la Educación en Tailandia de 1990.

2. La construcción del *currículum* nacional bajo los parámetros neoliberales

La elaboración curricular de la enseñanza básica y media, se encuentran determinadas por los legados dictatoriales (Inzunza, 2009; Goicovic, 2006; Cox, 2006) Sin embargo, la construcción del *currículum* nacional ha vivido varias modificaciones generales. Los aspectos curriculares y los contenidos de enseñanza básica y media, siguen determinados por los principios políticos neoliberales (ej. libre mercado, poca participación ciudadana, entre otros), que influyen en las perspectivas académico-racionalistas y que contribuyen a la confección de los textos escolares.

En la década de los noventa, el enfoque político educativo en el que se expresa la elaboración curricular da inicio a algunas reformas pre-determinadas por la LOCE, la que va imponiendo una visión política e ideológica en los enfoques curriculares. Esto da inicio a la des-politización del modelo educacional, instaurando una relación de un nuevo tipo de orden (Cox, 2006).

En los gobiernos de la Concertación, la construcción curricular se relacionó con el periodo denominado “Transición a la democracia”. Esta etapa estuvo influida por una sociedad compleja e industrializada. En donde, el *curriculum* nacional fue una representación de coaliciones políticas consensuadas. En definitiva, el modelo curricular se transformó en una propuesta elaborada técnica, política e ideológicamente.

Por lo tanto, durante los gobiernos democráticos el proceso de construcción curricular se adaptó bajo los parámetros legales constitucionales impuestos en los años ochenta. Desde esta perspectiva, se da inicio a la confección de los contenidos curriculares y los textos escolares.

3. Textos escolares en el marco educacional

En la últimas dos décadas el Ministerio de Educación, ha realizado una inversión de aproximadamente 21 mil millones de pesos, en la compra y distribución de los textos. Mientras, se han invertido 6 mil millones de pesos en bibliotecas destinadas a distintos establecimientos educacionales.

En la última licitación fueron noventa y dos ejemplares los que se seleccionaron por la Unidad Curricular del Ministerio de Educación. Las principales editoriales que se adjudicaron las licitaciones, fueron Santillana con 26 libros equivalente al 28%, Cal y Canto con 14 libros correspondiente al 15% y finalmente Norma de Chile con 12 libros equivalente al 13% (García, 2012). En definitiva, el Ministerio de Educación distribuyó alrededor de 11 millones de textos para la enseñanza básica y 5 millones de textos para la enseñanza media.

En los textos escolares, están representados los Planes y Programa del Ministerio de Educación casi en un 100%. Mientras, las editoriales son agentes asesores para la confección del *curriculum* que se expresa en los textos escolares. La relación de estos instrumentos curriculares ha experimentado contradicciones ético – políticas en la enseñanza de la Historia reciente.

Justificación

Develar el *currículum* oculto de la enseñanza de la Historia reciente en Chile (1973-1990), presente en los textos escolares y en los Planes-Programas del Ministerio Educación. Se busca generar una propuesta didáctica, basada en la pedagogía de la memoria, a partir de la generación de un aprendizaje del pasado reciente.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el *currículum* oculto presente en los textos escolares utilizado por estudiantes de segundo medio y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación, orientado a la reconstrucción de la memoria y/o aprendizaje de la historiografía sobre las violaciones a los derechos humanos ocurridos entre 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990?

Objetivo general

Describir el *currículum* oculto presente en los textos escolares utilizado por estudiantes de segundo medio y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación, orientado a la reconstrucción de la memoria y/o aprendizaje de la historiografía sobre las violaciones a los derechos humanos ocurridos entre 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990.

Objetivos específicos

- 1) Conocer el *currículum* oculto presente en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencia Sociales de segundo medio y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación.
- 2) Describir la función política-ideológica de la selección de la fuente historiográfica expuesta en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencia Sociales de segundo medio y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación.
- 3) Diseñar una propuesta didáctica que visibilice y revele la necesidad del respeto irrestricto a los derechos humanos en la sociedad chilena.

Supuesto

El *currículum* oculto develado en los textos escolares de segundo medio de Historia, Geografía y Ciencia Sociales y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación reconstruye la memoria colectiva facilitando el olvido de las violaciones a los derechos humanos cometidas entre 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990.

Categoría de análisis

La categoría de análisis de la presente tesis corresponde a: El *currículum* oculto en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencia Sociales de segundo medio: la reconstrucción de la memoria y la reconstrucción del aprendizaje de la historiografía sobre las violaciones a los derechos humanos. A continuación, la Tabla 1 describe las sub-categorías de análisis utilizadas en esta tesis.

Tabla 1. Sub-categorías de análisis

Sub-categoría	Descripción
El <i>currículum</i> oculto en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo medio y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación.	La estructuración temporal y temática de la enseñanza de la dictadura militar chilena. Los acontecimientos omitidos por los textos escolares, en la enseñanza de la Historia reciente de Chile (1973-1990). Cómo se naturaliza la enseñanza de la Historia reciente en los textos escolares. La tergiversación de la enseñanza de la Historia reciente en Chile a partir de los textos escolares.
Reconstrucción de la memoria sobre las violaciones a los derechos humanos entre los periodos 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990.	La enseñanza de la violación de los derechos humanos en los textos escolares. Los puntos de vista conciliadores en los textos escolares.
La enseñanza de la historiografía para recrear una sociedad democrática basada en el olvido.	Tipos de fuentes utilizadas por los textos escolares. Los enfoques de ambigüedad presente en los textos escolares en la enseñanza de la Historia reciente. El manejo conceptual de la Historia reciente en los Planes y Programas del Ministerio de Educación.

CAPITULO II: Marco teórico

1. El *curriculum* oculto

El *curriculum* es el principal agente socializador que tienen los centros educativos. Por un lado, el *curriculum* oficial incluye aportes de diferentes visiones culturales determinados por las características socio-culturales de los estudiantes y justificado en el proceso de aplicación de aquel *curriculum*. Es el principal instrumento dentro del proceso de transmisión de los conocimientos autorizados (Jackson, 1998). El *curriculum* oculto se oficializó en el mundo educativo en la década del sesenta. Philip Jackson (1998) fue pionero en el trabajo pedagógico, poniendo al descubierto ante la comunidad educativa, los mensajes subjetivos y ocultos presentes en los contenidos educacionales. Este hecho, estableció diferencia entre los contenidos curriculares oficiales y los ocultos. Además, este hecho fue relacionado con la selección de los contenidos de enseñanza y la asimilación de las normas educativas (Jackson, 1998; Torres, 1996; Cisterna, 2002). Por lo tanto, la elaboración del *curriculum*, está inserto en un modelo educativo donde los valores, las ideologías y las concepciones dominantes se encuentran determinados por el modelo implantado desde el aparato estatal hegemónico (Flores, 2004). Se entiende a la hegemonía, *“como un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para fomentar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados”* (Apple, 1996: 39). En definitiva, el *curriculum* es la selección y la organización de la cultura, convirtiéndose en un espacio de manejo de poder (Magendzo, 1991). Por lo tanto, contiene una carga político-ideológica que se genera en la transmisión de los conocimientos (Flores, 2004).

Específicamente, el *curriculum* oculto se va entender como, *“aquellos mensajes y valores que se transmiten a los estudiantes silenciosamente, a través de la selección de formas específicas de conocimiento, el uso de relaciones específicas dentro del aula y las características que describen las estructuras organizativas de la escuela”* (Giroux, 1990:45). Además, busca *“la solución necesaria al problema de la representación como el objeto del discurso pedagógico. Este objeto del discurso, se plantea como un dominio del pensamiento y de la construcción de unas realidades sociales específicas cuando la producción social y la reproducción se separan entre sí”* (Lundgren, 1992:23). En definitiva, el *curriculum* oculto contribuirá al proceso de adaptación de los estudiantes.

Por otro lado, el *currículum* oculto permite observar en la construcción del *currículum* oficial una concentración política e ideológica, desde la elaboración de las imágenes, conceptos y hechos (Acaso y Nuere, 2005; Younge, 1993). En el fondo, la elaboración curricular se muestra como una representación de las relaciones dominantes de poder (Pinto, 2008). Por lo tanto, se convierte en una “*agencia del control simbólico que se especializa en la producción de discursos específicos generados mediante códigos elaborados*” (Bernstein, 1997:34). Es así, que produce una transmisión de los contenidos que son legitimados y validados por el Estado. Debido a lo anterior, “*los docentes deben concentrarse en conseguir tales objetivos, no en cuestionarse su valor y, mucho menos, alterarlos y sustituirlos*” (Torres, 1996:51). Por lo tanto, la construcción del *currículum* oficial legitima el orden y control generando una transmisión de las relaciones de poder (Bernstein, 1998).

Desde otra perspectiva, “*el currículum nacional legitima la desigualdad*” (Apple, 1996:43). Todo esto, se debe al proceso de escolarización que genera una reproducción social en la transmisión de los conocimientos (Da Silva, 1995). Por lo tanto, genera un vínculo de poder y mecanismo de producción y reproducción en las instituciones educacionales (Apple, 1997; Lundgren, 1992).

La reproducción en el sistema educacional va definiendo las estructuras sociales, siendo las escuelas el medio de reproducción, expresado desde el *currículum* estructurado y los métodos predeterminados de la enseñanza (Kemmis, 1993). Esto produce un “*enmarcamiento que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, entre transmisores y adquirientes*” (Bernstein, 1997:48). Esto es expresado a partir de las imágenes, que contienen una carga ideológica y política enmarcada en mensajes implícitos y explícitos (Acaso y Nuere, 2005; Cisterna, 2002). En definitiva, se van generando los conocimientos en los distintos segmentos culturales a través de la ideología, control y niveles de adiestramiento (Giroux, 1990; Freire, 2004; Rodríguez, 1997; Apple, 1997). En el fondo, se produce una monopolización del *currículum*, estableciendo un conflicto simbólico. En este aspecto, los estudiantes se convertirían en “*victimias pasivas atrapadas en la red de formación ideológica*” (Giroux, 1997:17).

Además, el *currículum* se “*desempeña en la creación y recreación del monopolio ideológico de las clases dominantes y segmentos de clase en nuestra sociedad*” (Apple, 1997:34). Esto último, es una expresión en todos los países del mundo en donde existe un *currículum* oculto. En definitiva, el *currículum* en la educación genera efectos ideológicos en los educandos, promoviendo una naturalización de los

acontecimientos y mensajes invisibles de la conformación curricular (Arenas, 2006; Vila, 2009) que fomentan una cultura del silencio (Freire, 1997; Cisterna, 2004), debido a que *“la ideología no sólo es lo que decimos o escribimos, sino también cómo lo hacemos”* (Van Dijk, 2003:39).

Existe una reproducción social, en donde el *currículum* no es neutral, es la selección de visiones que legitiman el conocimiento a partir de perspectivas político ideológico (Torres, 1996; Giroux, 1997; Apple, 1997). En el fondo, *“los propósitos manifiestos o encubiertos del currículum están centrados en las disciplinas de estudio en su carácter reproductor y diferenciador”* (Magendzo, 1991:31). La reproducción social y cultural se expresa desde la escolarización y el Estado (Kemmis, 1993), donde la elaboración del *currículum* es el espacio ideológico de un discurso (Oteiza, 2006).

El *currículum* es el espacio donde la selección de los contenidos y la organización están determinados por los valores políticos e ideológicos (Magendzo y Toledo, 2009), en donde *“el currículum es el de la relación entre la reproducción y la transformación”* (Kemmis, 1993:110). Los enfoques curriculares emancipatorios se convierten en una *praxis* de interacción constante. En el fondo, se produce una acción-reflexión colectiva que va configurando la construcción social. En este aspecto, las escuelas cumplen un rol de legitimación y reproducción del capital cultural de los grupos dominantes (Giroux, 1985).

En definitiva, la educación y el *currículum* se consideran como una fuerza política y social importante en el proceso de reproducción de las clases. Al aparentar ser *“transmisores de los beneficios de una cultura valiosa, las escuelas pueden promover las desigualdades en nombre de la imparcialidad y de la objetividad”* (Giroux, 1985:79). Sin embargo, este tiene carácter regulador en el qué se determina que se enseña y cómo se enseña el *currículum* visible (Planes, Programas, objetivos, contenidos y evaluaciones) e invisible (Poblete, 2011).

2. Estudio de los textos escolares

Los textos escolares son el soporte cultural de transmisión directa (Escalona, 2009). Además, son los recursos más utilizados en aula (Valls, 2001). Estos van estableciendo una construcción simbólica (Ariel, 2010; Da Silva, 1995). Un texto escolar *“es reproductor del mundo social en el cual todos los sujetos se mueven y es en este mundo social donde operan las diversas intersubjetividades para interpretar la realidad”* (Oyarzún, 2004:6).

La reproducción del mundo social en los textos escolares, constituye una forma privilegiada en el que se plasma un saber con orientación pedagógica (Ariel, 2010; González, 2007). Este saber reproductor, es resultado de una re-contextualización de las relaciones de poder materializadas en los textos escolares (Oyarzún, 2004; Ramírez, 2003). A pesar de ello, se han convertido en los protagonistas de la enseñanza de la Historia reciente en Chile (Ramírez, 2003). No podemos olvidar, que el proceso de enseñanza durante la época medieval, exigía un contacto directo y de diálogo entre el aprendiz y el maestro, centrado en la memorización de los conocimientos presentados en los libros (Milos, Osandón y Bravo, 2006; Giroux, 1997). Los primeros textos o libros escolares en Francia en 1470, tenían como prioridad la organización del tiempo (Torres y Moreno, 2008). Además, estos representaron un método de concepción de la enseñanza, convirtiéndose en los principales rasgos de la sociedad (Alvarez, Furió y Coscio, 2005; Oteiza, 2009). Sin embargo, esto ha producido un olvido en la implementación de la intra-Historia de las escuelas, denominado los silencios de la Historia y asociados a la realidad y representación de la vida cotidiana de los establecimientos (Escalona, 2009; Torres y Moreno, 2008).

Existen diferencias en las inversiones en los textos escolares, entre los países desarrollados y los sub-desarrollados. Los países desarrollados invierten aproximadamente 200 dólares, mientras los países sub-desarrollados invierten 80 centavos de dólar (Minte, 2005). A partir de esto, es posible evidenciar las profundas diferencias que existe entre los dos mundos (Jiménez, Thibaut, Catalán y Méndez, 2009). Condición que queda representada en las investigaciones realizadas sobre los textos escolares (Ariel, 2010). Los países Europeos en el siglo XIX, identificaron que los principales instrumentos para la educación masiva eran los textos escolares (Torres y Moreno, 2008; Valls, 2001), concluyendo que son los principales transmisores de la información oficial contextualizada en el *currículum* y las políticas públicas (Oteiza, 2006; Minte, 2005). En el siglo XX, los textos escolares comenzaron a producirse en forma masiva, en los cuales los contenidos se fueron nutriendo de los aportes de la didáctica, psicología y evaluaciones.

Los textos escolares, desde la perspectiva latinoamericana, requieren la introducción de la nueva Historia, la vida cotidiana y el trabajo con la oralidad. Este aspecto se convierte en una necesidad para mejorar los textos escolares y la enseñanza de la Historia reciente (Valls, 2001; Minte, 2005). Al momento de analizar los textos escolares latinoamericanos, respecto al discurso teórico y político, se han olvidado

elementos centrales de la intra-Historia de las escuelas, haciendo necesario la incorporación de contenidos que faciliten los aprendizajes y que estén acordes al marco curricular (Escalona, 2009). El marco curricular, se termina convirtiendo en un discurso público, que culmina en un discurso mediático e ideológico usado en las aulas (González, 2007; Cox, 2006). Los estudios latinoamericanos, han transmitido un contenido consensuado y globalizado desde el punto de vista cultural, político y económico, difundido a partir de los textos escolares y transformándose en un pensamiento único (González, 1999; Oteiza, 2009).

Los estudios sobre los textos escolares en Latinoamérica y Europa, han llegado a un denominador común, son los transmisores de determinados mensajes políticos, ideológicos y culturales en el aula. Este discurso textual, es el intermediario entre el docente y el estudiante y en el marco curricular que permite la enseñanza.

Al momento de definir a los textos escolares, debemos establecer que tienen sustento ideológico, político y cultural (Magendzo y Toledo, 2009). Luego *“puede leerse a nivel del curriculum oculto y en este sentido la ideología juega un papel fundamental. Reconocer lo ideológico, desocultarlo, implica desentrañar las relaciones”* (Álvarez, Furió y Coscio, 2005:3). Este tipo de relaciones políticas en los textos, configuran los mensajes ocultos (Torres, 1996). También, influyen en el tipo de educación que se desea desarrollar en las salas de clase y que se expresa a partir de una imposición cultural y simbólica (Fontaine y Eyzaguirre, 1997).

El texto escolar va a entenderse como, *“la reproducción por excelencia de patrones de pensamiento (ideológicos) que se desean perpetuar en las generaciones futuras”* (Oteiza, 2006:54). Sin embargo, *“se convierten en una experiencia cotidiana que a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se viven en las aulas”* (Torres, 1996:70). Sin embargo, son visiones unilaterales que teóricamente *“distorsionan los hechos históricos, estableciendo la organización, distribución y la selección de los conocimientos que se camuflan en la esfera de la ideología”* (Giroux, 1990:74). Esto debido, a que *“los textos escolares son uno de los medios didácticos utilizados en las escuelas. Constituyen una fuente importante de información que se transmite al alumno a través de ilustraciones, contenidos, actividades, y que le permiten acceder al saber”* (Minte, 2005:89). Por otro lado, son “productos bajo vigilancia”, que responden a imperativos y exigencias de orden científico, pedagógico, cultural, económico, pero también ideológico (Oteiza, 2006).

Los textos, se han convertido en una forma de guía y orientación para los docentes al momento de planificar, seleccionar y organizar los contenidos oficiales (Alvarez, Furió y Coscio, 2005). Estos constituyen una fuente simbólica, que irradia patrones culturales adquiridos por los estudiantes y se convierten en un material fundamental para la transmisión y recreación del conocimiento (Oyarzún, 2004). Debido a esto, el *“texto y el libro guía correspondiente a menudo se transforman de hecho para el profesor, en la única fuente de conocimiento acerca de los contenidos del currículum”* (Fontaine y Eyzaguirre, 1997:360).

El nivel de influencia de los textos escolares, tiende a impulsar políticas que orientan el mejoramiento de la calidad de aquellas herramientas relacionadas con los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) (González, 2007). Todos los años, se invierte aproximadamente 21 mil millones de pesos (García, 2012), en la elaboración y distribución de textos escolares en Chile (Ramírez, 2003). En el fondo, son el resultado del proceso de re-contextualización, sin ningún grado de complejidad, debido a los elementos ideológicos que contiene (Ariel, 2010). En definitiva, se han convertido en medios centrales de aprendizaje asociados a la masificación de los contenidos aceptados y por el *currículum* oficial (Jiménez, Thibaut, Catalán y Méndez, 2009). Además, cumplen un proceso de aprendizaje como mediadores entre el docente y el alumno (Ramírez, 2003), convirtiéndose en el instrumento para los procesos de aprendizaje y herramienta estratégica en el control escolar (Apple, 1997; González, 2007).

Además, estos instrumentos terminan convirtiéndose en una reproducción cultural y social (Da Silva, 1995), generando un discurso sobre la verdad histórica y produciendo una contradicción con la memoria de la sociedad (Rojas y Almeyda, 2000; Riesco, 2004). El discurso en los textos escolares, también *“juega un papel fundamental en la expresión y reproducción diaria de las ideologías”* (Van Dijk, 2003:11).

Por otro lado, los textos son los principales generadores y transmisores de los discursos políticos-ideológicos presentes en los establecimientos educacionales. (Soler, 2006). Son el principal instrumento de instrucción para a los estudiantes y docentes (Eco, 2004). En algunos casos, son los únicos objetos didácticos, asociados a una realidad y representación cotidiana (Escalono, 2009), siendo una de las principales fuentes documentales que se dispone en aula (Valls, 2001). Estos permiten transmitir, reconstruir el contexto y el *“espacio de memoria como espejo de la sociedad”* (Escalono, 2009:172) y finalmente se convierte en la Historia enseñada. Esta Historia enseñada se define como, *“aquella que recoge lo que realmente*

acontece en el aula en relación con la figura del docente y su actividad didáctica, ya nos permite acercarnos y centrar un poco más el contexto de uso de los manuales” (Valls, 2001:38).

Durante la dictadura militar en Chile, los textos escolares se vieron intervenidos por el Estado (Oteiza, 2006), desarrollándose una posición nacionalista, moralista y apelando a un discurso militar (Rivera, 2010). Por otro lado, el proceso de escolarización que ha centrado el proceso de enseñanza en los textos escolares, ha generado un *“vinculo entre el contexto de producción y de reproducción”* (Lundgren, 1992:32). Además ciertos niveles de *“control técnico”* (Apple, 1997:20), han sido introducidos en los establecimientos a partir de los Planes y Programas del Ministerio de Educación y las evaluaciones pre-diseñadas (Magendzo, 2008). Características que producen *“estructuras simbólicas arbitrarias, que poseen reglas de formación y transformación aceptadas socialmente y creadas como instrumentos de expresión y comunicación de todo tipo de significado”* (Magendzo, 1991:37). Estas formas de expresión-comunicación en los textos escolares, han tomado como referencia a Bernstein (1998), quien establece reglas de orden social y de discurso. Por un lado, las reglas de orden social, son las relaciones de jerarquización de las relaciones pedagógicas con los alumnos, estableciendo niveles de conductas. Por el otro, las reglas de orden de discurso, se van determinando por la selección de los contenidos, el nivel de secuencia y criterios de ordenamiento. En definitiva, estas se convierte en un discurso dominante que se expresa y valida, produciendo la domesticación de los alumnos (Freire, 1997) y alienación debido a los mensaje ocultos (Giroux, 1990).

En suma los textos escolares, que son los espacios didácticos utilizados por los establecimientos educacionales, son el retrato de la sociedad actual que se produce y reproduce en ellos. Por lo tanto, el análisis de los textos escolares, permitiría generar una reflexión crítica sobre el recurso, replanteando el diseño y elaboración de los mismos. Esta reflexión crítica, podría ser complementada con el aporte de la pedagogía de la memoria, la que favorece el desarrollo de la enseñanza del pasado reciente.

3. El estudio de la pedagogía de la memoria, los lugares memoriales y la Historia reciente

El inicio del quiebre democrático en Chile, se vivió el 11 de septiembre de 1973. El bombardeo a la Moneda efectuado por las fuerzas castrenses, marcó el inicio de la dictadura. La Historia reciente de Chile (1973-1990) es sellada por un periodo histórico

condicionado por un Golpe de Estado y como consecuencia, la violación de los derechos humanos. Por tanto, *“la dictadura liberal se preocupó de destruir las formas visibles del protagonismo histórico del movimiento popular, pero sin destruir las condiciones concretas de la clase popular en su conjunto y su actitud historicista”* (Salazar, 2006:280). El resultado en primera instancia, será una izquierda chilena con una firme línea política denominada “rebelión popular de masas” (Valdivia, Álvarez y Pinto, 2006:101).

De la lucha que se vivió contra la instalación del régimen dictatorial, surge una necesidad colectiva, forjada desde las bases del poder popular. Los métodos de resistencia, se expresaron a partir de barricadas, grupos armados y técnicas de enfrentamiento, permitiendo con esto un empoderamiento comunitario-vecinal de la lucha contra la dictadura impuesta (Salazar, 2009).

Hasta 1973, la sociedad chilena vivía un proceso de politización. Sin embargo, con la dictadura militar se empieza a instalar por la fuerza una des-politización de la población. La tortura en todas sus expresiones, fue el método escogido para lograr esta des-politización, imperando la individualización, a partir de la atomización del género económico (Larraín, 2001).

Los métodos de tortura utilizados fueron variados, destacándose la corriente en partes sensibles del cuerpo, golpes reiterados y violación a mujeres en los centros de detención. Esta violenta represión, tuvo la finalidad entre otras cosas de obtener información del paradero de integrantes de grupos de resistencia (Salazar, 2011). Ejemplo de aquello, es la figura de Raúl Pellegrin (comandante José Miguel) y Cecilia Magni (comandante Tamara), ambos integrantes del Frente Patriótico Manuel Rodríguez. Los hechos relatan que *“en las alturas de Los Queñes, al interior de San Fernando, los esperaba la muerte violenta. Sus cuerpos fueron encontrados en el río Tinguiririca. La versión oficial, como siempre, ocultó la verdad. Violentos interrogatorios que terminaron con un homicidio doble. A pesar de ello, a los jóvenes se los calificó de “terroristas”, evitando mayor investigación”* (Friedmann, 2008).

El golpe de Estado en 1973 marcó un punto de quiebre en la Historia chilena, el cual es interpretado a partir de la experiencia vivida, de modo que la memoria se convierte en un terreno fértil para reproducir la transformación experimentada (Garcés y Leiva, 2005). Al tomar en consideración la memoria como propuesta reflexiva, surge la necesidad de re-pensar nuevos horizontes, en donde los hechos históricos vienen a

vincular al sujeto social (educando) desde una perspectiva comprensiva y crítica (Rubio, 2007).

4. Pedagogía de la memoria

Para poder abordar la Historia reciente, desde una perspectiva teórica y crítica, se requiere utilizar la pedagogía de la memoria. A partir de esta, es posible revelar los fenómenos más complejos de nuestro pasado reciente, caracterizados por un velo de miedo, el cual *“es una motivación poderosa de la actividad humana, en particular, de la acción política* (Lechner, 1998:150). En el fondo, *“el deber de la memoria es el deber de hacer justicia, mediante el recuerdo a otro distinto de sí”* (Rubio, 2007:7).

La pedagogía de la memoria es un requerimiento de la reconstrucción de nuestro pasado. El desafío es la re-interpretación a partir de un marco ético que contrasta esa experiencia simbólica, con la comprensión y análisis de la memoria histórica (Toledo, Venero y Magendzo, 2009; Erazo, Ramírez y Scantlebury, 2011). En este contexto, la memoria histórica es la expresión y recuperación de momentos fragmentados de hechos ocurridos en un periodo determinado. Por otro lado, la batalla de la cultura como memoria, es una proyección de la política para la democracia futura (Illanes, 2002) y la re-escritura de los textos de la memoria viva. Estos textos muestran los traumas vividos, abriendo el debate de la Historia reciente, a partir de la reconstrucción de la escritura crítica de la memoria (Halbwachs y Díaz, 1995; Guichard-Henríquez, 2011; Illanes, 2002).

Esta orientación pedagógica generada de un principio ético-político, construye a la ciudadanía en su memoria colectiva. Además, es una estrategia de lucha en el tratamiento del pasado reciente. En definitiva, es la memoria que se perfila desde una dimensión colectiva como un acto de evaluación realizada siempre en un presente con vista hacia un futuro. *“Los contenidos y el para qué, del relato albergado constituyen, no por casualidad, el punto de discusión que la sitúa respecto de la Historia escrita, en un ángulo crítico, relativo, siempre acotado y alternativo”* (Rubio, 2006:20). Además, *“trata de hacer de la Historia tantas memorias, descubriendo esos hilos finos que unen las experiencias de miles de chilenos y chilenas que fueron víctimas de los abusos y agresiones de funcionarios del Estado”* (León, 2007:321). En resumen, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se constituye en una *“educación de los derechos humanos”* (Osorio, 2003:208).

Esta educación basada en los derechos humanos en que la memoria busca legitimar y fundamentar los proyectos colectivos hacia el futuro, inicia una lucha contra el miedo. Simultáneamente, tiene la finalidad de aclarar el disciplinamiento y censura, que en el fondo es un conflicto entre el lápiz-memoria histórica versus el fusil-dictadura militar (Lechner, 1998; Illanes, 2002). Finalmente, este conflicto se ha transformado en la acción de poder narrar, debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas (Ricoeur, 2000).

El poder de narrar, se convierte en una proyección hacia el futuro recordando, reviviendo y re-interpretando la memoria histórica y local, condicionada por la violación de los derechos humanos en Chile. Es factible abordar el proceso de aprendizaje, bajo la perspectiva de la memoria individual, colectiva y del barrio que está inserto el establecimiento. El recordar se convierte en un transportador de la comprensión-ética, en donde la memoria de los educandos queda atrapada en la inter-subjetividad reflexiva del otro (Rubio, 2007).

La construcción de la pedagogía de la memoria, memoria individual-colectiva y local, al momento de ser llevada al aula busca re-elaborar los conocimientos de los alumnos a partir de una perspectiva social. Este fenómeno genera una contraposición respecto a la Historia oficial, caracterizada por la transmisión de conocimientos con un enfoque racionalista, reduccionista y carente de cuestionamiento, reflexión y crítica (Valls, 2006), olvidando que *“la Historia es interpretación e imaginación del pasado”* (Bracho, 2009:268). En el fondo, esto ha favorecido la elaboración de un tipo de olvido del pasado reciente y la no narración de la Historia (Ricoeur, 2000). Por lo tanto, se hace necesario generar una construcción del aprendizaje, a partir de la memoria colectiva de los alumnos, generando una alternativa en la elaboración del conocimiento, contextualizada en este pasado reciente.

La pedagogía de la memoria más los lugares memoriales, tiene un objetivo de “historizar la memoria”, generando reflexión en los estudiantes, y dilucidando los hechos no relatados creando conciencia hacia el futuro” (Rubio, 2006).

5. Lugares memoriales

La interpretación de los hechos, a partir de la pedagogía de la memoria sumada a lugares memoriales, se contextualiza dentro de valores éticos y políticos. Hablar de la “batalla por la memoria”, es mencionar un proceso de contención, desarrollo y construcción de la narración de la verdad (Lerner, 2010; Illanes, 2002; Lindón, 1999).

Los lugares de memoria, son espacios en los cuales la memoria trabaja y en donde los sujetos van construyendo un recuerdo activo. Son objetos simbólicos de la memoria, en los cuales esta se materializa y refugia (Toledo, Venero y Magendzo, 2009; Erazo, Ramírez y Scantlebury, 2011). Sin duda son lugares *“en los tres sentidos de la palabra, material, simbólico y funcional, pero simultáneamente en grados diversos. Incluso un lugar de apariencia puramente material, como un depósito de archivo tiene una aura simbólica”* (Nora, 2009:32).

En síntesis, los espacios urbanos se van instalando en la memoria colectiva donde se guarda un momento particular del recuerdo, que a partir de la ritualización se convierte en un vehículo de la memoria local (Areyuna, González y Olivera, 2010). Lugares con este matiz se materializa y se refugian en la memoria. Se mencionan como “momentos bisagra”, aquellos en donde la conciencia entre la ruptura del pasado se confunde con el sentimiento. *“El sentimiento de continuidad se vuelve residual respecto a lugares. Hay lugares de memoria porque ya no hay ámbitos de memoria”* (Nora, 2009:19). En definitiva, se genera una narración contextualizada, a partir de visitas a hitos significativos y espacios de conmemoración, que va produciendo reflexión (Veneros y Toledo, 2009; Venero y Magendzo 2009). Debido a estos sitios, se va produciendo una *“cultura de la memoria, la que relaciona el pasado con el presente y pretende proporcionar una orientación general de la sociedad actual”* (Birle, Carnovale y Gryglewki, 2010:41). Por lo tanto, los lugares memoriales y la cultura de la memoria, van generando un recuerdo del pasado reciente, representado en espacios urbanos con simbolismo local.

Este valor simbólico de los espacios urbanos, genera experiencia del tiempo pasado y sobre todo la construcción del futuro (Salomone, 2009). El rescate de los espacios urbanos con sentido memorial, está abordado por *“la microhistoria, la que adquiere un rol muy significativo dentro de los procesos complejos y poco conocidos por haberse mantenido en secreto dada su propia naturaleza”* (Camacho, 2009:91). En el fondo, *“consiste en poner de relieve la construcción de una representación y la formación de un objeto histórico en el tiempo”* (Nora, 1998:22). Sin embargo, aquellos lugares, con características funcionales, materiales y simbólicas; se han constituido en un tipo de eje de materialidad. Al mismo tiempo, ha otorgado un mecanismo de colectividad al ordenamiento geográfico-territorial de las ciudades (García, 2009). *“De esta manera, en el campo de los lugares de memoria (topográficos), es posible distinguir sitios con una materialidad preexistente, caracterizada por la persistencia de vestigios, ruinas, infraestructuras o la posibilidad de identificar el deslinde espacial donde ocurrieron los*

hechos. Y por otra parte, están los lugares de materialidad elaborada que a posteriori por promueven la edificación especial ajena al lugar de los sucesos” (Erazo, Ramírez y Scantlebury, 2011:131).

Por lo tanto, los lugares memoriales son espacios valiosos para generar aprendizaje significativo en los educandos. Además permiten analizar la Historia reciente, a partir de una contextualización desde los alumnos y generando una interpretación/observación de los mismos (Erazo, Ramírez y Scantlebury, 2011). La Historia narrada y localizada en los espacios geográficos de la ciudad, genera desde los alumnos un proceso de enseñanza-aprendizaje, que no está concentrado en el pasado cronológico y objetivo oficializado, sino que es la subjetividad, la que tiene una necesidad y responsabilidad de generar la transmisión del tiempo pasado y sus consecuencias. En ese instante, los estudiantes son los receptores de ese pasado (Kaufman, 2006).

6. Enseñanza de la Historia reciente

Una de las principales interrogantes, es la búsqueda de la definición de la Historia del presente. Esto se convierte en el encuentro entre la Historia y la Ciencias Sociales (Rubio, 2011; Poblete, 2011). Y se transforma en el estudio de lo que está vivo, generándose un diálogo constante entre las ciencias sociales (Camacho, 2009).

La Historia reciente se comienza a mencionar desde 1929, revisándose en 1945. Esta tiene aceptación entre los historiadores aproximadamente en 1978, en donde se introduce el concepto del presente o Historia reciente. En la década de los ochenta, comienza a tener espacio la memoria colectiva (Soto, 2004; Franco y Levín, 2007).

La Historia del presente es la posibilidad del análisis histórico de la realidad social vigente, relación entre la Historia vivida y la escritura de esa misma Historia entre los actores y testigos de la Historia (Soto, 2004).

Por otro lado, si hablamos de *“la Historia reciente de nuestra sociedad chilena encontramos memorias y olvidos que son el resultado de profundas fracturas sociales, del dolor y la esperanza. En este contexto se han edificado diferentes prácticas cotidianas y simbólicas asociadas a una época que dejó huellas en generaciones, el Golpe de Estado y la Dictadura Militar chilena”* (Poblete, 2011:135).

Las explicaciones históricas del presente son, en general su mayoría propias de los sujetos que vivieron los hechos, produciendo un diálogo interpretativo de los acontecimientos (Nora, 2009).

Sin embargo, la relevancia de la Historia reciente o del presente, radica en el rescate del olvido y de la destrucción de las distintas fuentes que serán fundamentales para los historiadores posteriores (Soto, 2004). Además, la Historia reciente permite analizar históricamente la temporalidad, mostrando una relación de diálogo entre la memoria y la Historia (Molina, 2011). Esto recupera la memoria y construcción intelectual (Camacho, 2009; Grez, 2008).

Por otro lado, la recuperación de la memoria histórica, tiene un pasado marcado por la *“violencia, conservando el carácter de un Estado policial a lo largo de sus diecisiete años de vida, con un estricto control de la población y una sistemática persecución de las organizaciones opositoras.”* (Monsalvez, 2012:59). Al momento de abordar la enseñanza de la Historia reciente, se encuentra relacionado con un pasado traumático. En el cual, existe un dilema de carácter *valórico-cognitivos puede situarse, también, al interior del currículum, vale decir, en los contenidos programáticos, en los textos de estudios, en el discurso del profesor.”* (Magendzon, 2011:66).

En la enseñanza la Historia del pasado reciente, se establece como la única fuente válida en la construcción de la Historia a los documentos escritos. No obstante, la Historia se fue caracterizando por un rescate del pasado reciente, tomando los aportes del mundo de las mentalidades iniciadas en el siglo XVIII (Funes, 2006). A partir de la utilización de la memoria, como facultad dinámica que reelabora los recuerdos, es posible una reconstrucción de las interpretaciones e imaginarios (Bracho, 2009; Magendzon, 2011). Como herramienta de la memoria y la enseñanza de la Historia reciente, se encuentran las fuentes orales, escritas e historias vividas transformadas en ecos del pasado reciente (Cuesta, 1998).

Uno de los temas centrales, es el cómo enseñar la Historia reciente, introduciendo nuevas concepciones sobre la enseñanza de los contenidos del pasado reciente. Al respecto en Chile, existe una *“causa pendiente de violaciones a los derechos humanos”* (Henríquez, 2011:15). Por otro lado, *“en el pasado reciente, la realidad ha demandado nuevas explicaciones surgidas de la academia, de la política o de caminos de intersección entre ambas. Significarlo y convertirlo en objetos de enseñanza da cuenta que el problema excede a la simple reconstrucción histórica de lo acontecido; se trata además de un problema político, filosófico y ético”* (Funes, 2006:3).

Posterior al golpe militar en Chile, la enseñanza de la Historia, se convirtió en un discurso nacionalista y militarista, que tuvo como principal principio el eliminar el pensamiento crítico. Esto tuvo una clara intención, desconectar la realidad de la enseñanza que vivía Chile en el contexto de la dictadura. *“El conocimiento profesional de hechos no siempre es el resultado de decisiones libres y conscientes de los profesionales de la enseñanza, también es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar.”* (Funes, 2006:4). Estas ideas se concretaron durante la dictadura, centrándose en los grandes personajes de la nación, obras y despreciando la democracia experimentada hasta 1973 (Henríquez, 2011).

Hay que tener *“en cuenta que en la enseñanza de la Historia los conceptos se toman de manera transversal desde el campo de la pedagogía, la didáctica y la disciplina histórica”* (Mangano, 2009:450). Para eso, es fundamental considerar al presente como Historia para poder abordar la enseñanza contemporánea, en el que se explora la memoria sobre determinados hechos que construyen el pasado reciente (Lavabre, 1998). La ruptura de los silencios construye una comprensión sobre los acontecimientos vividos en dictadura (Riesco, 2002). Esto permite elaborar una política de la memoria, para reelaborar nuestro pasado reciente (Maestro, 2009).

La enseñanza de la Historia reciente, se encuentra relacionada directa o indirectamente con la enseñanza de los derechos humanos, adquiriendo un compromiso de transformación de la enseñanza hacia una postura crítica, ante las injusticias vividas en Chile. La oralidad a partir de la memoria de los protagonistas de la dictadura militar facilitaría la interpretación de la Historia.

CAPITULO III. Marco Metodológico

Esta investigación, se enmarca en el *paradigma interpretativo*, el que utiliza la metodología de investigación cualitativa para realizar un análisis de los textos escolares, Planes y Programas del Ministerio de Educación.

Se trató de un tipo de estudio descriptivo basado en el análisis, la descripción e interpretación de los textos escolares, abordando concepto como ideología, reproducción, pasado reciente y naturalización. Además, en cuanto a los planes y programas del ministerio de educación, se analizo en profundidad la sub-unidad régimen militar y transición a la democracia perteneciente a segundo medio.

El procedimiento de análisis proviene del diseño hermenéutico, intentando triangular la propuesta didáctica expresada en los textos escolares con los planes y programas e investigaciones sobre el *currículum* oculto, historia de la dicotomía dictadura/régimen militar y memoria sobre violaciones a los derechos humanos.

La unidad de análisis objeto de estudiado se extrajieron propuestas efectuadas por las editoriales: Santillana, Marenostrum, Zig- Zag, Arrayan y Universitaria, considerando extractos historiográficos representativos de las corrientes de pensamiento marxistas, mesocrática y liberal/conservadora. Por último, los hallazgos fueron llevados a matriz de análisis hermenéutico que dan cuenta de la emergencia de una categoría asociada a sub-categorías con correlatos conceptuales y funciones/objetivos políticos-ideológicos específicos y tendenciales a las etapas de la investigación son:

Las etapas de esta investigación, fueron las siguientes:

En el primer momento, se realizo la historia del arte sobre *currículum* oculto en los textos escolares, historiografía sobre la dicotomía dictadura/régimen militar y memoria sobre violaciones a los derechos humanos se analizó teóricamente los aspectos curriculares, socio-críticos del *currículum* oculto y la pedagogía de la memoria.

En el segundo momento, se realizó un análisis hermenéutico de la sub-unidad de segundo años medio “régimen militar y transición a la democracia”, triangulando la selección con los planes y programas e investigaciones sobre el *currículum* oculto en los textos escolares.

En el tercer momento, se diseñó una propuesta didáctica sustentada teóricamente en la pedagogía de la memoria. Se diseñó una propuesta didáctica cuya fuentes principales es el cuerpo teórico de la pedagogía de la memoria, relevando como objetivos a la reflexión crítica sobre las representaciones dominantes de un pasado traumático.

Finalmente, se redactó el informe de investigación.

1. Informantes

Los aspectos muestrales se definieron de la siguiente manera: el primer informante, se constituyó por cinco textos escolares, distribuidos por el Ministerio de Educación entre los años 2000-2010 de las editoriales Zig-Zag, Mare nostrum, Santillana y Edebe (Tabla 2).

Tabla 2. Listado de textos escolares analizados

Texto escolar	Autor	Año	Editorial
Historia y Ciencias Sociales. Segundo medio	Gonzalo Bruces, Alberto Harambour y Jorge Iturriga	2001	Editorial Edebe
Historia y Ciencias Sociales. Segundo medio	Liliam Almeyda, Pedro Milos, Pablo Whipple	2002	Editorial Mare nostrum
Historia y Ciencias Sociales. Segundo medio	Dina Cembrano y Luz Cisterna	2002	Editorial Zig-Zag
Historia y Ciencias Sociales. Segundo medio	Liliam Almeyda, Pedro Milos y Pablo Whipple	2005	Editorial Mare nostrum
Historia y Ciencias Sociales. Segundo medio	Liliam Almeyda, Pedro Milos y Pablo Whipple	2006	Editorial Mare nostrum
Historia y Ciencias Sociales. Segundo medio	Marina Donoso, Lucia Valencia, Daniel Palma, Rolando Álvarez	2006	Editorial Santillana

El segundo informante, corresponde a los Planes y Programas de enseñanza media (2002).

2. Instrumentos para la producción de datos

Los instrumentos para la producción de datos utilizados y relacionados con la investigación del *currículum* oculto en la enseñanza de la Historia reciente, son:

Pauta de selección de contenido historiográfico del periodo 11 septiembre 1973 al 11 de marzo 1990 presente en los textos escolares de las editoriales antes mencionadas

Una matriz de triangulación orientada a evidenciar las categorías y las sub-categorías del objeto de historia, encontrándose como categoría el *currículum* oculto en los textos escolares de historia, geografía y ciencia sociales de segundo medio, la reconstrucción de la memoria y la reconstrucción del aprendizaje de la historiografía sobre las violaciones a los derechos humanos.

1. Pauta de reducción interpretativa de los conceptos asociados a la sub-categoría evidenciada.
2. Matriz de triangulación hermenéutica orientada a develar la función/objetivo políticos ideológico de los conceptos asociados a cada sub-categoría expresada de manera explícita o implícita en la selección de textos historiográficos efectuada por cada editorial
3. Los procedimiento/instrumentos mencionados son expuestos en una matriz de reducción hermenéutica consignada en los resultados de la investigación

Análisis de los datos

Los datos que fueron obtenidos como producto de la aplicación de pautas a los textos escolares de Historia de Chile fueron de carácter hermeneúutico. El proceso empleado para el análisis de los datos, fue producto de un estudio profundo de los textos. A partir de los datos, se procedió a la realización de las categorías de análisis y una descripción conceptual.

CAPITULO IV: Resultados

La organización de los textos escolares, respecto al periodo de la dictadura militar chilena, está dada por la estructura temporal y temática de los principales hechos que buscan dar una visión global de los acontecimientos históricos. Dentro de la organización, se aborda varios puntos: etapa previa al golpe de Estado, Constitución política de 1980, organismo de seguridad, elementos sociales, violación de los derechos humanos, las obras de la dictadura militar, aspectos económicos y el proceso de retorno a la democracia.

1 Categoría: El *currículum* oculto en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo medio: la reconstrucción de la memoria y la reconstrucción del aprendizaje de la historiografía sobre las violaciones a los derechos humanos

1.1 Sub-categoría: El currículum oculto en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo medio y/o Planes y Programas del Ministerio de Educación

La estructuración temporal y temática de la enseñanza de la dictadura militar chilena

La organización y el nivel de extensión que destinan los textos escolares al periodo **previo al golpe de Estado**, muestran una perspectiva general y superficial a la etapa previa al 1973, mencionando los antecedentes y fundamentos de las Fuerzas Armadas.

En un texto, *“la crisis de 1973: (...) constituye dos momentos históricos de gran tensión y polarización, que desencadenó enfrentamientos violentos entre diferentes grupos sociales y políticos* (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002: 230).

En otro fragmento se argumenta que los *“antecedentes del quiebre democrático: polarización política, disminución de la producción nacional y presión política e intervención de Estados Unidos para desestabilizar el gobierno de Allende”* (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002:223).

Un ejemplo de un tercer texto escolar establece (...) *“incluso la crisis del mismo sistema democrático. Para otro sector político, la acción militar sería fruto de la falta de claridad del gobierno de la Unidad Popular para hacer frente a la crisis* (Bruces, Harambour y Iturriga, EDEBÉ, 2001:276).

Por otro lado, los textos demuestran una mira parcial respecto de **los organismos de seguridad (DINA-CNI) y la violación de los Derechos Humanos**. En algunos textos, se observa una definición del concepto de violación de derechos humanos. Sin embargo, en algunos se pudo evidenciar la omisión respecto a los responsables de la violación a los derechos humanos, sólo se responsabiliza a la figura Manuel Contreras.

“El gobierno creó un organismo de grandes poderes, bajo la dirección del coronel Manuel Contreras. Este organismo comenzó a operar a fines de 1973, con el nombre de Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) (.....) La fuerte presión nacional e internacional obligó al gobierno militar terminar con la existencia de la DINA. En su reemplazo se creó la Central Nacional de Información (CNI), servicio de policía de carácter igualmente represivo, aunque menos poderoso (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237).

En el **aspecto económico**, se pone énfasis a los resultados del modelo neoliberal, conceptualizándolo como el milagro económico.

“Las altas tasas de crecimiento económico logradas a partir del año 1977 hicieron que se comenzara a hablar del Milagro Económico chileno (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:323).

En general los textos escolares, dan énfasis a la **Constitución de 1980**, a partir del discurso de Chacarilla, el rol que jugó Jaime Guzmán y los fundamentos que justificaron la actual Constitución y el plebiscito realizados para validarla. Además, los textos mencionan los decretos que legalizan la figura de Augusto Pinochet como presidente.

“La futura democracia entonces, debería contar con mecanismos que aseguren su estabilidad. La constitución de 1980 se basa en el concepto de Democracia Protegida, cuyo punto medular son: la exclusión del marxismo, la idea de que el sufragio popular no es el único medio para designar autoridades, la existencia de senadores designados (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:291).

En el **aspecto social**, los textos mencionan que durante la dictadura militar se generalizó el malestar social, expresado a través de huelgas y protestas.

“A partir del 11 de marzo de 1983 se dio inicio a una serie de protestas que se repetían cada mes en la misma fecha. Estas acciones contribuyeron a abrir cada vez mayores espacios de expresión de la oposición (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:326).

Por otro lado, los textos presentan las **obras de la dictadura militar**, como logros comparables al gobierno de Allende. En estos, se plantea una reducción de la inflación, aumento de la exportación y privatización de las empresa nacionales.

“La facilidad para obtener crédito, permitió a amplios sectores del país tener acceso a préstamos de inversión y a bienes de consumo como televisores, refrigeradores y autos” (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:323).

“El nivel de vida de las personas mejoró, aumentando el consumo. Chile se llenó de productos importados que antes no eran accesibles para el común de la gente y las ciudades más importantes del país fueron invadidas por modernos centros comerciales. Apumanque Centro comercial santiaguino creado durante el gobierno militar” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:238).

Finalmente, se presenta el **proceso de retorno a la democracia**, poniendo énfasis en la campaña del NO, los desafíos del nuevo gobierno democrático y las obras de los presidentes de la Concertación. En este aspecto, se da una mirada superficial a la mesa de diálogo y el proceso de judicialización por violación a los derechos humanos.

“El plebiscito de 1988: Chile, la alegría ya viene. Por el lado del gobierno, se hacían optimistas cálculos, porque se creía que la ciudadanía premiaría al general Pinochet por haber ordenado y modernizado la economía del país. (...) El cambio de mando que puso fin al gobierno de Pinochet significo para sus partidarios el cumplimiento del itinerario constitucional establecido y para la oposición, el triunfo de la democracia.” (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:327).

En síntesis, esta categoría que hace referencia a la organización en los textos escolares de la sub-unidad Régimen Militar y transición a la democracia, evidencia la superficialidad y parcialidad con la que los textos hacen referencia al rol de los organismos de seguridad. Además, dentro del nivel de extensión se evidencia la

preferencia por destacar los logros económicos del régimen militar, justificando la dictadura con las huelgas y protestas previo al golpe por desabastecimiento.

Los acontecimientos omitidos por los textos escolares, en la enseñanza de la Historia reciente de Chile (1973-1990)

Existe una omisión en los textos escolares, respecto a la manera cómo Augusto Pinochet llegó a la Presidencia de la República. No se hace distinción entre Augusto Pinochet, quien logró el poder a partir de las armas y un decreto de ley y Salvador Allende, quien fue elegido democráticamente.

En un texto escolar, se plantea que *“El único poder formal del Estado que siguió funcionando fue el judicial, cuyos miembros fueron, en lo principal, opositores al gobierno de Allende. El estatuto de la junta, del 27 de junio de 1974, dio a Pinochet el título de jefe supremo de la nación y reservó a la junta militar el ejercicio de las actividades legislativas. En un decreto del 17 de diciembre, se otorgó a Pinochet el título tradicional del presidente de la República”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:282).

Cuáles son los motivos que llevaron al asesinato del líder sindical Tucapel Jiménez? o Cómo murió el sacerdote Andrés Jarlan?. Estas, son algunas interrogantes que se generan a través de la omisión por parte de los textos de los hechos ocurridos durante la dictadura.

En un texto escolar se menciona: *“Los organismos de seguridad del régimen advirtieron la importancia que adquirirían estas organizaciones y sus dirigentes, y no dudaron en reprimir. Así, en febrero de 1982, fue encontrado el cadáver del líder sindical Tucapel Jiménez, asesinado en su propio taxi”* (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:242).

En otro texto escolar se dice: *“En la población La Bandera muere el sacerdote Andrés Jarlan”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:299).

Además, existe omisión relacionada con la acción de varios empresarios que estaba en contra del gobierno de Allende e iniciaron una campaña de des-abastecimiento, que generó presión y desequilibrio político-económico en el Gobierno de la Unidad Popular.

En el texto escolar, se plantea: *“La situación económica, entretanto empeoraba: los graves problemas de producción y distribución de productos esenciales, junto con provocar problemas de abastecimiento, ejercieron una fuerte presión sobre los precios.”* (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:233).

Existe omisión además, al no mencionar los campos de concentración en los cuales fueron detenidos los opositores a la dictadura. En aquellos lugares, fueron varios los asesinados, silenciando los métodos de represión utilizados.

“En los días que sucedieron al 11 de septiembre, los dirigentes de izquierda que habían tenido figuración en el gobierno de Allende fueron arrestados, llevados a campos de concentración y posteriormente expulsados del país. Muchos otros partidarios de la unidad popular fueron asesinados o bien, tras ser detenidos, desaparecidos bajo circunstancias que, en muchos casos, hasta el día de hoy no se han podido determinar” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237).

Se omite además, las consecuencias del atentado al General Pinochet y en donde muchos ciudadanos fueron detenidos, torturados y asesinados por supuesta responsabilidad.

“¿Sabías que? En septiembre de 1986 el gobierno Pinochet pudo sobrevivir a un atentado perpetrado por el Frente Patriótico Manuel Rodríguez que dejó como saldo la muerte de cinco de sus escoltas. El gobierno logró sostenerse y acabó imponiendo sus plazos, haciendo cumplir la agenda política prevista” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:242).

Los textos escolares al abordar la “Operación Cóndor”, omiten a los responsables de la detención y desaparición de los integrantes de los partidos de izquierda. Los argumentos respecto a los asesinatos de Orlando Letelier y Carlos Prats, despersonalizando a los responsables de estas desapariciones.

“Conocida como operación cóndor y que permitió la captura de izquierdistas más allá de las fronteras nacionales; fue además el organismo responsable de algunos de los más connotados crímenes ocurridos bajo el régimen militar: asesinato de ex – ministro de Salvador Allende, Orlando Letelier, en Washington; del ex – comandante en jefe del ejército Carlos Prats y su esposa en Buenos Aires.” (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:320).

Los textos escolares, al describir el plebiscito de 1980 que permitió aprobar una nueva constitución, omiten la inexistencia de la participación de partidos opositores a la dictadura. Esto deja en evidencia o duda respecto a la veracidad de los acontecimientos que hacen alusión a la amplia adhesión a la redacción de dicha Constitución.

“A juicio de los asesores políticos del gobierno militar, el país necesitaba una nueva constitución, que diera legitimidad y sustentabilidad en el tiempo al régimen. La nueva carta fundamental fue plebiscitada en agosto de 1980. Obtuvo una amplia adhesión, si bien su aprobación no se celebró en un escenario abierto, en el que hubiera podido intervenir la oposición” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:242).

Además, se produce una omisión de los motivos, argumentos y razones de la detención de Augusto Pinochet. En este argumento, genera una tergiversación del discurso, debido a que Pinochet no estuvo encarcelado, sino con detención domiciliaria. Además, fue liberado y devuelto a Chile, quedando solamente procesado y no condenado. Esto último, no se menciona en los textos.

“Encarcelamiento y posterior liberación de Augusto Pinochet en Londres, por tribunales internacionales”. (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 228).

Los textos escolares hablan de Agentes de Estado, omitiendo a los responsables de las violaciones de los derechos humanos.

“Aclaremos conceptos. Detenidos y desaparecidos: persona que, después de ser detenidas por agente del Estado, fueron hechas desaparecer, en la mayoría de los casos tras ser sometidos a tortura física y psíquicas” (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:284).

“Se descubre cuerpos de detenidos desaparecidos en Pisagua. Atentado contra el general Leigh” (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:313).

En definitiva, la categoría respecto a la tergiversación y la omisión de los acontecimientos históricos en los textos escolares menciona la redefinición arbitraria del concepto democracia lo que demuestra la tergiversación de los hechos. De la misma forma, fue evidente la tergiversación conceptual respecto a los opositores a la dictadura catalogándolos de “terroristas”. Por otro lado, también fue evidente la omisión de los textos respecto como Pinochet y Allende llegaron al poder, debido a que no hacen una diferenciación. También, fue evidente la omisión de los textos a la

campaña previa de desabastecimiento desencadenada por empresarios previo al Golpe. Finalmente, la omisión también se produce al no mencionar ni detallar los procedimientos de represión utilizados y en donde se realizaron.

Cómo se naturaliza la enseñanza de la Historia reciente en los textos escolares

En forma general, los textos escolares naturalizan el Golpe de Estado, expresado como algo “inevitable” y que las Fuerzas Armadas no tuvieron otra alternativa que realizar un quiebre de la democracia, convirtiéndose esto como la única solución posible al conflicto que vivía Chile en la década del setenta. Además, se produce una interpretación que establece que el gobierno de Allende se había convertido inconstitucional y que justifica la intervención de las Fuerzas Armadas.

En un texto escolar, se argumenta de la siguiente manera: *“Fin de los consensos como la existencia de un gobierno que consideraba inconstitucional, hiciera inevitable la intervención militar”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:276).

En otro texto, se plantea que *“Las Fuerzas Armadas han asumido el deber moral que la patria les impone de destituir al gobierno que, aunque inicialmente legítimo, ha caído en la ilegitimidad flagrante”* (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 224).

En los textos se establece que las Fuerzas Armadas realizaron una dura acción contra los defensores del Gobierno de Allende. Sin embargo, esta represión y persecución se naturaliza al justificar las razones del quiebre de la democracia y las libertades individuales. Las razones atribuidas fueron la asociación del gobierno de Allende a los modelos soviéticos totalitarios.

“Esta dura acción militar estuvo destinada a repudiar la obra totalitaria soviética, que, entronizada en un gobierno obediente a sus fines, lo había llevado a un estado de destrucción de los cimientos democrático, desde sus bases, por la violencia espiritual y material” (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:279).

Adicionalmente, se enseña el sentido patriótico y desinteresado de las Fuerzas Armadas, convirtiéndose como mecanismo de naturalización de los acontecimientos vividos en el siguiente texto:

“Confianza en el patriotismo y en el desinterés que han expresado los que han asumido la difícil tarea de restaurar el orden institucional y la vida económica del país, tan gravemente alterado, pedimos a los chilenos que, dada las actuales circunstancias

y sobre todo, con humildad y con fervor pedimos a dios que los ayude” (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:281).

Los textos plantean que el accionar de las Fuerzas Armadas durante el Golpe, se justifica por el caos y el alto control del Estado en la economía en el gobierno de Allende. A partir de esta perspectiva, se naturaliza conceptualmente el proceso de Golpe de Estado, ya que a través de esto se hace entender que los militares ordenaron el país.

“Al asumir el gobierno de las Fuerzas Armadas no tenía un programa claramente diseñado. Declararon como objetivo primordiales estabilizar la caótica situación económica y desestatizar todo lo que había pasado a manos del Estado durante los periodos de Frei y Allende (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:282).

La exposición de la mesa de diálogo, es descrita superficialmente en los textos como una expresión de reconocimiento a las violaciones cometidas en la dictadura, por tanto se naturaliza la represión sufrida por una parte de la población chilena.

En otro texto escolar, se argumenta lo siguiente: *“La mesa de diálogo, en donde uniformados y abogados defensores de derechos humanos conversaron por primera vez, terminó con el reconocimiento de parte de las fuerzas armadas de los crímenes cometidos (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:328).*

En síntesis, la categoría de las posturas políticas-ideológicas manifiestas o encubiertas en los textos escolares evidencia ambigüedad en los hechos descritos el 11 de septiembre de 1973, siendo además naturalizados los mecanismos de represión utilizados y en donde es común el reemplazo de “Gobierno” por “Dictadura”. A pesar, que los textos muestran citas de varios historiadores, las posturas son similares y no contrastan. Por otro lado, la categoría respecto a los puntos de vista conciliadores en los textos escolares evidencian que a pesar de querer mostrar una visión conciliadora esta sólo tergiversa la visión de los hechos tanto respecto a la dictadura como a la violación de los derechos humanos. Por lo tanto, la categoría de cómo se naturaliza la enseñanza de la historia reciente en los textos escolares menciona la naturalización con términos como “inevitable” siendo con esto justificada la acción militar.

La tergiversación de la enseñanza de la Historia reciente en Chile a partir de los textos escolares

Los textos escolares, al abordar la dictadura redefinen en forma arbitraria el concepto de democracia denominándolo como “democracia autoritaria”. Esta categorización es una clara señal de tergiversación de los conceptos.

En un texto escolar se plantea que *“Pinochet anunció un proyecto político cuya médula sería la construcción de una democracia autoritaria, protegida, integradora y tecnificada”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:283).

En otro texto escolar, se argumenta lo siguiente: *“La forma de gobierno es siempre sólo un instrumento para lograr una deseable forma de vida. Gobierno autoritario y sociedad libre se conjugan como palanca armoniosa y equilibradas del progreso material y espiritual”* (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 225).

Al hablar de los opositores a la dictadura, los textos escolares tergiversan conceptualmente su función. Es común, que se asocie a los grupos de izquierda como “grupos terroristas” y no como grupos subversivos, esto promueve una visión negativa e ideológica de estas organizaciones.

Un ejemplo de aquello es *“En el fragor de las protestas de 1983, muchos opositores al gobierno optaron por reforzar la vía armada para derrocar a Pinochet. Al movimiento de izquierda revolucionario (MIR) se sumaría un grupo terrorista: El Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR) creado en 1983”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:283).

Dentro del mismo contexto, los textos escolares ideologizan y politizan las acciones realizadas por opositores a la dictadura.

En un texto escolar, se enseña lo siguiente: *“Frustrado atentado terrorista del FPMR contra el general Pinochet”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:300) y en la misma línea, se plantea lo siguiente. *“El senador Jaime Guzmán, gestor de la Constitución de 1980, muere en un atentado terrorista”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:313).

De forma similar, los textos escolares diferencian la forma en la que explican el fallecimiento de opositores y partidarios de la dictadura. Esto es una señal de la tergiversación presente en los textos escolares.

El fragmento de un texto escolar, plantea que cuando: *“Fallece en Santiago el ex – Presidente Eduardo Frei Montalva. Muere asesinado el sindicalista Tucapel Jiménez”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:299).

Y en otro texto escolar, enseña lo siguiente: *“A lo largo de estas jornadas se produjo un número importante de muertos, la mayoría de ellos simples manifestantes”* (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:242).

La similitud discursiva, instaura una relación positiva entre Golpe de Estado y Pronunciamiento Militar, sin una mayor explicación, descripción o argumento de por qué se utiliza aquellos conceptos para abordar un acontecimiento que está asociado a un Golpe de Estado y no un Pronunciamiento. Con esto, se busca desviar la atención e ir moderando las miradas sobre el 11 de septiembre de 1973.

En un texto escolar, se establece lo siguiente: *“Así, el 11 de septiembre de 1973, las fuerzas armadas y de orden dieron un Golpe de Estado (“pronunciamiento militar”, lo llamaron algunos)”* (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 224).

En otro texto escolar: *“Las Fuerzas Armadas, las cuales optaron finalmente por escuchar el clamor de la inmensa mayoría del país, que anhelaba el fin del régimen de Allende. En este sentido, el 11 de septiembre no fue un cuartelazo o un Golpe Militar cualquiera, sino que constituyó un pronunciamiento militar frente a la crisis que amenazaba el alma misma de la chilenidad”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, Santillana, 2006:315).

El gobierno de Allende, se había convertido según los textos escolares como ilegítimo. Con esto, los textos realizan una tergiversación de los acontecimientos, al mencionar que se había quebrado la libertad de expresión y derecho a huelga. A partir de aquello, se muestra a Chile sumida en un periodo autoritario o central planificado similar al modelo soviético. En definitiva, lo que terminan insinuando los textos escolares es que la Junta Militar venía a salvar a Chile del comunismo.

En el texto escolar, se argumenta de la siguiente manera: *“Los uniformados argumentaron que se habían “quebrantado los derechos fundamentales”: libertad de expresión, de enseñanza, el derecho a huelga, a petición, y a propiedad. Así mismo, al fomentar la lucha de clase entre los chilenos, el gobierno de Allende quebró la unidad nacional, valor fundamental de la nación”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:314).

1.2 Sub-categoría: Reconstrucción de la memoria sobre las violaciones a los derechos humanos entre los periodos 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990

La enseñanza de la violación de los derechos humanos en los textos escolares

El proceso de enseñanza de la violación de los derechos humanos en ese periodo presente en los textos escolares, puede mostrar ambigüedad en la enseñanza.. Al respecto, 'puede existir imprecisión conceptual, al diferenciar entre las acciones de ambos bandos (ejemplo: el asesinato de Carlos Prats, Bernardo Leighton, Tucapel Jiménez y Orlando Letelier).

“Fue así como en septiembre de 1974, en Palermo Buenos Aires, fue asesinado el ex – comandante en jefe del Ejército y ex – ministro de Allende, Carlos Prats, junto a su señora, por efecto de una bomba en su coche” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237).

Por otro lado, el concepto de terrorismo sólo es aplicado en los textos escolares cuando se menciona a funcionarios o partidarios de la dictadura.

“El senador Jaime Guzmán, gestor de la Constitución de 1980, muere en un atentado terrorista (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:313).

Los métodos utilizados para eliminar o mermar a los detractores de la dictadura, son mostrados por los textos escolares de forma superficial. Esto establece una naturalización de los acontecimientos vividos durante este periodo y presenta una postura más conciliadora, sin mostrar a los responsables de dichas atrocidades. Sólo se menciona, la figura de Manuel Contreras por ser el director del organismo de seguridad (DINA).

Los organismos de seguridad del Régimen Militar, incurrieron en graves violaciones a los derechos humanos (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:231).

“El segundo momento abarca los años 1974-1977, coincidiendo con la existencia de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), dirigida por el general de ejército Manuel Contreras Sepúlveda. Este organismo, junto al Comando Conjunto, golpearon selectivamente a los integrantes de las direcciones de los partidos de izquierda, que

para entonces operaban en la clandestinidad” (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:320).

Otros actores relacionados con la Central Nacional de Información (CNI) que reemplazo a la DINA, no son mencionados ni tampoco sus funciones represivas.

“La fuerte presión nacional e internacional obligó al gobierno militar a terminar con la existencia de la DINA. En su reemplazo se creó la Central Nacional de Información (CNI), servicio de policía política de carácter igualmente represivo, aunque menos poderoso. Ambos organismos aparecen como los principales responsables de las graves violaciones a los derechos humanos, ocurridas en Chile durante el gobierno militar” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237).

Por otro lado, *“las violaciones a los derechos humanos consistieron en la suspensión de todas las garantías y derechos individuales y la persecución a la disidencia, que provocó la detención, desaparición o el exilio de miles de personas” (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 226).*

Además, no se precisa cómo fueron reprimidos, solamente se plantea que fueron desaparecidos y detenidos, sin dar mayor detalle de los argumentos de por qué se ejecutaban ciertas actividades. En definitiva, se muestra ambigüedad en el tratamiento de la enseñanza de la violación a los derechos humanos en los textos escolares.

En definitiva, los textos escolares presentan una ambigüedad al momento de abordar las violaciones de los derechos humanos, mostrando una visión parcial y sobre todo superficial. No se da relevancia ni se hace un análisis detallado de los métodos de tortura y asesinatos que generaron violaciones a miles de chilenos. Además, no se personaliza en los ejecutores de las violaciones, se genera bajar la intensidad o el perfil de los acontecimiento vividos en los últimos cuarenta años. Se establecen categoría o estereotipos sobre los opositores a la dictadura, clasificándolo como terrorismo sin un mayor detalles, aclaración y explicación.

Los puntos de vista conciliadores en los textos escolares

Una de las principales explicaciones de los textos escolares, se asocia al proceso de polarización ideológica de los partidos políticos, previo al Golpe. Los argumentos planteados, buscan mostrar conciliación de los sectores más extremos de Chile. Sin embargo, esta visión tergiversa los hechos.

Los procesos de enseñanza presentes en los textos escolares, se encuentran asociados a los procesos de polarización ideológica que vivió Chile en la etapa previa al Golpe de Estado. En el fondo, para evitar la polarización los textos escolares buscan construir argumentos de carácter conciliador. El siguiente fragmento menciona::

“Ideologización de los partidos, que propone modelos complejos de sociedad, respecto de los cuales no admitían modificaciones ni transacciones. Al no contar con suficiente fuerza política para imponer dichos modelos, el resultado práctico de esta ideologización fue agudizar la polarización” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:234).

Además, en el mismo texto escolar se construye el siguiente argumento para explicar el Golpe de Estado:

“El Golpe del 11 de septiembre de 1973, avalado en parte por la declaración del congreso y por fuertes presiones de grupos civiles, pondría violento fin a la búsqueda de soluciones políticas al conflicto. Entre esas posibles soluciones se contaba – según testimonio de sus cercanos- la decisión del presidente Allende de convocar a un plebiscito para zanjar los temas de mayor controversia” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:233).

Los puntos de vista de carácter conciliador, se producen también cuando se busca enseñar las violaciones de los derechos humanos. Se habla de detención y desaparición sin mayores argumentos.

“La detención y desaparición de miles de chilenos por los organismos de seguridad del régimen militar fue negado durante muchos años por las Fuerzas Armadas y por los partidarios políticos afines. La larga lucha de los familiares de detenidos desaparecidos, por encontrar a sus parientes, ha logrado que estos hechos y las demás violaciones de los derechos humanos sea reconocidos por toda la sociedad” (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:320).

Esta constante búsqueda de plantear los aspectos positivos de la vuelta a la democracia en los textos escolares, es una de las estrategias utilizadas para superar los temas pendientes relacionados a los derechos humanos, buscando destacar la herencia económica de la dictadura y la gestión de los gobiernos democráticos.

“Por un lado, resolver los temas pendientes heredados del régimen militar, específicamente el relacionado con la problemática de cómo hacer justicia en los casos de violación a los derechos humanos. Por otro lado, el manejo económico de los gobiernos democráticos, dio continuidad al modelo instaurado durante los años del régimen militar, aunque aumentando el gasto en áreas sociales como salud y económica” (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:328).

Los textos escolares, presentan la mirada conciliadora de los extremos que se vivieron durante el Golpe. Por un lado, grupos a favor de la represión fuerte a partidarios al gobierno de la Unidad Popular. Mientras, un grupo proponía un periodo de transición de la junta de militar, estableciendo una refundación del país. Este tipo de visiones omiten el establecimiento de un nuevo control social.

“La expectativa en relación con las funciones y objetivos de la junta por parte de sus partidarios fueron diferente: algunos deseaban un gobierno militar con mano férrea; otros, en cambio, esperaban que la junta, después de un breve periodo de transición restablecieran un gobierno democrático” (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 224).

1.3 Sub-categoría: La enseñanza de la historiografía para recrear una sociedad democrática basada en el olvido

Tipos de fuentes utilizadas por los textos escolares

En este aspecto se utilizaron dos tipos de fuentes. Por un lado, fuentes primarias (entrevistas, discursos, periódicos de la época y cartas) y por otro lado fuentes secundarias (libros).

La utilización de **fuentes primarias**, se convierte en una herramienta didáctica frecuentemente utilizada en los textos escolares, en donde se utilizan entrevistas a personas que vivieron el golpe de Estado. Además, es evidente su uso en el análisis de fuentes históricas como documentos de la Junta de Gobierno, cartas del Cardenal Silva Henríquez y el último discurso de Allende al interior de La Moneda. De igual forma, el bombardeo a La Moneda el 13 de septiembre de 1973, es mencionado a partir de portadas de periódicos (El Mercurio y La Tercera). También se utilizan periódicos para representar el plebiscito del SI o NO, esto a partir de las distintas portadas. En forma similar, se menciona a la “revista cambalache” del 28 de septiembre de 1971 y algunos titulares de la prensa entre 1970-1973. Es recurrente en los textos la figura del Cardenal Silva Henríquez y su “Discurso con Historia” en el Te

Deum de 1974. Además, se muestra el proceso de conciliación y la búsqueda del perdón, con la finalidad de entregar tranquilidad y estabilidad al país. Así como la Carta del Bando N°1 y la declaración de las Fuerzas Armadas, firmada por los generales que participaron en el Golpe de Estado. Finalmente, se describe la mirada de Augusto Pinochet en 1979, de cómo él vivió el 11 de septiembre de 1973.

“Discurso del general Augusto Pinochet en cerro Chacarillas, el 9 de julio de 1977 (...) se anunció la creación de una nueva Constitución:.... Que dé forma a una nueva democracia que sea autoritaria, protegida, integradora, tecnificada y de auténtica participación social...” (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:324).

“Bando N°1 las Fuerzas Armadas de Chile declaran: (...) Que las Fuerzas Armadas y el Cuerpo de Carabineros de Chile están unidos para iniciar la Historia y responsable misión de lucha por liberación de la patria del yugo marxista y la restauración del orden y de la institucionalidad (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:278).

Por otro lado, las **fuentes secundarias** utilizadas en los textos escolares se estructuraron a partir del siguiente enunciado: “Fracaso de la Unidad Popular o antecedentes del quiebre de la democracia, el golpe de Estado, los derechos humanos y el retorno a la democracia”.

Por un lado, el fracaso de la Unidad Popular es presentado a partir de la perspectiva de los historiadores María Angélica Illanes, Tomas Moulián, Álvaro Góngora, Patricia Arancibia, Gonzalo Vial y Aldo Yávar. Los antecedentes del quiebre de la democracia utilizan los argumentos del historiador Cristian Gazmuri en el libro *la Persistencia de la Memoria*.

Por otro lado, el Golpe de Estado descrito en los textos escolares es relatado por los siguientes autores: Gonzalo Vial, Manuel Garretón, Tomas Moulián, Gabriel Salazar y Alfredo Jocelyn Holt y Sergio de Castro.

Finalmente, los derechos humanos son descritos a través del informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación (Informe Rettig). Mientras, el proceso de la transición a la democracia en los textos ha sido descrito por Ascencio Cavallo, Luis Corvalán y Sergio Fernández.

“Las Fuerzas Armadas han asumido el deber moral que la Patria les impone de destituir al Gobierno que aunque inicialmente legítimo ha caído en la ilegitimidad flagrante (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:244).

“El gobierno no pudo o no quiso, o no supo atajar, ni aún moderar el recurso a la violencia, ni en sus seguidores, ni en sus enemigos. Tampoco, la acumulación de armamentos por todos los bandos” (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG; 2002: 221).

Los enfoques de ambigüedad presente en los textos escolares en la enseñanza de la Historia reciente

Al momento de enseñar el Golpe de Estado, los textos escolares muestran una mirada ambigua sobre el 11 de septiembre, en el que se expresa lo siguiente:

En un texto escolar se plantea, *“Probablemente habrás oído hablar del Golpe Militar, del pronunciamiento, de la intervención de los militares o bien del quiebre de la democracia, inicio de la dictadura, reconstrucción nacional o simplemente, del once”* (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:227). A partir de la cita, se presentan varias definiciones o categorías que explican los sucesos durante el Golpe de Estado, pero esto solamente es una manera general sin una profundización conceptual.

Las restricciones y represiones vividas durante la dictadura, se muestran naturalizadas en los textos escolares. Por otro lado, se reitera la utilización conceptual de Gobierno militar en reemplazo de Dictadura militar.

En el que el texto escolar expresa lo siguiente: *“Desde el primer día del gobierno militar se implementaron una serie de medidas que anticipaban las severas restricciones a la libertad y participación que debería experimentar la sociedad chilena”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:320).

En general, los textos escolares muestran puntos a favor y en contra de la dictadura, pero no concluyen las ideas sobre los acontecimientos. En la mayoría de los casos, se evidencian posturas abiertas o ambiguas del concepto entre dictadura militar o gobierno de Augusto Pinochet.

En el siguiente fragmento se plantea que *“Cada persona vivió de manera muy intensa el gobierno de Augusto Pinochet y se sintió favorecido o perjudicado por su acción”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:313).

Por otro lado, las actividades en los textos escolares muestran distintas posturas similares entre los historiadores, no existiendo mayores diferencias. No obstante, la actividad de análisis se enmarca solamente en anotar ideas centrales, convirtiéndose en una transcripción, sin un análisis crítico y reflexivo de los historiadores presentados. Un ejemplo de aquello:

“Analiza cada uno de los textos de los historiadores, extrayendo en tu cuaderno las ideas centrales de cada uno de las posturas planteadas. Las posturas de María Angélica Illanes, Tomas Moulian, Álvaro Góngora, Patricia Arancibia y otros” (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 221).

Sin embargo, es evidente que las actividades de análisis dentro de los textos escolares no cuentan con los suficientes antecedentes, cayendo en la ambigüedad del análisis.

En otro texto escolar se evidencia lo siguiente: *“A partir de los antecedentes expuestos en las fichas anteriores, reflexionar sobre las posibles causas directas que podrían ayudar a comprender la crisis del sistema democrático en 1973. Anote, con tus propias palabras estas posibles causas: Causa política; Causa económica; Causa social; Causa cultural e ideológica”* (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:236).

Los textos escolares, presentan una visión parcial sobre la mesa de diálogo. Esto no muestra una profunda descripción de análisis o características de los métodos de violación a los derechos humanos, en el cual, se exhibe estos hechos con una clara ambigüedad.

“Se redactó una declaración común en la mesa de diálogo, que buscó un consenso en torno al problema de los derechos humanos” (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 229).

Por otro lado, los textos escolares entregan una postura económica sobre la época, en el que se resalta los logros macro-económicos, produciendo a la vez una ambigüedad en las explicaciones. Ejemplo de aquello:

“A partir de 1976, la economía chilena presentaba índices macroeconómicos que hablaba de un notoria recuperación en términos de crecimiento. Fue el llamado “milagro económico” del régimen militar, que se extendió desde 1976 hasta 1981” (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:289).

La ambigüedad también se refleja en los textos que omiten los antecedentes previos a la privatización del aparato público y sus consecuencias a escala laboral. Un ejemplo se cita a continuación:

“Se logro bajar la inflación y el déficit fiscal, se diversificaron y aumentaron las exportaciones no tradicionales (...) Sin embargo, el costo social de estos éxitos fue alto, ya que el drástico descenso del gasto social y de los salarios de los obreros y empleados, golpeó fuertemente a la sociedad nacional” (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:323).

En los textos escolares se presenta el Golpe de Estado, como un proceso de polarización que termina en un empate. Esto muestra una profunda ambigüedad, para explicar y justificar el Golpe de Estado. A continuación, se cita:

“Se generó, así una especie de empate catastrófico: una situación que al no poder ser modificada se agravó crecientemente” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:230).

El manejo conceptual de la Historia reciente en los Planes y Programas del Ministerio de Educación

Los Planes y Programas del Ministerio de Educación abordan el pasado reciente, desde la perspectiva política, social y cronológica. Esta **perspectiva conceptual**, establece como características de la Historia reciente los cambios que vivió Chile en la segunda mitad del siglo XX, centrada en la crisis política de 1973 y el proceso de retorno a la democracia.

“...organizan el período cronológicamente: Presidencialismo, Industrialización y Estado Benefactor; La implementación de cambios estructurales; Régimen Militar y transición a la democracia” (Planes y Programas del Ministerio de Educación, 2004:69).

Por otro lado, se presenta un manejo conceptual al momento de definir a la dictadura militar como Régimen Militar. A pesar, de las diferencias conceptuales entre dictadura y régimen, los Planes y Programas no presenta mayores discrepancias.

“Y luego continua con el Régimen Militar y transición a la democracia” (Planes y Programas del Ministerio de Educación, 2004:81).

Por otro lado, al abordar la Historia reciente los Planes y Programas muestran un error conceptual, dejando de lado en forma particular la Unidad Popular, a pesar que su

existencia marcó nuestro Pasado reciente. Al establecer un solo contenido, estos pierden el verdadero sentido de transformación que vivió Chile en los últimos 40 años.

Respecto a la Dictadura Militar en Chile, los Planes y Programas destacan el progreso económico de esta etapa, en el que los conceptos de gobierno y proceso de refundación neoliberal son mecanismos de mejora en las condiciones de vida para los chilenos.

El proceso de refundación neoliberal del sistema económico nacional y analizan el fin del modelo de crecimiento hacia adentro. Ejemplo El profesor o profesora explica al curso las bases de la política económica del gobierno militar, con énfasis en la redefinición del rol del Estado y la liberalización de los mercados (Planes y Programas del Ministerio Educación, 2004: 83).

Los Planes y Programas del Ministerio de Educación configuran una perspectiva ampliada y superficial de este periodo, poniendo énfasis en la democracia, en donde se fomenta el respeto a la diversidad de opinión e interpretación del siglo XX, con la finalidad de no volver a un quiebre institucional. En contraste, estos utilizan las entrevistas a familiares o integrantes de la comunidad, con la finalidad de tener una perspectiva más cercana a la realidad del estudiante.

“Valorar la democracia como forma de resolver los conflictos políticos y como forma de participación ciudadana.” (Planes y Programas del Ministerio de Educación, 2004:71).

Al abordar la Unidad Popular, dentro del contexto de la Sub-Unidad, los Planes y Programas se han centrado principalmente en los antecedentes del Golpe Estado de 1973 y el quiebre de la democracia, en donde se presentan diferentes interpretaciones sobre los acontecimientos que vivió Chile.

“Organizados en grupos, los alumnos y alumnas leen y confrontan visiones diferentes acerca del quiebre democrático de 1973” (Planes y Programas del Ministerio de Educación, 2004:82).

Sin embargo, se menciona como “transgresión a los derechos humanos” y no como “violación a los derechos humanos”.

“Analizar los efectos personales y sociales involucrados en la transgresión a los derechos humanos durante el gobierno militar. Ejemplo los alumnos y alumnas analizan el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación, o reportajes y novelas

publicadas sobre el tema de la transgresión a los derechos humanos en Chile, y luego elaboran un ensayo personal frente al tema” (Planes y Programas del Ministerio de Educación, 2004:82).

Por último, se genera una postura pre-determinada sobre el proceso de enseñanza del Pasado reciente que se traduce en una condicionante.

“Hay que abordarlo con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto” (Planes y Programas del Ministerio de Educación, 2004: 81).

Los textos escolares, Planes y Programas del Ministerio de Educacional tiene una diversidad de fuentes secundarias que son utilizados por los textos escolares, pero sin un mayor análisis crítico y reflexivo, estas se presentan por un compromiso conciliador de las tendencias ideológicas. Por otro lado, los Planes y Programas del Ministerio y los textos escolares en el manejo conceptual muestran tergiversación, haciendo referencia a la Dictadura por Régimen, lo que provoca un sesgo en el tratamiento de este hecho histórico. Al mencionar que *“hay que debe tener especial cuidado al momento de abordar la enseñanza del pasado reciente”* se enmascara los hechos. Además, no generan distinción o diferencia relevante sobre violación versus transgresión, siendo estos los ejemplos más relevantes de cómo se busca adornar para desviar la atención de los estudiantes.

CAPITULO V: Análisis y discusión de los resultados

1. Análisis y discusión de estudios relacionados a los textos escolares

Los textos escolares, son los principales responsables en legitimar los pensamientos oficiales de la dictadura militar chilena (Van Dijk, 2003; Soto, 2004). Los aspectos ideológicos, juegan un papel fundamental en la configuración política, justificando los procesos de enseñanza del Pasado reciente (Solar, 2006; Salomone, 2009). Mientras, los textos escolares utilizados en los establecimientos educacionales, muestran una interpretación general de los hechos, produciendo una tergiversación de la enseñanza de la dictadura.

Los aspectos ideológicos en los textos escolares, resulta fundamental en el análisis de los procesos de enseñanza del Pasado reciente, debido a que los mensajes que se cimientan en estos puede generar la construcción de una realidad (Rubio, 2007; Rojas y Almeyda, 2000). El lenguaje o discurso que utilizan los textos escolares entre 2002-2010, se reduce a una postura semi-neutral, tratando de cumplir con las distintas posturas y sin mayor análisis crítico de los acontecimientos.(Rodríguez, 1997; Rivera, 2010) La ambigüedad con la que los textos presentan las distintas posturas ideológicas, refleja el poco compromiso en el fomento de un análisis reflexivo en los estudiantes, promoviendo más bien la simple reproducción de los contenidos oficiales, que además muestra neutralidad ideológica. (Riesco, 2002).

En forma general, los textos escolares priorizan el material gráfico que el contenido, el que además no tiene vinculación relevante o sustantiva con la selección de los contenidos expuestos. En definitiva, existe una desviación conceptual y discursiva en la enseñanza de la Historia reciente. Por otro lado, el contenido expuesto en los textos, es un compendio de varios autores e intelectuales citados, que no genera una visión crítica, sino más una des-valoración de los aportes de estos intelectuales sin mostrar además una clara estrategia en la utilización de estos recursos (Ricoeur, 2000; Ramírez, 2003; Poblete, 2011). Por el contrario, los textos escolares proponen una reproducción textual de los escritos presentados (Poblete, 2011). Por lo tanto, los contenidos se transforman en una configuración de la cultura visual y distorsionada de los hechos (Oteiza, 2009).

Los procesos de enseñanza del Pasado reciente, han adquirido un formato enciclopédico, con la intención de integrar contenidos de las otras ciencias complementarias a la Historia (Oteiza, 2006; Osorio, 2003; Nora, 2009). Esto tiene como finalidad, permitir un orden y secuencia progresiva de una posición histórica superficial que termina distorsionando los contenidos, banalizando las violaciones de los derechos humanos e incorporando un lenguaje poco claro en los conceptos más relevantes o de mayor precisión (Milos, Osandón y Bravo, 2006; Mangano, 2009; Magendzon, 2011).

Los textos escolares, los Planes y Programas del Ministerio de Educación se han caracterizado en la adquisición de los elementos ideológicos y políticos (Magendzon, 2008; Maestro, 2009) En contra posición, son el espacio propicio para materializar y privilegiar la memoria colectiva y construir un discurso socio-pedagógico con el que se lucharía contra los silencios y las omisiones. (Lundgren, 1992; Lindón, 1999)

Cabe mencionar, que los textos escolares durante la dictadura militar y post-dictadura militar vivieron un proceso de control, el que con el tiempo se convirtió en control subjetivo, que ha variado en forma, función y contenido de acuerdo al gobierno de turno (Lerner, 2010). Esto cada vez ha limitado la construcción de una memoria crítica y reflexiva sobre la enseñanza de la dictadura militar en las instituciones educativas chilenas (Lavabre, 1998; Kemmis, 1993; Kaufman, 2006). Además, el pasado de la dictadura, ocupa un lugar secundario en el proceso de enseñanza en los textos escolares, al igual que en la calendarización curricular de los Planes y Programas del Ministerio de Educación (Henríquez, 2011; Halbwachs, 1995).

La enseñanza del Pasado reciente, va configurando una perspectiva social del recuerdo, perpetuada en los textos escolares que va representando un tipo de pasado que se enseña en los establecimientos educacionales (Guichard y Henríquez, 2011). Este tipo de estrategias, se terminan convirtiendo en un canal de transmisión en el que los estudiantes son los receptores de los mensajes ocultos y cargados ideológicos y políticamente (González, 1999; González, 2007). Por lo tanto, este tipo de enseñanza no permitirá historizar y temporalizar estos hechos, evitando tener memoria en torno a cómo se recuerda un pasado traumático.

En contra posición a los textos escolares, Planes y Programas del Ministerio de Educación, evidencian ambigüedad en la enseñanza del Pasado reciente y una falsedad en la construcción simbólica. Por lo tanto, son el resultado de una mirada, distanciamiento y omisión entre el relato y los hechos históricos explicados en el

sistema educacional. Los textos escolares, al momento de abordar la enseñanza, no construyen desde los relatos representados sobre la dictadura militar, tampoco fomentan la reflexión sobre la transmisión de la enseñanza de la dictadura en los espacios escolares (García, 2009; Funes, 2006; Franco y Levin, 2007)

La representación en los textos escolares, se han convertido en depositario de un discurso de verdad histórica. La imagen que proyectan los Planes y Programa del Ministerio de Educación, viene a sustentar algunos sectores políticos, los que no miran hacia atrás y vuelven la cara hacia el futuro (Franco y Levin, 2007). El análisis del Pasado reciente, enfrenta una contradicción como enseñanza, al poner en la mesa el dolor y sobre la base de la verdad la justicia, se reconstruye un proyecto de enseñanza que permite ir generando un futuro marcado por el trauma de las violaciones a los derechos humanos (Flores, 2004)

“El recuerdo de lo ocurrido en estos últimos años se re-significa a través del olvido y de un silencio cargado de representaciones acerca del pasado, sobre las cuales no se habla, no se debate, ni se educa” (Rojas y Almeyda, 2000:1). Por otro lado, la enseñanza del Pasado reciente, a partir de los textos escolares, ha ido generando una domesticación, donde la memoria es una práctica social de la que todos participan y que tiene el poder de re-construir una realidad social (Escalona, 2009; Erazo, Ramírez, Scantlebury, 2011; Cuesta, 1998). Las características de la enseñanza del Pasado reciente, se contrasta a las valoraciones expresas en diversas instancias oficiales contrapuestas a las interpretaciones y análisis de una perspectiva distinta (Erazo Ramírez, Scantlebury, 2011; Camacho, 2009). El contexto de la enseñanza de la Historia, se encuentra determinado por los sectores políticos y culturales de carácter conservador, que polemizan al momento de abordar la Historia de la dictadura militar (Bracho, 2009) El objetivo es poder establecer un programa dirigido, cerrado y enciclopédico (Bernstein, 1998; Birle, Carnovale, Gryglewski, Schindel, 2010). Además, poniendo énfasis a los grandes personajes de la Historia de la dictadura y centrado en una Historia más factual, menos crítica y con un enfoque relativamente de transmisión-memorístico e incompatible con otros tratamientos didácticos de carácter formativo y más crítico (Ariel, 2010).

Las perspectivas academicistas de la enseñanza de la Historia reciente, argumentan que no se puede enseñar sin utilizar los elementos básicos que son la cronología y los acontecimientos. Por otro lado, esto últimos se contra ponen, a los procesos de enseñanza que enmarcan la inclusión de la Historia regional o local del pasado reciente y contextualizada en los lineamiento de la microhistoria.

Existe un excesivo enfoque de la enseñanza de la Historia reciente y en el tipo de tratamiento de los contenidos. Por el contrario, los contenidos temáticos que presentan los textos, son de carácter tradicional y desactualizados respecto al tipo de tratamiento que presentan sobre la Historia de los últimos 30 años. Por lo tanto, existe una continuidad de la enseñanza de característica expositiva, que fomenta de la transmisión y la memorización de los contenidos de la Dictadura Militar chilena.(Areyuna, González, Olivara, 2010). En definitiva, el principal problema que presentan los textos escolares no es la falta de contenidos temáticos, debido a que son excesivos e impide el estudio de la Historia reciente, sino más bien el análisis crítico. Esto también es visible en los Planes y Programas Ministerio de Educacional en donde se da énfasis a la Historia hasta 1960, los últimos 40 años de Historia de Chile han quedado en un plano secundario (Arenas, 2006).

Las editoriales de los textos escolares, se convierten en reproductores de las concepciones manipuladoras de la enseñanza de la dictadura, carecen de innovación pedagógica y didáctica (Álvarez, Furió y Coscio, 2005). Por lo tanto, las editoriales de los textos escolares han inclinado la posición de cantidad que el análisis y calidad de información, esto hace que muestren una mirada simplificada de los acontecimientos de la dictadura. Además, se pudo observar que el tratamiento didáctico es superficial, sumado aquello, se debe tener presente que los Planes y Programas del Ministerio de Educación entregan un escaso margen de tiempo para disponer en el tratamiento de nuestro Pasado reciente.

La incorporación de los enfoques historiográficos de la nueva Historia en los textos escolares, no está representada en los procesos de enseñanza. Mientras, se detecta un discurso legitimado por las editoriales que confeccionan los textos. Sin embargo, estos discursos no dan respuesta crítica a lo experimentado durante la dictadura, debido a que existe un vínculo director en los métodos de enseñanza, basados en la memorización y el enfoque academista que transfiere los contenidos.

Los textos, Los Planes y Programas del Ministerio de Educación se han situado en el recuerdo del Pasado reciente desde un contexto público, que no significa que sea aceptado y compartido por todos (Cuesta, 1998). Sin embargo, se cuestiona el contenido de la dictadura en los textos en el marco de la violencia, el cuestionamiento ahora se posiciona en la experiencia de los sobrevivientes, siendo ellos los que han desplazado la discusión, desde un pasado vivo hacia un presente que demanda que sea escuchado al menos desde los ámbitos educacionales (Escalona, 2009).

La dimensión política mostrada en los textos escolares, así como la institucionalidad de la dictadura y los argumentos que validan el discurso oficial, han sido legitimados por los procesos de enseñanza chilenos. En estos se busca visibilizar el orden, estabilidad política y la retórica o perspectiva neoliberal que conforma la convivencia social descrita en los textos, como un logro de la dictadura (Franco y Levín, 2007). Al revisar los textos, desde una mirada crítica y reflexiva, aquella discusión se desplaza desde el pasado hacia presente que viene a potenciar los argumentos políticos que van contra el discurso legitimador que muestran los textos, los Planes y Programas del Ministerio de Educación.

La enseñanza de la dictadura militar, no establece interrogantes tales como el por qué se llegó a los niveles de violencia vividos. No existe una explicación de por qué se creó la DINA; cuáles fueron los argumentos para asesinar a los campesinos en Paine; cuál es el trasfondo del atentado al General Carlos Prats y Orlando Letelier; cuáles eran los motivos del poder judicial para no participar en la investigación de los crímenes cometidos por agentes de la DINA o de la CNI (Funes, 2006). Los textos escolares, argumentan que los niveles de violencia o violación a los derechos humanos fue la consecuencia del grado de enfrentamiento ideológico y político existente en Chile. Por lo tanto los niveles de coerción eran inevitables, pero esta interpretación no se sostiene en los hechos (García, 2009).

En los procesos de interpretación del fracaso o quiebre de la democracia, en los textos se argumenta que se debió al exceso de polarización ideológica y que esto no dejó otra alternativa, cayendo en la concepción del todo o nada. En el fondo, los métodos de enseñanza de la Historia reciente se han convertido en reductores del pasado con una mirada minimizadora de nuestro Pasado reciente y desvinculando a las experiencias vividas (González, 2007; Giroux, 1990).

A partir de esto, se tiende a instalar el argumento de lo inevitable del Golpe de Estado en Chile, la represión, la instauración del modelo neoliberal y una Constitución Política impuesta. Todo lo anterior representa desde una perspectiva valórica la desacreditación de las concepciones democráticas del siglo XX.

Los resultados de esta investigación, han establecido la siguiente estructura para el análisis de los resultados desde la perspectiva histórica. En este aspecto, se consideró el proceso histórico dividido en etapas de la siguiente manera: aspectos previos al Golpe de Estado, el Golpe de Estado, los primeros años de la dictadura militar, la violación a los derechos humanos por los organismos de seguridad del Estado, la

segunda etapa de la dictadura posterior a la Constitución política de 1980 y finalmente la vuelta a la democracia.

2. Análisis y discusión de los textos escolares

2.1 Aspectos previos al Golpe de Estado

Durante la etapa previa al Golpe de Estado, el triunfo de Allende generó *“que las elites chilenas se sintieran, quizás como nunca antes al borde de un abismo”* (Salazar y Pinto, 1999:45).

Debido aquello, se inicia un proceso de desestabilización, para deslegitimar al Gobierno de Allende. La radicalización previa al Golpe de Estado, no fue resultado de una *“hiper-movilización de las masas”* (Salazar y Pinto, 1999:22). Sin embargo, los textos escolares, dan un mayor énfasis al proceso de polarización y tensión que desembocó en un enfrentamiento violento (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002). Por otro lado, se omiten que los principales responsables del Golpe de Estado, tuvieron una preparación especial para desestabilizar todo indicio de gobierno de izquierda. *“Desde mediados de los años 60, a través del Programa de Asistencia a la Inteligencia Militar del Ejército Extranjero o Proyecto X, se empezaron a suministrar manuales sobre tortura”* (Salazar, 2011:17).

En este contexto, los antecedentes presentados por los textos escolares respecto al Golpe de Estado son tergiversados. Según los textos escolares, los antecedentes del Golpe tienen relación con la polarización política, existiendo una presión política e ideológica en la intervención de EEUU, con la finalidad de derrocar el Gobierno de Allende (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002).

Sin embargo, estos omiten que *“la Guerra Fría se enseñoreó en la política chilena, en gran medida, a consecuencia de la avasalladora intervención norteamericana, la que ha sido descrita sin eufemismo por el Informe Church del senado de los Estado Unidos en su investigación sobre la acción encubierta de la CIA en nuestro país. Por otra parte, el temor al comunismo como explicación de la entrega incondicional de la derecha se suma a otros motivos no menos poderosos que dicen relación con la pérdida de confianza en sí que experimentaron los partidos de la derecha, por diversas causas”* (Correa, 2004:259).

Además, estos acontecimientos se complementaron con una crisis de la democracia chilena. La crisis del modelo democrático, viene a ser una acción de la falta de claridad del Gobierno de Allende, anticipa la resolución las Fuerzas Armadas (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001). El gobierno de la Unidad Popular, comenzó a competir en terreno de la élite chilena. El Estado y el proyecto nacional era responsabilidad de unos pocos, quienes se vieron amenazados por la irrupción de los sectores populares (Gómez y Salazar, 2004; Salazar y Pinto, 1999). Los textos escolares al establecer que las Fuerzas Armadas fueron los canalizadores del clamor social para derrocar al gobierno de la Unidad Popular, terminan cayendo en serie de tergiversaciones.

Para los textos escolares, se plantean que la Unidad Popular fue partidario de fomentar la violencia, conduciendo esto a la crisis de la institucionalidad. Además, se argumenta que las Fuerzas Armadas escucharían la opinión de la población, que proponía el fin del Gobierno de Allende, convirtiéndose en salvadores (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006).

En contra posición a lo descrito, en los textos se habla que *“la ruptura del “pacto de dominación” que hizo las veces de soporte para el denominado “Estado de compromiso” desde la década de los treinta. (...) abren la primera fase de la democratización del derecho de propiedad del gobierno de la Unidad Popular (...)* (Gómez y Salazar, 2004:9).

Además, los textos escolares muestran una interpretación de los acontecimientos, basada en la polarización ideológica de los partidos. La interpretación que muestran los textos, es la explicación de los procesos de polarización de los partidos políticos, en donde la ideologización se modifica a partir de la imposición de las Fuerzas Armadas imponiendo un modelo agudizado (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002). Por otro lado, en contra posición, *“la polarización izquierda-derecha (no se habló más de lucha de clase como si el conflicto hubiera sido exclusivo de la clase política) se evitó mientras hubo partidos de centro capaces de levantar coaliciones abiertas a lado y lado (...) es evidente que aquí lo social está supeditado a lo político, lo democrático a lo parlamentario, y los movimientos sociales a lo estatal* (Salazar y Pinto, 1999: 67).

En general, los textos escolares asumen una visión moderadora y tergiversada, esto es visible al mencionar la inevitabilidad de la intervención militar en el Golpe de Estado. Es así, que se avala la intromisión militar como algo inevitable. Al respecto se

menciona que la utilización de la violencia por la Fuerzas Armadas, se naturaliza y legitima, a través de la explicación del fin de los consensos, traducido en la inevitable intervención militar (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001).

Sin embargo, esta misma violencia puede verse relacionada como el mecanismo de los grupos de dominación para obtener el poder, es así que se cita lo siguiente *“Carente de conflicto político violento y nos señala cómo el recurso a la violencia ha sido utilizado en forma recurrente por los sectores dominantes para disciplinar a los sectores dominados. El problema, por consiguiente, no es la violencia política en sí, sino el grupo de poder que demanda y reclama su uso como instrumento de dominación (...). La violencia sólo es legítima si la utilizan los sectores dominantes y no lo es cuando la ponen en práctica y la reivindican los dominados”* (Gómez y Salazar, 2004:12).

Cuando se habla que el gobierno de la Unidad Popular, destruyó las bases de la democracia, se menciona que la violencia se habría apoderado del proyecto socialista. Sin embargo, *“responsabilizar a la Unidad Popular de haber desquiciado, por sí sola, la democracia liberal en Chile, es grotesco. Es un mero sarcasmo político o el juego de mirar la viga en el ojo ajeno. La Unidad Popular ganó la disputa electoral de 1970, pero pudo ganarla Jorge Alessandri u otro. Si la crisis termina igual se habría producido, sólo que, tal vez, de otro modo. Con otros chivos expiatorios* (Salazar y Pinto, 1999:67). En contra posición los textos escolares, plantean que las Fuerzas Armadas, tenían el rol de repudiar la obra totalitaria con tintes soviéticos del gobierno de Allende motivados además por la supuesta destrucción de la democracia (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001).

En los textos escolares, se presenta a las Fuerzas Armadas como los salvadores del orden institucional, planteando además, una mirada sesgada sobre la administración del Presidente Salvador Allende. Sin duda existen sesgadas visiones, que plantean que el Gobierno de Allende fomentaba la lucha de clases, quebrando la unidad nacional y los fundamentos de la libertad de expresión y en el que las Fuerzas Armadas argumentaron que se había quebrado los derechos fundamentales en Chile. (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006).

A partir de esto, existe evidencia de organizaciones que tenían como finalidad desestabilizar el gobierno de la Unidad Popular. En el que *“el 24 de junio de 1973, dos altos dirigentes de Patria y Libertad, Roberto Thieme y Miguel Cessa, se reunieron en un departamento del barrio Vitacura con dos oficiales de la Armada, uno de ellos*

perteneciente al cuerpo de almirantes. Los oficiales informaron que en las horas siguientes se iniciara un nuevo paro nacional y otras acciones que debían conducir a un levantamiento generalizado contra la Unidad Popular. Pidieron ayuda para generar caos en Santiago, sobre todo en los sectores más acomodados” (Salazar, 2011: 80)

La visión sesgada de los textos escolares, respecto a aducir que las Fuerzas Armadas siguieron la opinión de la ciudadanía, convirtiéndose en un pronunciamiento militar y no un Golpe Militar (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006).

Por otro lado, contradiciendo los argumentos presentados, se menciona lo siguiente *“Los golpes de Estado que en Chile se han dado para producir la ley no han sido considerados ilegítimos, sino, al revés, como gesta heroica que consumaron la hazaña de la estabilidad. Los golpes que ha intentado la ciudadanía contra eso, sin embargo, no se han considerado gesta nacional, sino atentado contra la ley. Como si la autonomización hiciera primar ontológicamente, lo objetivo sobre lo subjetivo.” (Salazar y Pinto, 1999:73). Además, “el Golpe de 73 actuó para expulsar, a sangre y fuego, al proyecto popular histórico que había ya alcanzado el poder gubernamental. Esta diferencia decisiva marca otra profundas, lo cual impide todo intento de análisis en paralelo. Está claro, para la mayoría, que no hay precedentes históricos en Chile para lo que se vivió en 1973.” (Illanes, 2002:102).*

Por lo tanto, los textos escolares van construyendo un discurso argumentativo que busca justificar el Golpe Militar y desacreditar al Gobierno de la Unidad Popular (Oteiza, 2006). Estas transformaciones en Chile, se generaron en un proceso de corto plazo. En donde, se aprobó la reforma constitucional de 1967, relacionada al derecho de propiedad privada y que afectaba a los sectores más acomodados de Chile (Gómez y Salazar, 2004; Salazar y Pinto, 1999). Sin embargo, en los textos se omite un aspecto relevante previo al Golpe de Estado, y que está relacionado con la construcción del miedo y la violencia en la que *“fue determinante la alianza política lograda en el plano comunicacional el 4 de febrero de 1972, cuando llegaron a un acuerdo 33 miembros de la oposición, iniciándose a partir de ese momento una ofensiva devastadora que puso el acento en la imagen de despojo y arbitrio acompañado de destrucción y campos arrasados por la presencia guerrillera y la supuesta preparación para una guerra civil por parte de la Unidad Popular, operación que se habría iniciado a través de la dictadura “por el estómago” mediante la creación de las Juntas de Abastecimiento y Precios. De esa manera, la imagería de la violencia indujo al miedo para profundizar la polarización, acelerar el proceso de*

politización de las Fuerzas Armadas, cimentar la coordinación opositora, aislar a la Unidad Popular y preparar el aniquilamiento.” (Quiroga, 2004:181).

2.2 Golpe de Estado

El Golpe Militar del 11 de septiembre de 1973, es justificado por el carácter marxista que tuvo el Gobierno de la Unidad Popular. Al respecto, en los textos se refleja el ataque de las Fuerzas Armadas contra el marxismo, como una lucha hacia las doctrinas de izquierda y a sus partidarios simplemente (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001).

Por otro lado, no se menciona que en Chile se vivió un conflicto ideológico y político, en el que los Partidos de Derecha, cumplieron un rol fundamental para incentivar la desestabilización del Gobierno de la Unidad Popular. *“Tal como lo acordó la reunión en Panimávida en septiembre de 1972, la cual decidió por unanimidad “endurecer la línea de oposición al gobierno”, toda vez que éste buscaba evitar la realización de las elecciones de marzo de 1973 que mostrarían su colapso. Por ello, de dicho encuentro, el partido había salido re-fortalecido en su combatividad y decisión de oponerse a los avances del marxismo. (...) Fue unánime, posteriormente también, su adhesión a la salida golpista y la llegada de un gobierno militar” (Valdivia, Álvarez y Pinto, 2006:27).* En contra posición, los textos presentan el argumento respecto a que el Gobierno de Allende fue el gestor del caos sembrando e interrumpió los proceso de socialización aplicado desde la década de 1930” (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001).

En el fondo, el Golpe de Estado fue una respuesta autoritaria en la cual la elite política se hace partícipe directa del manejo político, social y de los medios de comunicación (Salazar y Pinto, 1999). Desde esta perspectiva, los textos muestran otra faceta de la intervención militar en la institucionalidad chilena. Esta interpretación, viene a posicionar a gobiernos legítimos o ilegítimos, donde las Fuerzas Armadas asumen el rol de destituir al gobierno de Allende, declarándolo como ilegítimo y obteniendo el control de la nación (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002).

Esta mirada se contrapone, con la reiterada intervención militar en la Historia chilena, es así que se cita *“La primera ocasión en que las Fuerzas Armadas tomaron el poder de Chile en el siglo XX, también ocurrió un día 11 de septiembre: 1924 y 1973, dos primaveras rotas por la invasión de fusiles y metralletas en los espacios públicos antes ciudadanos. Ambos golpes militares tuvieron como uno de los objetivos principales realizar una intervención política radical, en vista del re/disciplinamiento general de la*

sociedad y especialmente del movimiento obrero que vivía una fase decisiva de construcción de su autonomía socio-política y de poder popular” (Illanes, 2002:101).

Los textos escolares naturalizan las restricciones experimentadas por la ciudadanía durante la dictadura (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:320). A pesar de ello, estas restricciones fomentaron la transformación de la sociedad chilena de anti-proletaria a pro-capitalista (Salazar y Pinto, 1999). Sin embargo, esto se logró gracias a la cohesión de la población chilena.

Por otro lado, es recurrente en los textos el uso del concepto de patriotismo, restauración del orden institucional y económico. La dictadura para los textos tuvo la tarea de restaurar el orden institucional y económico, a través del patriotismo, humildad y solicitando el apoyo a dios en la colaboración de vivir los cambios que debería experimentar Chile. (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001). No obstante, esta perspectiva adquiere una visión parcial de los objetivos de la dictadura militar. Este objetivo, era instaurar un nivel de disciplinamiento en la sociedad chilena. Donde aquel orden institucional y económico se obtuvo de *“manera tan sistemática y se ejerció violencia sobre ciertos cuerpos y no otros: el capitalismo en Chile, para lograr sus objetivos económicos tuvo que disciplinar porque encontró resistencia a sus prácticas.”* (Guerrero, 2004:227).

Los textos presentan una dicotomía en las características del Golpe de Estado, relacionadas a las violaciones a los derechos humanos existiendo algunas posturas de “gobierno” militar con mano férrea (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG,2002). Además, queda de manifiesto que la finalidad del *“gobierno encarnan la idea de libertad en el sentido antimarxista de la palabra. Nos libero de lo peor, del desastre que se vivía bajo la UP y el infierno que se temía y vaticinaba como posible. Más aún, desde entonces es él supuestamente a quien le debemos el desarrollo económico, que las cacerolas estén llenas, que nos hayamos vuelto ricos, ricos, ricos, que a los rotos upelientos y marxistas los tengamos bajo control que a los señores políticos, también”* (Jocelyn Holt, 2001:158). Sin embargo, la otra postura relacionada con el deseo de poner mano dura por parte de la elite chilena y la finalidad relacionada con la detención del movimiento social a corto plazo y que se venía gestando desde la década del 60 no se argumenta en los textos. *“Los años 60 al 73 constituye la culminación de un proceso de emergencia y desbordamiento social que avanzaba ininterrumpidamente desde principio del siglo XX. Un nuevo actor social se abría paso en la Historia de Chile: el pueblo, ya en su expresión de chaleco y martillo o de cuello y corbata. A través de una larga lucha se había organizado y concertado y se había mostrado como cuerpo con*

identidad propia en el seno de la sociedad chilena: en las calles, en los mítines, en las huelgas” (Illanes, 2002:135).

En definitiva, los textos escolares en este punto terminan imponiendo una mira parcial, generando una tergiversación de los hechos. Esto debido a que el Golpe de Estado es mostrado como la ruptura de la unidad y proyecto nacional. Sin embargo, van reelaborando la Historia, en el que según los textos se reconstruye la patria con el supuesto respaldo mayoritario de la sociedad chilena. La finalidad, eliminar el marxismo de la sociedad chilena. Por lo cual, *“se lo construye como un evento que ocurrió sin responsables ni consecuencias, la marca textual de este contexto hace relación al estado de crisis, violencia y desorden que se establece en las clausulas previas. Los procesos relacionales tienen poco peso en el discurso y su función está asociada a la descripción de procesos económicos.” (Oteiza, 2006:115).*

2.3 Los primeros años de la dictadura

En los primeros años de la dictadura chilena, los textos mencionan la permanencia del poder judicial durante la dictadura. Algunos historiadores, mencionan que el único poder que continuó su funcionamiento fue el poder judicial, ya que fue uno de los principales opositores del Gobierno de Allende (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001).

No obstante, su visión es una interpretación inconclusa, ya que no explica por qué los tribunales fueron los únicos que continuaron en sus funciones. Esto es explicado como sigue *“En el poder judicial desde esa, misma perspectiva, se planteó la posibilidad de estructurar una mayor participación popular. En la administración de justicia a través de los llamados tribunales vecinales, lo que fue duramente combatido por la institucionalidad judicial. Así, hacia 1973, cuando colapsó el sistema general del Estado de compromiso en Chile, el poder judicial es el único que pervive relativamente incólume” (Salazar y Pinto, 1999:24).*

Por otro lado, uno de los principales ejes de la Dictadura Militar, fue la Doctrina de la Seguridad Nacional. Esto viene a dar *“legitimación de la violencia contra – el – otro estandarizada, legitimada y teorizada en la Doctrina de la Seguridad Nacional; por eso, también es difícil seguir sosteniendo la tesis del rechazo de la violencia venga de donde venga, porque una cosa es la proclama e incluso la preparación para ella, y otra, la violencia proveniente del terror de Estado” (Quiroga, 2004:183).* En contra posición, los textos plantean que el “Gobierno” Militar, ha instrumentalizado la Doctrina

de la Seguridad Nacional, a través de la Ley Seguridad Interior del Estado (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001) Sin especificar las funciones y las acciones que utilizó la dictadura militar. En definitiva, se terminó convirtiendo en represión *“una de ellas ha sido la represión como conservación del orden público, tal vez la más frecuente y reconocida por las elites. A través de la declaración de estado de sitio o de emergencia, y en aras de la mantención de la paz pública.”* (Salazar y Pinto, 1999:25).

Cuando los textos presentan a las Fuerzas Armadas como el organismo de liberación del marxismo en Chile, estos muestran una mirada positiva de los hechos (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001). No obstante, *“en la cláusula anterior a este ejemplo sólo se menciona el deterioro de la economía y previamente, en el plano político, cómo se arrastro a la nación a modalidades políticas orientadas al establecimiento del socialismo, por lo que indirectamente (o tal vez directamente) los autores entregan como supuesto que el socialismo y marxismo son negativos”* (Oteiza, 2006: 117).

Por otro lado, los textos le dan un calificativo negativo a la tendencia de izquierda, representada por la Unidad Popular. Los textos plantean que el Gobierno de las Fuerzas Armadas, viene a estabilizar la economía, desestatizar y restaurar la caótica situación que vivía Chile durante el Gobierno de Allende (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001). Esto viene a demostrar una mirada de salvación de las Fuerzas Armadas, ruptura del modelo estatizador y un *“discurso decadentista que justificaba la intervención militar, pues la lucha contra la Unidad Popular había sido para evitar la destrucción de la nación, con todo los medios a su disposición”* (Valdivia, Álvarez y Pinto, 2006:31).

No obstante, los textos escolares omiten la labor desarrollada por los partidos de oposición al Gobierno de Allende sobre la crisis institucional, previa al Golpe de Estado. Además, que se *“ha intentado explicarlo a través de imágenes decadentistas de la democracia chilena que vinculan la emergencia del pueblo en el siglo XX con la caída al abismo: una visión aristocrática y nostálgica de la pérdida de su poder.”* (Illanes, 2002: 137). Sin mencionar que esto se venía gestando varios años atrás, ejemplo de ello, la figura de Manuel Contreras, en el que *“a fines de diciembre de 1972, retorno al centro del país para asumir la dirección de la Escuela de Ingenieros de Tejas Verdes, mando militar que compartieron con la docencia en la Academia de Guerra. Allí, junto a otros coroneles y la colaboración de algunos capitanes empezó a diseñar un aparato de inteligencia que permitiera desarticular las bases del poder de la Unidad Popular”* (Salazar, 2011:111).

En definitiva, los textos en los primeros años de la dictadura reflejan una mirada salvadora de las Fuerzas Armadas. Esto tiene como finalidad restaurar el orden perdido en la Unidad Popular. En el fondo, se termina omitiendo el trasfondo de los acontecimientos vividos los primeros años de la dictadura, en donde *“Pinochet es participante en menos oportunidades que Allende, y en contraste con este último, es representado como un presidente poderoso, con voluntad y capacidad para dar una nueva institucionalidad al país. Su imagen es protegida bajo la constante omisión de su nombre en reemplazo por el gobierno militar. Los autores recurren al uso de la impersonalidad, tanto en proceso material como existenciales, para referirse a este periodo que contrasta con el menor uso de ella en la representación del gobierno de Allende”* (Oteiza, 2006:119).

2.4 Violación a los derechos humanos por los Organismos de Seguridad Nacional (DINA y la CNI)

Las violaciones a los derechos humanos en manos de los Organismos de Seguridad Nacional, se inicia el 11 de septiembre de 1973. Durante el Golpe de Estado las calles fueron ocupadas por miles de personas las que fueron arrestadas, buscadas y perseguidas. Esto genera el *“resurgimiento de la ira aristocrática buscando la reedición de la alianza o higgianiana-portaliana para la fundación de un nuevo orden sobre la base de la expulsión, persecución y asesinato de los liberales-socialistas en el gobierno y en importantes centros de poder”* (Illanes, 2002:167).

Según los textos escolares, las violaciones a los derechos humanos se enmarcan en una perspectiva conceptual, pero no profundiza ni esclarece los acontecimientos. Esto deja un velo de duda sobre los actos cometidos contra derechos humanos. *“Las violaciones a los derechos consistía en la suspensión de todas las garantías y derechos individuales y la persecución a la disidencia, que provocó la detención, desaparición o el exilio de miles de personas”* (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002:226). En contra posición la *“represión política durante los casi diecisiete años de dictadura puede ser descrita en muchas formas. Miles de muertos, desaparecidos, exiliados, presos políticos y torturados dan cuenta de un tiempo que afecto profundamente la vida social y política de la nación chilena”* (Erazo, Ramírez y Scantlebury, 2011: 99).

Los textos escolares si mencionan a los organismos represores, pero solamente se personaliza a la figura de Manuel Contreras (Director de la DINA) como responsable, esto ha provocado la omisión de otros actores. A continuación se cita *“El gobierno creó*

un organismo de grandes poderes, bajo la dirección del coronel Manuel Contreras. Este organismo comenzó a operar a fines de 1973, con el nombre de Dirección de Inteligencia Nacional (DINA)” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237). Por otro lado, un mayor detalle del funcionamiento de estos organismos de seguridad podría mostrar sin necesidad de colocar nombres la magnitud de este tipo de organizaciones. A continuación se menciona “El personal que llegó a trabajar en la DINA se estima en algunos de miles de personas. Desde su creación y hasta su término (1973-1977), el coronel Contreras, junto a sus principales asesores, modificó constantemente la organización del ente represivo, según las necesidades operativas, superponiendo cargos y funciones, ocultando las brigadas secretas y moviendo constantemente a los responsables de las agrupaciones y brigadas” (Salazar, 2011:112).

A pesar de mencionar a los organismos de seguridad, los textos hacen énfasis en el estudio cronológico, sin dar mayores detalles del rol que cumplían durante la dictadura militar. *“Se creó la Central Nacional de Información (CNI), servicio de policía de carácter igualmente represivo, aunque menos poderoso” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237). No obstante, se sabe que “la DINA montó operativos de guerra sucia interna, en algunos casos con alcance incluso fuera de Chile, a través de vínculos de oficiales chilenos con terroristas internacionales, complicidad que habría de culminar en al menos dos notorios asesinatos, los de Carlos Prats y Orlando Letelier, y un atentado con graves secuelas, el de Bernardo Leighton y su mujer” (Jocelyn Holt, 2001:178). Esto también provoca que se omita el nombre entre otros de Álvaro Corvalán (Director de la CNI) endosando, por tanto, la responsabilidad a las instituciones y no a las personas “Ambos organismo aparecen como los principales responsables de las graves violaciones a los derechos humanos, ocurridas en Chile durante el gobierno militar” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:237). No sólo la omisión de responsables es evidente en los textos escolares, sino también cómo operaban y cuál fue su importancia en la mantención del modelo impuesto. Ejemplo de esto lo podemos observar en el siguiente texto “Sin la pareja DINA/CNI, el nuevo Estado hubiese sido imposible, puesto que para ello se requiere eliminar a los movimientos políticos y sociales en los que se sostenía la revolución de las expectativas (...) Por eso, no hubo piedad ni clemencia con los derrotados y es lo que explica los detenidos- desaparecidos, la tortura y la eliminación del enemigo interno” (Quiroga; 2004:182-183).*

En general, los textos escolares producen una des-personalización no sólo de los responsables de incurrir en violaciones a los derechos humanos, sino también de las principales víctimas de estas atrocidades. Es evidente además, observar la ausencia de responsabilidad de Augusto Pinochet en estos actos. A continuación se cita *“Los organismos de seguridad del Régimen Militar, incurrieron en graves violaciones a los derechos humanos”* (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:231). Por otro lado, historiadores mencionan *“Durante las violaciones a los derechos humanos ocurridos durante la dictadura militar de Pinochet, hemos visto que se privilegia la presencia anónima de las víctimas tanto en roles pasivos como activos. (...) Los principales ausentes son los responsables de las violaciones a los derechos humanos. (...) Pero Pinochet queda a salvo ya que no es mencionado en relación a estos sucesos; habría que recuperar la cadena de participantes en la cual el ocupa el último y más remoto lugar: régimen militar + DINA, CNI + Pinochet”* (Oteiza, 2006:119).

En los textos escolares, la represión sufrida por opositores a la dictadura es simplificada. A continuación se cita *“El segundo momento abarca los años 1974-1977, coincidiendo con la existencia de la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), dirigida por el general de ejército Manuel Contreras Sepúlveda. Este organismo, junto al Comando Conjunto, golpearon selectivamente a los integrantes de las direcciones de los partidos de izquierda, que para entonces operaban en la clandestinidad”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:320). No obstante, es necesario reivindicar a las víctimas silenciosas de esta dictadura. *“La pregunta se grita sin descanso, en las plazas, en las marchas, en los escenarios, en los foros internacionales, en las agrupaciones de derechos humanos.”* (Illanes, 2002:175). En donde, se de mayor detalle de lo ocurrido. A continuación historiadores mencionan *“La confesión de Papudo- el apodo de Valenzuela entre sus compañeros de servicios- se extendió sobre métodos de exterminio, nombres de agentes, centros de reclusión ilegales y destinos de los cuerpos de detenidos desaparecidos, muchos de los cuales (se supo entonces) habían sido quemados, enterrados en fosas ilegales o arrojados al mar desde helicópteros.”* (Insunza y Ortega, 2012:159). *“La DINA se encargaría de las dirigencias del partido comunista; el Comando Conjunto seguiría a la caza de los principales cuadros de las juventudes comunistas. En esas operaciones, sin embargo, prologadas hasta diciembre de 1976, no siempre se respeto los compromisos.”* (Salazar, 2011:240). Todo esto bajo la rivalidad de las organizaciones de seguridad. *“El desertor de los servicio de inteligencia de la Fuerzas Aérea Andrés Antonio Valenzuela Morales, ex miembro de un aparato represivo hasta entonces ignorado por los opositores a Pinochet, pero entre 1975 y principios de 1977 llegó a rivalizar en*

ferocidad con la DINA: el Comando Conjunto, integrado por agentes de la FACH, la Armada y Carabineros” (Insunza y Ortega, 2012:159).

En general, los textos producen una profunda omisión, naturalización y despersonalización en las violaciones de los derechos humanos. Existe un temor en relatar el pasado reciente. Esto es evidente en el siguiente texto *“Hay que abordarlo con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto”*. (Planes y programas del Ministerio de Educación, 2004:81). Nos muestra que existe una imposición del miedo a través del discurso en los Planes y Programas del Ministerio de Educación. En contra posición, es fundamental la reelaboración del pasado reciente, a través de la descripción de los ex-centros de detención y tortura ejemplo de ello. *“En Londres 38 el miedo inundaba el lugar cuando Osvaldo Romo entraba al salón donde los detenidos permanecían sentados indefinidamente. Con voz inconfundible, llamada por su nombre a algunos de ellos y lo abofeteaba a modo de preámbulo antes de subirlo a sesiones de interrogatorios impredecibles. Un día empleaban el submarino, técnica de tortura que consistía en hundir la cabeza de las víctimas en un recipiente con agua; otros días les colocaban bolsas plásticas como capucha para asfixiarlos o elegían el pau de arara, método importado de Brasil, que significaba colgar desnudos y bocas abajo a los atormentados, con un palo entre las piernas y la manos amarradas a la espalda. Todo ello mezclado con descarga de corriente eléctrica en los lugares más sensibles del cuerpo”* (Salazar, 2011:128-129).

Por lo tanto, los textos escolares, omiten y desvían la atención de los responsables de las violaciones de los derechos humanos. Un ejemplo de ello es *“la DINA incluso se muestra nominalizada por los autores, por lo que no es posible hablar directamente de responsables, ya que sus nombres quedan encubiertos bajo la acción de una institución. Es interesante también apreciar cómo se construye la Historia en torno a los detenidos – desaparecidos, a través de eso muchos de ellos que se constituyeron en casos de desaparecidos, a través del uso de un proceso material pasan a ser actores de sus propio infortunio”* (Oteiza, 2006: 92). Además, no se muestran mayores detalles, sobre el rol de la CNI y quien estaba a cargo, siendo el director, la figura de Álvaro Corvalán, el que ha sido dejado inmune en los textos escolares.

2.5 Segunda etapa de la dictadura, posterior a los 80 o Constitución de 1980

Al momento de abordar la Constitución de 1980, los textos escolares muestran estabilidad durante la dictadura, planteando un nuevo tipo de democracia. *“La futura democracia, entonces debería contar con mecanismos que aseguren su estabilidad. La constitución de 1980 se basa en el concepto de Democracia Protegida, cuyo punto medular son: la exclusión del marxismo, la idea de que el sufragio popular no es el único medio para designar autoridades, la existencia de senadores designados (...).”* (Bruces, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001: 291). Sin embargo, *“la constitución de 1980, por lo dicho, debería entenderse como dispositivo mecánico para formar y gobernar ciudadanos mecánicos. De una parte, es un texto históricamente aséptico: no garantiza el desarrollo productivo (como exigían los movimiento social en 1920 o en 1940) ni el desarrollo humano (como exigían los de hoy). Esta estructura para asegurar el orden interior (o sea, la gobernabilidad de la sociedad) y la reproductibilidad formal del sistema institucional”* (Salazar y Pinto, 1999: 104).

Al momento de hacer referencia al discurso de Augusto Pinochet en Chacarillas, los textos escolares resaltan la figura de Pinochet como uno de los gestores de la nueva constitución. Se cita que *“durante el discurso del general Augusto Pinochet en cerro Chacarillas, el 9 de julio de 1977 (...) se anuncio la creación de una nueva Constitución:(...) Que dé forma a una nueva democracia que sea autoritaria, protegida, integradora, tecnificada y de auténtica participación social (...)”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:324). No obstante, lo que realmente estaba sucediendo al interior del alto mando era dar un viraje desde el timón castrense a un modelo civil-institucional. *“De pronto el régimen, concretamente el mismísimo Pinochet, efectuaba un drástico golpe de timón. Había que moverse de una fase estrictamente militar a una etapa refundacional con miras a darle una coherencia propositiva al régimen”* (Jocelyn–Holt, 2001:181).

Uno de los principales responsables de la Constitución política de 1980, señalado en los textos escolares fue Jaime Guzmán. El siguiente texto, menciona *“El ideólogo de la nueva institucionalidad fue Jaime Guzmán Errázuriz, quien consideraba que la mejor manera de asegurar la proyección de los cambios efectuados por el gobierno era creando un cuerpo legal basado en una promesa de democracia futura”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:324). A pesar de ello, no se profundiza sobre las bases del pensamiento de Jaime Guzmán. Al respecto se cita *“El grupo hegemónico del bloque insurreccional ha sido interpretado como parte del proceso de*

lucha ideológica que se dio al interior de éste en los primeros siete años del régimen, dentro del cual Guzmán originalmente defendía la concepción gremial-corporativa, la cual fue abandonando para neoliberalizarse a finales de la década del setenta, evolución que se plasmo en la Constitución de 1980” (Valdivia, Álvarez y Pinto, 2006:51).

Otras de las aristas que se mencionan en los textos escolares hacen referencia a la necesidad de una nueva institucionalidad que diera validez al modelo dictatorial. A continuación se cita *“A juicio de los asesores políticos del gobierno militar, el país necesitaba una nueva constitución, que diera legitimidad y sustentabilidad en el tiempo al régimen. La nueva carta fundamental fue plebiscitada en agosto de 1980. Obtuvo una amplia adhesión, si bien su aprobación no se celebró en un escenario abierto, en el que hubiera podido intervenir la oposición” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:242). No obstante, no se menciona que esto trajo el “fin a la institucionalidad política democrática que había hecho posible que las fuerzas populares y revolucionarias alcanzaran el gobierno del Estado capitalista y la construcción de una nueva forma estatal y de una nueva institucionalidad política: la democracia ordenada” (Gómez y Salazar, 2004:18).*

En la segunda etapa de la dictadura militar, donde se produce un renacer de las movilizaciones sociales, los textos muestran una mirada despectiva de los manifestantes, haciendo alusión a “simples manifestantes”. Al respecto, se cita *“A lo largo de estas jornadas se produjo un numero importantes de muertos, la mayoría de ellos simples manifestantes” (Almeyda, Milos y Whipple, MARE NOSTRUM, 2002:242). Sin embargo, el asesinato de aquellos manifestantes realizado por organismos del estado se naturaliza y simplifica. Esto se evidencia a partir de “la represión como masacre, generalmente ocurrida cuando grupos específicos de rebeldes no han podido ser disueltos con los métodos anteriores, o en el fragor de una represión generalizada” (Salazar y Pinto, 1999:26). Además, en los textos estos grupos son calificados de terroristas. Ejemplo de ello “En el fragor de las protestas de 1983, muchos opositores al gobierno optaron por reforzar la vía armada para derrocar a Pinochet. Al movimiento de izquierda revolucionario (MIR) se sumaría un grupo terrorista: El Frente Patriótico Manuel Rodríguez (FPMR) creado en 1983” (Bruces, Harambour y Iturrirga, EDEBÉ, 2001:283).*

Al conceptualizar la democracia en la segunda etapa de la dictadura, los textos presentan una mirada contrastante. Por un lado, muestran el orden y la autoridad y por el otro, las libertades y la manera de alcanzar una forma de vida. A continuación se

cita *“La democracia como forma de gobierno no es un fin en sí misma. Es solo un medio para alcanzar la libertad, la seguridad y el progreso de un modo armonioso y simultáneo. La forma de gobierno es siempre sólo un instrumento para lograr una deseable forma de vida. Gobierno autoritario y sociedad libre se conjugan como palanca armoniosa y equilibradas del progreso material y espiritual”* (Cembrano y Cisterna, ZIG-ZAG, 2002: 225). Aquí se conjuga la democracia con la construcción del Estado. Este último, es una construcción *“basado en una lógica de seguridad que, a fin de cuenta, es una gran operación de pinzas para aterrizar a toda la masa ciudadana, a terroristas y no terroristas”* (Salazar y Pinto, 1999:106). Bajo esta concepción de democracia, planteada por los textos, se *“explica la mirada administrativa al imaginario de Diego Portales y la República Autoritaria”* (Valdivia, Álvarez y Pinto, 2006:100).

Por lo tanto, al momento de abordar la segunda etapa de la dictadura militar se genera una imagen de Chile de estabilidad y orden institucional. En el fondo, se genera una omisión de los acontecimientos, en donde no se detalla entre otras cosas el fraude del plebiscito de 1980 que motivó la redacción de la nueva Constitución. Y además, en donde se resalta la figura de Jaime Guzmán, pero sin dar mayores detalles de su pensamiento. Finalmente, los textos describen a la democracia, con una mirada conservadora, portaliana y autoritaria.

2.6 Vuelta a la democracia

El proceso de la vuelta a la democracia, se presenta en los textos escolares como un triunfo democrático, en donde se muestra a la dictadura como un gestor de los cambios institucionales. *“El plebiscito de 1988: Chile, la alegría ya viene. Por el lado del gobierno, se hacían optimistas cálculos, porque se creía que la ciudadanía premiaría al general Pinochet por haber ordenado y modernizado la economía del país. (...) El cambio de mando que puso fin al gobierno de Pinochet significó para sus partidarios el cumplimiento del itinerario constitucional establecido y para la oposición, el triunfo de la democracia.”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:327). En contra posición a los planteamiento de los textos escolares, *“la clase política civil (CPC) le gana la campaña presidencial a Pinochet, pero Pinochet gana lejos la batalla Constitucional. El triunfo de la CPC en el combate de 1989 era en el fondo, el triunfo de la “clase política militar” (CPM) en la guerra de 1973. Y la derrota histórica, por tanto, del movimiento popular. Así, por el lado de su triunfo, la CPC se encadenó al juego de la legitimación ciudadana dubitativa, retraída y enfurruñada”* (Salazar y Pinto, 1999:118).

Esta postura en los textos presenta las dos opciones para el plebiscito de 1988. Sin embargo, este cambio pactado deja varios elementos fuera. A continuación se cita *“La oposición vio con gran entusiasmo la llegada de 1988, año del plebiscito. La opción eran: Sí, para quienes querían la continuación del gobierno de Pinochet con un Congreso; No, para quienes preferían una elección presidencial y parlamentaria, a realizar un año después”* (Bruce, Harambour e Iturriga, EDEBÉ, 2001:300). No obstante, se omite el trasfondo de estas elecciones, en el que *“las condiciones del orden en desmedro del interés por la posibilidad del cambio y la transformación social”* (Duran, 2004:208). El proceso de la vuelta a la democracia, tiene una etapa previa, que en varias ocasiones los textos escolares dejan fuera y está relacionada con el cambio de postura de la Democracia Cristiana respecto a la constitución de 1980. *“En junio del 1984 el dirigente de la DC, Patricio Aylwin, en un seminario del ICHEH que contaba también con la presencia del político de derecha Francisco Bulnes, planteó un nuevo argumento que de ahí en adelante cundió, asegurando el protagonismo posterior de su autor. En esa ocasión Aylwin aceptó expresamente que era necesario reconocer la Constitución de 1980 como un hecho. Lo esencial estaba dicho”* (Jocelyn–Holt, 2001:198).

La vuelta a la democracia, se enmarcó en forma definitiva en la *“alternativa transicional de negociación pactada y reconocimiento del itinerario institucional de la dictadura militar chilena”* (Duran, 2004: 213). Esta negociación de la vuelta a la democracia, deja un manto de dudas, sobre las violaciones de los derechos humanos debido a que se posterga la responsabilidad de autores materiales de la represión. Al respecto, los textos escolares contribuyen con esta omisión. *“(…) resolver los temas pendientes heredados del régimen militar, específicamente el relacionado con la problemática de cómo hacer justicia en los casos de violación a los derechos humanos”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:328). Es importante, dar a conocer esos hechos y la memoria de los sitios utilizados para estos fines, como herramienta primordial de conciencia. *“Villa Grimaldi (1973-1976) centro de detención y tortura en los extramuros de la ciudad. Al fondo, las torres, lugar de colgamiento de prisioneros, de parrillas y otros instrumentos de tortura. Patadas, golpes, insultos, electricidad. ¡Habla, mierda! ¿Dónde están? El torturador menciona nombres y apellidos. Si no cantas dónde están estos concha de su madre, ¡no saldrás, vivo de aquí! (...) temblando en su desnudez, centenares de prisioneras y prisioneros fueron golpeados con la demandas de ese “dónde están”, muchos hasta morir. Y se llevaron consigo su silencio hasta la tumba desconocida de su cuerpos”* (Illanes, 2002: 227).

Las mesas de diálogo son descritas en los textos escolares de forma superficial, omitiéndose algunos hechos relevantes. *“La mesa de diálogo, en donde uniformados y abogados defensores de derechos humanos conversaron por primera vez, terminó con el reconocimiento de parte de las fuerza armadas de los crímenes cometidos”* (Donoso, Valencia, Palma y Álvarez, SANTILLANA, 2006:328). En contra posición, un mayor detalle de los hechos descritos por estas mesas de diálogo, esclarecería y mostraría la real magnitud de dichas atrocidades. *“El 7 de septiembre, según testimonios que recogió la propia prensa, las viviendas colindantes a las casas de seguridad en Fuenteovejuna y Janequeo fueron desalojadas. A las 19:45, un amplio contingente de la CNI, auxiliado por Carabineros e Investigaciones, comenzó a acribillar el domicilio en Las Condes usando un vehículo que tenía instalada una metralleta de alto calibre. Una voz por altoparlantes ordenó la rendición de sus moradores. Sergio Peña salió caminando con las manos en la nuca y cuando llegaba a la reja de entrada fue acribillado. Lucía Vergara respondió disparando desde el interior y eso gatillo en una descarga de ametralladora que acabó con su vida. Una bengala lanzada al interior por los agentes provocó un incendio. El cuerpo de Villavela fue hallado calcinado”* (Matus, 2012:229).

CAPITULO VI: Propuesta didáctica

1. La propuesta didáctica a partir de lugares con memoria histórica

La propuesta didáctica que se presenta a continuación, da énfasis a actividades pedagógicas asociadas al sub-sector de aprendizaje del *currículum* de Educación Media. Esta utiliza la pedagogía de la memoria, como herramienta idónea para generar un rescate de la memoria histórica de los lugares memoriales.

Esta herramienta teórica-didáctica, busca entregar sugerencias de cómo abordar la Historia reciente de Chile. A partir de la pedagogía de la memoria, se busca dar un carácter crítico al conocimiento oficial de la Historia reciente. Además, se pretende conectar al estudiante con la realidad, sintetizando a partir de la relación entre estudiante, contenido y sociedad (entorno).

Finalmente, esta propuesta didáctica, está enmarcada en Segundo Medio antes del ajuste curricular del 2011. La evaluación se enmarca en una rúbrica que busca generar un espacio de diálogo, reflexión y tolerancia en el aula. A continuación, se describe la pauta (rúbrica) propuesta.

Rubrica evaluativa

Relación entre lo enseñando y la práctica				
Criterio	1	2	3	4
Análisis de los nudos críticos de la educación	No hay relación entre lo enseñando y la realidad observada en clase y planteada en los informes grupales.	Establece una pobre Relación entre lo enseñado y lo practicado en clase.	Relaciona lo enseñado con la realidad de la clase. Falta abordar con más profundidad.	Relaciona de manera concreta lo enseñado y la realidad vivida en la clase.

Aspectos formales				
Criterio	1	2	3	4
Aspecto formal	Débil redacción y muy extenso	Muchos errores de redacción y/o de síntesis	Algunos errores de redacción	Bien redactado y sintético

Reflexión				
Criterio	1	2	3	4
Pertenencia de la reflexión de lo estudiado en clase.	Realiza una mínima reflexión sobre los estudiado en clase	La reflexión no apunta a lo solicitado por el docente, pero solo esboza una respuesta	Aborda toda la pregunta, pero su respuesta no son del todo pertinente.	Realiza una reflexión en función del tema analizado, consulta otras fuentes abordando la totalidad del tema

Participación en el grupo				
Criterio	1	2	3	4
Participación	Solo participa en una oportunidad en los grupos de trabajo	Participa en dos ocasiones, entregando respuestas al contenido estudiado	Participa en más de dos oportunidades en el grupo e interactúan con otros alumnos	Participa activamente en el grupo y en el curso, interactuando con otros alumnos y realiza nuevos aportes al debate

Calificación		
Puntos	Nota máxima	%
16	7	100
15	6.6	94
14	6.1	88
13	5.7	81
12	5.3	75
11	4.8	69
10	4.4	63
9	3.9	56
8	3.5	50
7	3.1	44
6	2.6	38
5	2.2	31
4	1.8	25
3	1.3	19

El modelo de clase propuesto, está relacionada a los modelos socio-educativos de Román y Díez (2009) y tiene la siguiente estructura:

- Determinar los 3 momentos de la clase: inicio-desarrollo-cierre.
- Comunicar los objetivos-destreza-actitudes + conocimientos previos.
- Desarrollo de actividades: expositivo, dirigido, actividades semi-dirigida o actividades autónomas.
- Cierre de la clase: repaso de actitudes-habilidades y/o globalización, dudas y ejemplos.

Ejemplo del desarrollo de habilidades o pasos mentales:

- Identificar: Es determinar con precisión las formas o maneras particulares en que se manifiesta una realidad, objeto o hecho, registrando sus características fundamentales.
- Pasos mentales (habilidades).
- Reconocer los elementos dados por una realidad concreta a partir de la observación de los mismos.
- Seleccionar los elementos relevantes de dicha realidad.
- Diferenciar los elementos identificados del resto de los elementos
- Enumerar dichos elementos identificados y verificar si son adecuados o no.

El desarrollo de las habilidades o pasos mentales irá relacionado a diferentes estrategias, ejemplo de esto se describe a continuación:

1. El profesor a través de pregunta directas o indirectas buscar que los estudiante reconozca, a través de imágenes, videos o textos.
2. A través de una actividad semi-dirigida los estudiantes escogen los elementos que debe estar presente en una guía.
3. A través de un micro-debate los estudiantes diferencias los elementos que están en las imágenes y en las guías.
4. En el cierre de la clase, los estudiantes guiados por profesor van enumerando los elementos de la clase.

Inicio:

- Objetivo de la clase. Incluir en el objetivo: destreza-actitudes- procedimiento- contenido
- Objetivo + taxonomía + habilidades
- Pasos mentales a desarrollar en la clase.
- Activar conocimiento previos
- Realizar un tipo de cierre del inicio de la clase.

Desarrollo:

- Diferentes estrategias relacionadas al desarrollo de las habilidades o pasos mentales.
- Recursos didácticos utilizado en aula (Data-pizarra- cartulina-fotografía).
- Generar actividades dirigidas por el profesor, actividades semi-dirigidas.

Cierre:

- Verbalizar síntesis, resumen o cierre.
- Realizar un repaso de las actitudes/habilidades.
- Realizar preguntas-respuestas entre estudiantes, profesor-estudiante.

MODELO DE UNIDAD DE APRENDIZAJE		
1. ASIGNATURA: Historia y Geografía	2. NIVEL: 2º medio	
3. DURACION: 6 Semanas	4. PROFESOR: Ignacio Cayo	
Unidad: El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.		
Contenido: Cambios políticos, sociales, económicos y culturales en Chile desde la década de los 70 hasta la actualidad. Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX por medio de la Historia de la comunidad		
Aprendizajes fundamentales transversales: Formación ética: valoran la importancia del respeto por los derechos humanos para la vida en sociedad.		
Aprendizajes esperados transversales: Debate con respeto a ideas divergentes o distintas a las propias.		
Aprendizajes esperados: Valora la democracia como forma de resolver los conflictos políticos y como forma de participación ciudadana. Respeto las ideas divergentes y opuestas a las propias en la interpretación del desarrollo histórico del siglo XX Es capaz de reconstituir algún proceso histórico del siglo XX, utilizando como fuente primaria a miembros de la comunidad.		
CONTENIDOS	MEDIOS	MÉTODOS Y RECURSOS DE APRENDIZAJE
Reconstitución de algún proceso histórico del siglo XX, por medio de la Historia reciente de la comunidad.		<p>Localizar en el mapa de la 8° región, los distintos ex -centros de detención y monumentos memoriales. El objetivo fomentar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.</p> <p>Identificar las principales imágenes que representan la Unidad Popular, elaborando un collage con las fotografías más representativas para la comunidad.</p> <p>Reconocer las principales actividades de violación de los derechos humanos, a partir del análisis y exposición del informe Rating y Valech. El objetivo es usar las fortalezas del estudiante en el desarrollo de las habilidades.</p> <p>Explicar las causas y consecuencias de los distintos métodos de represión utilizados durante la dictadura militar en Chile. El objetivo es a partir de la observación y lectura de testimonios de las violaciones a los DDHH adquirir un análisis crítico de los hechos.</p> <p>Describir la imposición anti-democrática de la Constitución Política, a partir del análisis de textos interpretativos de la constitución.</p> <p>Explicar el proceso de vuelta a la democracia, a partir del análisis de fuentes secundarias sobre las causas y consecuencias del período post-dictatorial en Chile.</p>

CAPACIDADES - DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES - ACTITUDES
<p>1. CAPACIDAD: COMPRENSIÓN <u>Destrezas:</u> Identificar – Reconocer - Analizar</p> <p>2. CAPACIDAD: PENSAMIENTO CRÍTICO <u>Destrezas:</u> Asociar – Explicar - Comparar</p> <p>3. CAPACIDAD: ORIENTACIÓN ESPACIO - TEMPORAL <u>Destrezas:</u> Localizar (ubicar) – Secuenciar - Describir.</p>		<p>1. VALOR: RESPONSABILIDAD</p> <p>2. VALOR: RESPETO</p> <p>3. VALOR: DIGNIDAD</p> <p><u>Actitudes:</u></p> <p>- <i>Usar sus fortalezas en el desarrollo de la habilidad.</i></p> <p>- <i>Mantener orden y limpieza en su lugar de trabajo.</i></p>
<p align="center">ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (Destreza + contenido + método de aprendizaje)</p>		<p align="center">EVALUACIÓN</p>
<p>Objetivo de la Clase 1: <i>Localizar</i> en un mapa de la 8va región los principales centros memoriales del Pasado reciente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los centros memoriales en un mapa mudo de la 8va región. 2. Relacionar los centros memoriales con las violaciones a los derechos humanos. 3. Ubicar los centros memoriales con la principales ciudades de la 8va región. 4. Elaborar un mapa que establezca una relación con centros memoriales y un circuito en la ciudad de Concepción con los principales centros memoriales y ex – centros de detención. <p>Objetivo de la Clase 2: <i>Identificar</i> el proceso de la Unidad Popular a partir de imágenes que representan y caracterizan el contexto histórico que se vivía durante los 70.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer los elementos de la Unidad Popular, a partir de imágenes expuestas por el docente. 2. Seleccionar las imágenes que mejor representan el contexto de la Unidad Popular. 3. Diferenciar las imágenes presentadas por el docente con las imágenes que exponen los textos escolares. 4. Enumerar las imágenes seleccionadas de la Unidad Popular, a partir de un análisis de las imágenes. <p>Objetivo de la Clase 3: <i>Reconocer</i> los principales acontecimientos de la Unidad Popular, a través de una presentación en Power Point y un video.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar los principales hitos de la Unidad popular a partir de la observación y análisis de la presentación en Power Point. 2. Comprobar las principales características que tuvo el ejército para iniciar el derrumbe de la democracia. 3. Describir la participación democrática durante la Unidad Popular y como la élite política de derecha y el ejército, comienzan a oponer al modelo socialista. 4. Verificar a partir de una consulta a familiares como se vivía durante la 		<p>I. CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. CAPACIDADES - COMPRENSIÓN *PENSAMIENTO CRÍTICO 2. VALORES - RESPONSABILIDAD - AUTOESTIMA <p>II. INDICADORES DE LOGRO</p> <p><u>Destrezas</u></p> <p>- Identificar. - Reconocer. - Analizar. Asociar. Explicar. Comparar. Localizar (ubicar) Secuenciar. Describir.</p> <p><u>Actitudes</u></p> <p>+ Demostrar constancia en el trabajo.</p> <p>+ Ser puntual.</p> <p>~ Demostrar seguridad y confianza en sí mismo.</p>

<p>Unidad Popular, rescatando los aspectos positivos y negativos.</p> <p>Objetivo de la Clase 4: <i>Explicar</i> el Golpe de Estado por las Fuerzas Armadas, a través de una presentación en Power Point y un video que represente las propósitos y las consecuencias en los derechos humanos.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Seleccionar los principales hitos del Golpe de Estado en Chile.2. Organizar los antecedentes del Golpe de Estado y sus consecuencias en los derechos humanos.3. Aplicar un análisis crítico de los argumentos presentados por las Fuerzas Armadas para justificar el Golpe de Estado.4. Confrontar distintas interpretaciones sobre los argumentos del Golpe de Estado en Chile. <p>Objetivo de la Clase 5: <i>Describir</i> los principales relatos sobre las violaciones de los derechos humanos, a través de fuentes primarias, video y fotografía de ex – centros de detención en la 8va región.</p> <p>Observar los distintos ex – centros de detención de los organismos de represión en la ciudad de Concepción.</p> <p>Identificar los principales relatos de violación de los derechos humanos.</p> <p>Caracterizar los distintos métodos de represión utilizados durante la dictadura militar chilena.</p> <p>Relacionar los ex – centro de detención, métodos de represión y los centros ceremoniales que existen en la ciudad de Concepción.</p> <p>Objetivo de la Clase 6: <i>Identificar</i> los principales ex – centros de detención que existe en la ciudad de Concepción y los monumentos memoriales existentes en las comunas de la 8va región.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Reconocer los principales centros de detención que existieron en la 8va región.2. Seleccionar los principales monumentos memoriales que estén localizados en la ciudad de Concepción y sus alrededores.3. Diferenciar los distintos memoriales que se ubica en Concepción.4. Enumerar los ex – centros de detención y represión que tuvieron los organismo de seguridad de la Dictadura Militar en Chile.	
--	--

Clase N°1

Guía N° 1

Guía práctica sobre los distintos centros de detención en la 8va región

Objetivo: *Localizar* en un mapa de la octava región los principales centro memoriales del pasado reciente

Actividad

- Se deben conformar grupos de cuatro para luego identificar los distintos centros de detención y tortura.
- Los estudiantes participan en forma democrática y respetuosa sobre los relatos de las personas que vivieron la dictadura militar.
- Una vez localizado, luego se debe investigar sobre los centros de detención y tortura y buscar relatos de la época.

1. Localizar los distintos centros de detención y tortura en la ciudad de Concepción.

- Base Naval, Talcahuano, base El Morro.
- Campamento prisioneros Estadio Regional (Ester Roa), Concepción.
- Campamento prisioneros Isla Quiriquina, Escuela de Grumetes, Fuerte Rondizzoni.
- Cárcel pública de Concepción.
- Comisaría de Carabineros N°4, Concepción, actual comisaría de Carabineros N°1.
- Cuartel de Investigaciones, Concepción.
- Centro de detención y tortura en la calle O'Higgins 239, Concepción.
- Centro de detención y tortura, en calle Pedro de Valdivia 710, cuartel.
- Bahomendes, conocido como la Casa de la Música o la Casa de la Risa.

2. Localizar los distintos centro de detención y tortura en la 8va región

- Destacamento de Infantería de Marina Fuerte Borgoño.
- Gimnasio IANSA, Los Ángeles.
- Liceo de Hombres, Los Ángeles.
- Recinto CNI Inmueble frente a Playa Blanca, Coronel.



Figura 1. Mapa mudo de la 8va región

Guía teórica para el Profesor

Los distintos centros de detención y tortura en la 8va región

Fuente: Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, 2003.

El 11 de septiembre de 1973, fueron designados los jefes de Zona de Estado de Emergencia, mediante el Decreto Ley N° 4. Fue designado Jefe de Zona en Estado de Emergencia de la provincia de Ñuble el comandante del Regimiento de Infantería de Montaña N° 9 de Chillán.

Las provincias de Concepción y Arauco estuvieron a cargo del comandante de la III División del Ejército, salvo los departamentos de Talcahuano y Tomé, que estuvieron bajo la responsabilidad del comandante de la Zona Naval. En la provincia del Bío Bío asumió el comandante del Regimiento de Infantería Reforzada N° 3 de Los Ángeles.

Especialmente en los años 1973 y 1974, Carabineros fue el organismo que operó en la detención de campesinos, muchos de ellos dirigentes de asentamientos y activos participantes de la reforma agraria. Según las denuncias, la mayoría fueron detenidos en sus casas durante operativos policiales y militares realizados con gran violencia, frente a sus familias, inclusive frente a sus hijos pequeños. Los declarantes denunciaron haber recibido brutales golpizas al momento de su detención, antes de ser trasladados a las comisarías locales. Durante el trayecto hacia las comisarías la violencia proseguía. Los testimonios recibidos dan cuenta de que en los recintos de Carabineros el maltrato físico y la tortura era el tratamiento habitual para los prisioneros.

Los testimonios recibidos describen la participación de civiles organizados en 1973, especialmente en las zonas rurales de la región, que actuaron en coordinación con las fuerzas militares y de Carabineros. Los declarantes mencionaron que había civiles que intervenían en las detenciones, interrogatorios y torturas en los lugares.

Los testigos establecieron que, en general, los recintos rurales de Carabineros fueron utilizados como primer lugar de detención y como recintos de tránsito hacia otros centros de reclusión. Desde los retenes y tenencias eran trasladados a comisarías ubicadas en centros urbanos; entre ellas, la 1ª Comisaría de Los Ángeles y, muy especialmente, la 4ª Comisaría de Concepción, la que concentró la mayor cantidad de detenidos en la región. Ésta última recibió personas que habían sido detenidas por distintas instituciones, de todas las provincias. Desde estas comisarías, entre 1973 y

1977, los detenidos eran conducidos a centros de reclusión masivos, como el Estadio Regional de Concepción, la isla Quiriquina, la Cárcel de Concepción. Muchos de ellos fueron llevados a la Base Naval de Talcahuano, según constó en los testimonios.

Los regimientos fueron habilitados como recintos de reclusión masiva, interrogatorios y torturas durante el año 1973. En Chillán fue el Regimiento de Infantería de Montaña N° 9; en Los Ángeles, el Regimiento de Infantería Reforzada N° 3 (actual Regimiento de Infantería N° 17 de Los Ángeles); en Concepción fueron varios los regimientos utilizados, pero fue la Base Naval de Talcahuano, a cargo de la Armada, el recinto que concentró la mayor cantidad de detenidos. El Regimiento de Los Ángeles ha sido señalado por los testimonios como uno de los lugares de la región en donde se aplicaron las más brutales e intensas torturas a prisioneros. También numerosos testigos coincidieron en denunciar torturas en los recintos militares o de la Armada en Chillán, Concepción y Talcahuano. Según constató la Comisión, era frecuente el traslado de prisioneros entre recintos de la región. En los dos primeros años después del golpe militar, como consta en los testimonios, lo habitual era que los prisioneros pasaran por varios centros de detención, interrogatorios y torturas antes de ser procesados, liberados o condenados a prisión.

Las denuncias de los prisioneros políticos permitieron establecer que en Chillán existió un flujo permanente entre cuartel de Investigaciones, la cárcel, el regimiento y el fundo Quilmo, a cargo del Ejército. En Los Ángeles, el tránsito fue establecido entre el Liceo de Hombres, el Gimnasio IANSA y el regimiento. Muchos de los prisioneros en Chillán y Los Ángeles fueron trasladados a los centros de Concepción. Desde el Estadio Regional un grupo fue conducido hasta el Campo de Prisioneros de Chacabuco en la Segunda Región, y desde ahí, posteriormente, al Campamento de Prisioneros de Puchuncaví, en la Quinta Región.

En Concepción el itinerario más frecuente fue desde los retenes a la 4ª Comisaría, a los regimientos, a la Base Naval de Talcahuano, al fuerte Borgoño, a la isla Quiriquina, al Estadio Regional y a la Cárcel Pública. Igualmente los detenidos denunciaron que fue frecuente, en los primeros años de la dictadura, que en reiteradas oportunidades los militares sacaran prisioneros de las cárceles, como ocurrió en las de Chillán, Los Ángeles y otras de ciudades más pequeñas, para llevarlos a interrogatorios. En Concepción esto no fue tan habitual. Los testimonios recibidos establecieron que los campos de prisioneros en la Octava Región se constituyeron en las ciudades de Chillán, Los Ángeles y Concepción inmediatamente después de ocurrido el golpe de Estado. Funcionaron en 1973 y 1974, con cierta continuidad los años siguientes pero

con menor cantidad de detenidos. En todos ellos la tortura fue aplicada de manera sistemática.

Los testimonios recibidos por esta comisión establecieron que, en los años 1973 y 1974, los recintos de la Policía de Investigaciones de varias ciudades de la región fueron utilizados como recintos de interrogatorios y torturas y como lugar de tránsito de prisioneros que posteriormente eran conducidos a otros centros de reclusión. En todos estos lugares se registraron torturas a los detenidos. En los testimonios se denunció la existencia de recintos secretos. Asimismo, un número importante de víctimas testificó haber sido detenidas por la DINA y conducidas a la Base Naval de Talcahuano durante los años 1975 y 1976, donde fueron sometidas a torturas.

En el caso de CNI, son varios los recintos mencionados, con mayor o menor precisión, en distintas ciudades de la región. Sólo uno de estos recintos, ubicado en Concepción, fue reconocido oficialmente por las autoridades militares de la época como lugar de detención en el Decreto Supremo N° 594, en junio de 1984. En este caso existieron también personas que aseguran que fueron conducidas a la Base Naval de Talcahuano por personal de la CNI luego de detenerlas. En este recinto permaneció un breve período, sometidos a interrogatorios y torturas. Luego, fueron trasladados a otros recintos. En general, al igual que en otras regiones, los recintos utilizados por la CNI para torturar e interrogar a los detenidos no fueron reconocidos oficialmente. Para los detenidos muchas veces no fueron fáciles de identificar claramente, pues durante todo el tiempo permanecieron con los ojos vendados y sometidos a situaciones extremas. razón que, aunque se mencionan varios recintos de la CNI en la región, algunos de ellos no tienen suficientes elementos de identificación. Por ejemplo: en las inmediaciones de las calles San Martín con Exeter, en Concepción, adonde varios prisioneros del año 80 señalaron que fueron llevados y torturados en el subterráneo del inmueble. Se menciona una casa particular en la localidad de San Nicolás, cercana a Chillán, que fue utilizada en 1984, según los testimonios; o *Casa de la Risa*, cerca del Sanatorio Alemán en Concepción, en la que algunos declarantes habrían estado en 1981.

De acuerdo a los antecedentes entregados a la Comisión, se observa un importante aumento del tránsito de los prisioneros en los años 80, desde comisarías y cuarteles de Investigaciones, especialmente en Chillán y Concepción, hacia recintos de la CNI y desde estos últimos a comisarías, fiscalías y cárceles. Varios testimonios de detenidos por la CNI en Chillán dan cuenta de que fueron más tarde trasladados a otros lugares en Concepción y así también se denunció que algunos detenidos fueron trasladados a

más de un recinto de la CNI. En todos los casos de personas en poder de la CNI su detención no era reconocida. El reconocimiento de la detención se hacía cuando eran llevados a lugares públicos de reclusión. La Comisión recibió testimonios de prisioneros, hombres y mujeres, que aportaron antecedentes respecto de 159 recintos de detención. A continuación se describen las condiciones de privación de libertad y el tratamiento a los prisioneros de algunos de ellos.

Clase N°2

Objetivo de la Clase 2: *Identificar* la Unidad popular a partir de imágenes que representan y caracterizan el contexto histórico que se vivía durante los 70.



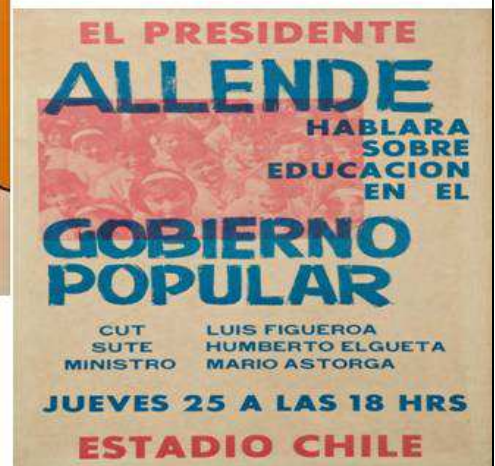
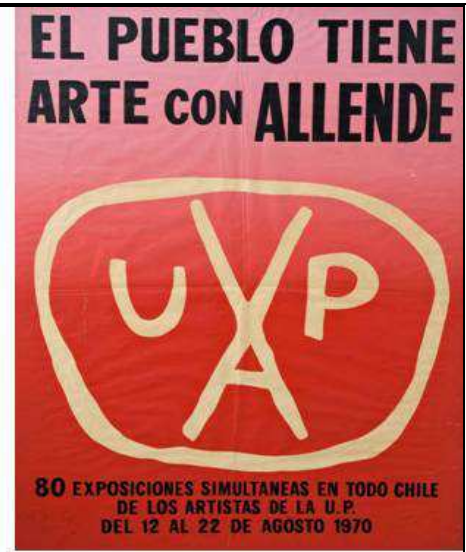
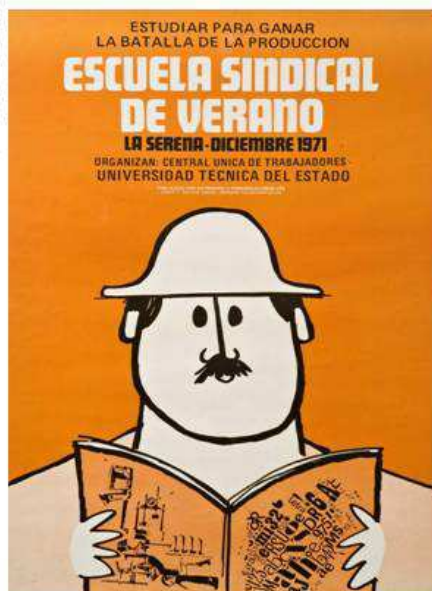


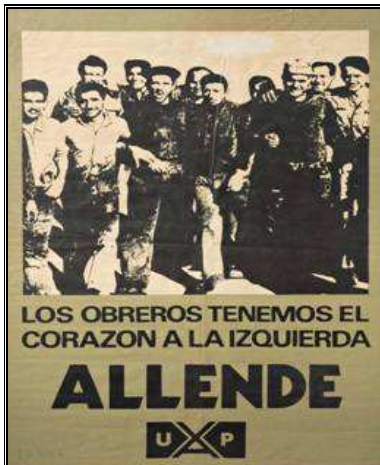












Yo les pido a ustedes que comprendan que soy tan solo un hombre flaquezas y debilidades que tiene un hombre; y si pude soportar -porque cumplía una tarea- la derrota de ayer, hoy sin soberbia y sin espíritu de venganza, acepto este triunfo que personal y que se lo debo al hombre anónimo y sacrificado de la patria; se lo debo a la humilde mujer de nuestra tierra.

Le debo este triunfo al pueblo de Chile, que entrará conmigo a la Moneda en noviembre.

Salvador Allende G. 4 de septiembre de 1970

Clase N°3

Objetivo: *Reconocer* los principales acontecimiento de la Unidad Popular, a través de una presentación en Power Point y un video.



Las "colas" del racionamiento

El Chile de 1970-1973

Los principales acontecimiento
vividos durante la Unidad Popular.

Las elecciones presidenciales en Chile

- Elección a tres bandos:
 1. Jorge Alessandri, independiente de derecha.
 2. Radomiro Tomic, representante de la DC
 3. Salvador Allende, representante de la UP.
- Alianza compuesta en 1969, por socialista, comunista y radicales.
- Contexto ideológicamente eleccionario polarizado



Antecedentes de orden ideológico y cultural



- Clima de polarización político y social exacerbado por los diferentes medios de comunicación.
- Exceso violentistas atentados de todo tipo por parte de los bandos en disputa
- Clima de conflicto al interior de las Fuerzas Armadas. Estas, bajo la doctrina de la seguridad nacional, se politizaron y ejercieron gran oposición al gobierno de la Unidad Popular



La causa de la crisis de 1973 antecedentes de orden social

- Polarización social.
- Violencia civil y justicia en propia manos.
- Percepción de amenaza a los derechos individual y al derecho de propiedad
- Espiral de expectativas. Los grupos no directamente beneficiados por las medidas del gobierno, empezaron a presionar en demandas de beneficios participación.



Las causas de la crisis de 1973. Antecedentes económicos

- La guerra Fría: EEUU vio el gobierno de Allende como una amenaza.
- En ámbito político, hubo gran oposición en el congreso. Los gremios y profesionales ejercieron presión para que el gobierno abandonara el proyecto socialista
- La presión desde la derecha, luego la DC, hacia las Fuerzas Armadas y de Orden. Llamados a la intervención y acelerar el debate político al interior de las FFAA.



El camino a la crisis finales de 1973

- “Como en las tragedias del teatro griego clásico, todos saben lo que va a ocurrir, todos dicen no querer que ocurra, pero cada cual hace precisamente lo necesario para que suceda la desgracia que pretende evitar”.

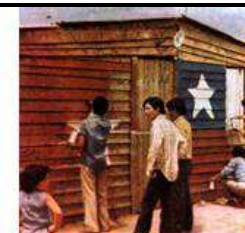
(Carta de Radomiro Tomic al General Carlos Prats, agosto de 1973).







Redistribución del ingreso



- Uno de los objetivos más importante, era el alza de los salarios y del gasto público.
- En 1971, la política económica tuvo éxito. Bajo la inflación, aumentaron los salarios y disminuyó la cesantía.
- La revolución desde abajo, y el feroz boicot de la derecha y de EEUU. Provocó que se perdiera la batalla por la producción y aumentó el conflicto social-político.





El área de propiedad social



- La Unidad Popular estatizó la banca privada, traspaso las grandes fabrica al área de propiedad social
- La compra de acciones de los bancos fue hecha a través de la CORFO.
- El Gobierno llegó a controlar el 40% de la producción nacional y el 85% del sector financiero.





La reforma agraria



- La reforma agraria fue iniciada durante el gobierno de Alessandri, intensificada en el Gobierno de Frei y acelerada por Allende.
- La Unidad Popular, expropió tierras
- Conflicto en el mundo rural, tomas ilegales de predios, negativa de los latifundistas, violencia rural.



Nacionalización del cobre



- Durante el Gobierno de Eduardo Frei, el Estado había adquirido las empresas estadounidenses el 51% de la propiedad (Chilenización).
- El programa de Allende, proponía la total nacionalización del cobre y significó el fin de la propiedad extranjera sobre el cobre. El estado chileno pasó a ser el único dueño del metal rojo.



Las principales reformas del Gobierno de Salvador Allende

- La nacionalización del cobre.
- Reforma agraria
- Creación del área de propiedad social
- Redistribución del ingreso



El difícil acceso al poder



- Intentos de la derecha y de los sectores burgueses más radicalizados para impedir el acceso de Allende. Recurso permanente de la violencia para detener el avances del acceso de la UP.
- Uno de los principales hitos, el rapto y asesinato del General René Schneider por la derecha. El objetivo, impedir que Allende asumiera la presidencia.
- Por el congreso pleno, se ratificó la presidencia de Salvador Allende.

Impacto internacional del triunfo de Allende



- El triunfo de Allende tuvo impacto diferente. Varios intelectuales y artistas fueron atraídos por el experimento de una revolución socialista democrática.
- El contexto internacional de la Guerra Fria, vieron el triunfo de Allende, como una gran amenaza.
- Estados Unidos, se sintió agredido declarándose como opositor al gobierno de la Unidad Popular.

El triunfo de la UP y su transformaciones

- El 4 de septiembre de 1970, ocurrió un hecho de impacto mundial. El triunfo de Allende, por una cifra cercana a los 400.000 votos.
- Llegada de un socialista al poder a través de la vía democrática.



Propuesta de Salvador Allende

- Las propuesta del Gobierno Democrático con transición a la vía constitucional y socialista.
- Algunas propuesta: aceleración de la reforma agraria, legislatura unicameral, control gubernamental de la economía (nacionalización de la industria básica), las primeras cuarenta medidas del gobierno popular.



Propuesta de Radomiro Tomic

- Propuesta basada en una revolución nacional popular democrática, con movilizaciones de los sectores populares
- Base programáticas: inmediata e integral nacionalización del cobre, nueva economía, modernización del sistema político.



Propuesta política de Jorge Alessandri

- Los planteamiento se sostenía en el respeto a la ley.
- Algunas propuesta: reducción del gasto público, liberación de energía del sector privada, desarrollo económico eficiente en las empresa privadas y pública como base del progreso del país.





El Golpe de Estado



- Materializado el 11 de septiembre de 1973.
- Desarrollado a partir de una acción de las Fuerzas Armadas y Carabineros. Tuvieron el apoyo de civiles opositores al Gobierno de la Unidad Popular.
- Negativa del gobierno de entregar el poder legítimo y Constitucional.
- La casa de gobierno, fue bombardeada por las Fuerza Aérea.
- Suicidio del presidente Salvador Allende y la rendición, prisión o muerte de los residentes.

Clase N°4

Objetivo: Explica el Golpe de Estado por las Fuerzas Armadas, a través de una presentación en Power Point y un video que represente las propósitos y las consecuencias en los derechos humanos.



El golpe de Estado y la instalación
del dictadura militar en Chile

Los principales hechos de la
dictadura militar chilena

The collage consists of four black and white photographs. The top-left photo shows a line of soldiers in uniform standing in front of a building with barred windows. The top-right photo shows a large, ornate building, likely a government or military installation, with smoke rising from the area. The bottom-left photo shows a street scene with significant smoke and debris, suggesting a recent explosion or fire. The bottom-right photo shows several soldiers in full combat gear, including helmets and rifles, engaged in an activity, possibly a training exercise or a tactical maneuver.

El golpe Militar

- El 11 de septiembre de 1973, las Fuerzas Armadas chilenas intervienen inconstitucionalmente el gobierno del Presidente Salvador Allende.
- El golpe militar, participaron las Fuerzas Armadas. Tuvo como efecto el quiebre de la democracia.



Las Bases de instalación de la Dictadura Militar

- Decreto N°1 del 11 septiembre 1973, creó la Junta de Militar bajo la presidencia del general Augusto Pinochet como comandante en Jefe más antiguo de las Fuerzas Armadas.
- Se declaro a Chile, en estado de sitio en tiempos de guerra. Imponer la pena de muerte por violaciones a la ley de control de armas.





Efectos de la instalación de la dictadura militar

- Instalación de la Junta Militar vía decreto. Instalación de Hecho.
- Disolución del congreso nacional
- Prohibición de los partidos marxistas
- Control del sistema de justicia
- Disolución de la CUT.
- Intervención en las universidades
- Aplicación de censura a los medios masivos de información.



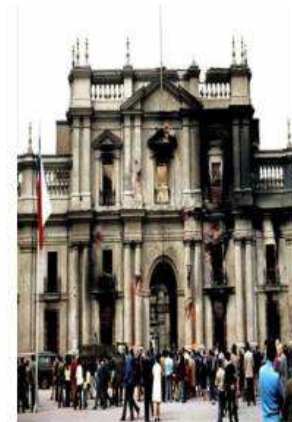
Figura 1. Chile Ayer Hoy, Santiago, Editorial Nacional Gabriela Mistral, 1975, portada.



Rodrigo Rojas
Asesinado por el
Ejército chileno
en Julio de 1986

La dictadura militar. Efectos en los derechos de las personas

- Perdidas de garantías individuales y limitación de derechos de las personas.
- Derecho al libre desplazamiento: toque de queda
- Derecho de reunión y asociación: prohibición de reunión, de partidos políticos, gremios, sindicatos, asociación.
- Violación a los Derechos Humanos: represión, tortura, muerte y exilio.



Etapas de la represión

- Primera etapa, generalizada y masiva hasta 1978.
- Segunda etapa, selectiva y permanente hasta fines de la Dictadura Militar.
- Tercera etapa (1986-89), masiva, allanamiento a poblaciones más conflictivas.
- Objetivo de la represión: al inicio fue tomar el control rápidamente.
- Más tarde, la represión sirvió a los fines de generar temor y disciplina en la sociedad.



Las agencias de la represión.

- La DINA, fue creada en enero de 1974, con facultades para detener y confinar personas en sus centros operativos durante los estados de excepción. Su figura más reconocida jefe fue el general Manuel Contreras.
- Desarrollo de actividades asociadas a un terrorismo de Estado dentro y fuera del país.



Efectos de la represión

- Filosofía de la represión militar asociaba la idea de un guerra civil contra un enemigo que no daba tregua, la sedición marxista
- La campaña de represión se dirigieron primero al GAP, luego al MIR, al partido Socialista de Chile y al partido comunista.
- Miles fueron perseguidos, detenidos y torturados física y psicológicamente.
- Alrededor de 1197 fueron eliminados sin dejar rastro (detenidos desaparecidos)
- Mas de 2000 fueron ejecutados de forma sumaria (ejecución políticos)



Los centros de detención, los sitios de la tortura

- Rol vital en la política de represión.
- Establecidos para llevar a cabo, en forma sistematizada y con total impunidad, los delitos de terrorismo de Estado, persecución política y religiosa, tortura, violación, secuestro calificado, homicidio, desaparición forzada e inhumación ilegal, entre otros crímenes.
- Los lugares utilizados por los servicios de seguridad para la detención, tortura y desaparición de las personas.



Los centros de detención

- Los lugares públicos: Estadio Regional Ester Roa, Isla Quiriquina, Regimiento militares Chacabuco , Comisarias y Cárcel El Manzano,
- Lugares secretos: gimnasio IANSA (Los Ángeles), Liceo de Hombre (Los Ángeles), Recinto CNI Calle O'Higgins 239 (Concepción)Cuartel Bahamondes (casa de la música), inmueble frente a Playa Blanca (Coronel)
- Dedicados a la detención, procesamiento, tortura y eliminación de los opositores de la dictadura militar. Centros asociados a industrias de la tortura y la desaparición forzada

Centro de detención y tortura en Concepción



Estadio Regional Ester Roa



Ex – recinto de detención y tortura. Calle Pedro de Valdivia. Concepción. calle Pedro de Valdivia 710

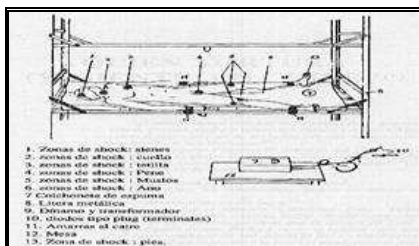
Centro de detención y tortura en Concepción



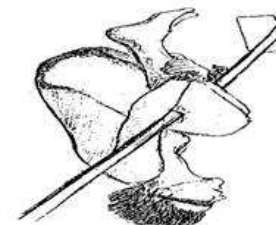
Comisaría de Carabineros N°4,
Concepción, actual comisaría de
Carabineros N°1.



Ex –recinto de detención y tortura.
O´Higgins. calle O´Higgins 239,
Concepción

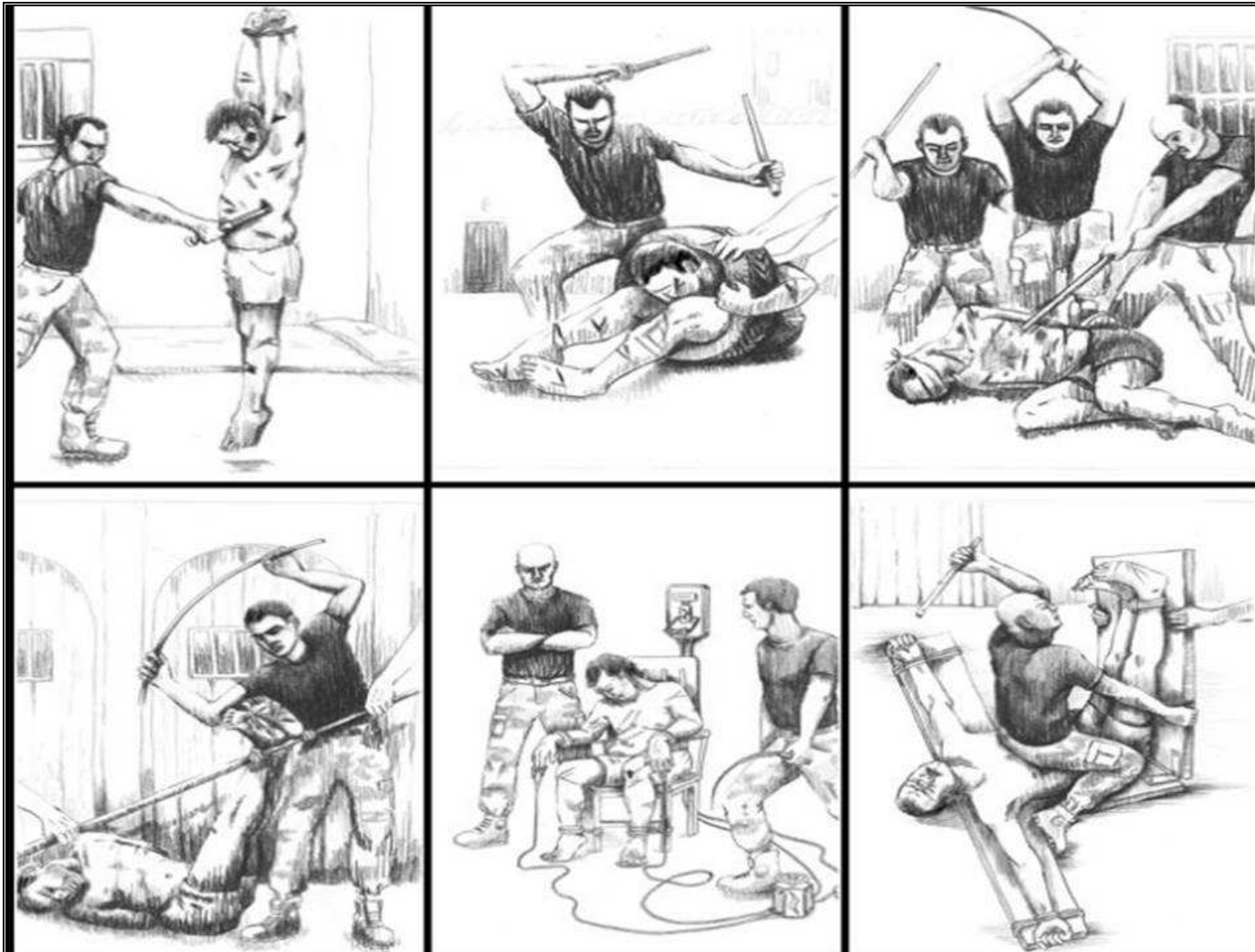


Tortura



- La tortura fue aplicada sistemáticamente por la dictadura desde el primer día de su instauración.
- Este crimen, se concreto entre víctima y victimario un vinculo de violencia y destrucción, una bipolaridad humana perserva, en que solo uno de ellos posee todo el poder para destruir y flagelar.





Informe Comisión interamericana de DDHH en 1974

- Aplicación de corriente eléctrica en partes sensibles del cuerpo, especialmente en los órganos genitales, sucesiva o simultáneamente.
- Quemaduras con cigarrillos en diversas partes del cuerpo.
- Lesiones causadas al colgarlos de las muñecas o de los tobillos
- Simulacro de fusilamiento, disparando por encima de la cabeza del detenido o hacia los costados
- amenaza de vejaciones a sus esposas, hijas o hermanas; obligación de presenciar las torturas aplicadas a otros detenidos o a escuchar sus gritos arrancados mediante tortura

Clase N°5

Objetivo: *Describir* los principales relatos sobre las violaciones de los derechos humanos, a través de fuentes primarias, video y fotografía de ex – centros de detención en la 8va región

Guía clase N° 5

Relatos de los ex – centros de detención en la 8va Región

- Los estudiantes deben reflexionar críticamente de aquellos lugares cotidianos que tiene un valor simbólico en materia de las violaciones de los derechos humanos.
- El profesor debe generar un debate sobre los distintos lugares de detención y la importancia de rescatarlos como lugares de memoria.

Fuente: Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Informe Valech)

- *Regimiento Reforzado N° 7 Chacabuco, Concepción*

Consta ante la Comisión que la mayoría de los casos de detenidos en este lugar corresponden al año 1973, con una disminución importante en los años posteriores. Mujeres y hombres permanecieron en este recinto tenido como lugar de tránsito, donde fueron sometidos a torturas tales como golpes, amenazas, simulacros de fusilamiento, quemaduras, abusos y violaciones sexuales; para posteriormente ser llevados a la 4ª Comisaría o al Estadio Regional de Concepción.

- *Regimiento Guías / Batallón Logístico, Concepción*

Según los testimonios, el mayor número de detenidos se registró en 1973. Los prisioneros provenían de comisarías y retenes de distintas localidades. Permanecían en las caballerizas, con los ojos vendados e incomunicados. La mayoría de los prisioneros arrestados en este recinto fueron trasladados desde aquí a otros centros de reclusión, tales como la 4ª Comisaría de Carabineros y el Estadio Regional de Concepción, entre otros.

Los detenidos denunciaron haber sufrido golpes generalizados y dirigidos, aplicación de electricidad, *submarino*, posiciones forzadas durante horas, amenazas de muerte y simulacros de fusilamiento

- *Base Naval de Talcahuano / Base El Morro de Talcahuano*



La mayor cantidad de detenidos fue en 1973, pero también se registró un número significativo en 1974 y 1975. La base estaba a cargo de la Armada, pero también actuó el Servicio de Inteligencia Regional (SIRE) de Concepción, integrado por efectivos de distintas unidades de la zona de Concepción, como oficiales de la Armada y del Ejército. Entre el personal subordinado predominaban los efectivos de la Armada, con importante participación de miembros de Carabineros e Investigaciones.

Durante todo el tiempo que los detenidos, hombres y mujeres, permanecían en este lugar estaban con los ojos vendados e incomunicados. La mayoría provenía de otros recintos de detención y torturas. Se les mantenía en el gimnasio de la base, ubicado en la puerta de Los Leones, en sus galerías y camarines, donde permanecían hacinados. Algunos detenidos denunciaron que fueron encerrados en jaulas de madera, de pequeñas dimensiones, en las cuales debían permanecer por varias horas e incluso días, a veces en cuclillas. Otros testimonios mencionan un sector denominado *Ancla 2*, en donde los prisioneros eran interrogados.

Los traslados se hacían en ocasiones al interior de camiones frigoríficos, o eran conducidos desde la base al molo para esperar la barcaza o el trasbordador hacia la isla Quiriquina, donde hubo un tránsito frecuente de prisioneros durante 1974 y 1975. Los testimonios de los prisioneros dan cuenta de que en los interrogatorios participaban el Servicio de Inteligencia Naval (SIN), la DINA y luego la CNI. En los años 1975 y 1976, según los declarantes, fueron llevados por civiles hasta este recinto y eran interrogados por personal de la DINA en celdas ubicadas en el subterráneo. Existen algunos testimonios de personas que, entre los años 1980 y 1983, fueron detenidas en operativos de la CNI y la Armada y conducidas hasta la base naval para ser interrogadas y

torturadas, previamente a su traslado a otros recintos. Algunos de estos prisioneros fueron llevados desde las comisarías, por civiles, hasta la base naval.

Las torturas denunciadas fueron: aplicación de electricidad, el *submarino seco* y el mojado, *ruleta rusa*, golpes, posición forzada, inmersión en un pozo por varios minutos con los pies amarrados, simulacros de fusilamiento, quemaduras con cigarros, fueron obligados a mantenerse dentro de un tambor con agua, soportaron distintas formas de abusos sexuales, se les obligaba a escuchar las torturas a otros detenidos, recibían amenazas y presión psicológica permanente.

En la Base Naval de Talcahuano se habilitaron también otros dos recintos para interrogatorios y torturas de los prisioneros: Fuerte Borgoño y Cuartel Rodríguez. Existía un tránsito frecuente de prisioneros entre uno y otro recinto.

- *Destacamento de Infantería de Marina Fuerte Borgoño*

La Infantería de Marina tenía a su cargo este lugar que funcionó entre septiembre de 1973 y 1974; el año 1973 fue el de mayor concentración de prisioneros políticos. Los antecedentes presentados coincidieron en señalar que se trata de un recinto utilizado para interrogatorios y torturas. Medía unos 20 metros de largo y no tenía muebles. Dentro había varias habitaciones de 2 por 2 metros y en cada una había decenas de personas.

Ellas debían dormir sin abrigo sobre el piso de cemento; recibían escasa y mala comida. El tiempo de permanencia de los prisioneros variaba entre uno y diez días, durante los cuales eran sometidos a torturas. Durante el año 1973 los presos que iban a ser liberados eran conducidos desde aquí al gimnasio de la base, donde se les obligaba a firmar una declaración en que se señalaba que no habían sido torturados; luego eran puestos en libertad. En caso de que continuasen detenidos se les trasladaba a la isla Quiriquina, la cárcel de Concepción u otros centros de reclusión en la región. Se registran testimonios de detenidos entre 1984 y 1985 que fueron conducidos hasta aquí por personal de la CNI, luego de ser detenidos por este organismo. Todos los testimonios coinciden en señalar que fueron sometidos a intensas y sistemáticas torturas. Declaran haber sufrido golpes, amenazas de muerte, el *submarino*, colgamiento, aplicación de electricidad, obligados a correr en una cancha con obstáculos, esposados y con los ojos vendados, a presenciar y

escuchar las torturas a otros detenidos; soportaron vejaciones sexuales y violaciones reiteradas.

Denuncian, además, que se aplicó lo que llamaban *la campana*, que consistía en introducir al detenido en un tambor que golpeaban constantemente o bien colgaban al detenido de los pies con las manos amarradas a su espalda a un techo de un recinto llamado *la ciudadela*, y lo balanceaban contra las paredes laterales en las cuales se encontraban sus torturadores, quienes simulaban el sonido de una campana, al chocar su cuerpo contra las paredes o con alguno de ellos. También se les hacía caminar descalzos por un camino que llamaban *la alfombra*, que consistía en una serie de palitos enterrados que debían pisar, mientras eran golpeados en el trayecto. Otras torturas consistían en introducir la cabeza del detenido en un tambor con agua con inmundicias.

- *Ejemplo de algunos testimonios*

Las personas que concurrieron a esta Comisión relataron que desde el mismo día 11 de septiembre de 1973 fueron víctimas de aplicación de corriente eléctrica, en todas las regiones del país.

Este método de tortura consiste en la aplicación de descargas eléctricas en la totalidad del cuerpo o bien en zonas específicas, según sean los instrumentos empleados al efecto. Invariablemente, provoca intensos dolores físicos y agudo sufrimiento psíquico. Esta tortura puede producir secuelas físicas permanentes. Más de un tercio de las personas que indicaron a esta Comisión haber sido torturadas recibieron, entre otras formas de torturas, aplicación de electricidad. Este método se utilizó durante todo los años del régimen militar: en sus inicios y durante la fase de instalación en el poder su aplicación fue masiva y a escala nacional.

En los principales recintos de detención, sea cual fuere su ubicación geográfica, se contó desde el primer momento con implementos apropiados para aplicar este tipo de tortura, que las víctimas describen como un *magneto* del cual salían los cables que se adherían a los puntos más sensibles del cuerpo del detenido. En muchos casos, los instrumentos disponibles permitían graduar las descargas eléctricas, aumentando o disminuyendo el voltaje a voluntad de los torturadores. En cualquier caso, en recintos de detención

menores y peor equipados, también se aplicó electricidad a los interrogados aunque en forma más rudimentaria.

Al momento de aplicar la electricidad, muchas personas declararon que los interrogadores los sentaban en una silla, de preferencia metálica, o bien los tendían sobre una cama o un catre metálico. Se procedía a maniatarlos, inmovilizándolos. Previamente se solía desnudar a las personas; la vista vendada o la cabeza encapuchada agravaban la sensación de indefensión. En varias ocasiones, los efectivos militares o policiales arrojaban agua al detenido para asegurarse de que la descarga eléctrica se sintiera en todo el cuerpo. Con la aparición de los organismos de seguridad especializados en la represión –fundamentalmente la DINA y la CNI-, la aplicación de electricidad se volvió rutinaria y el arsenal de métodos en uso se diversificó. Destaca el procedimiento conocido como *la parrilla*. Al detenido se le vendaban los ojos o se le encapuchaba. Luego se le desnudaba, acostándole sobre un catre metálico, al cual se le amarraba de pies y manos. Listos los preparativos, se procedía a aplicar descargas eléctricas mediante la colocación de electrodos en diferentes partes del cuerpo, eligiendo de preferencia las zonas más sensibles: axilas, plantas de los pies, sienes, ojos, oídos, boca, encías, lengua, senos o tetillas, pene o vagina, testículos, ano, hasta en heridas abiertas. El dolor provocado en las zonas con electrodos se irradiaba hacia el resto del cuerpo. Otra modalidad de tortura con electricidad que se informó a la Comisión era la llamada *picana eléctrica*, una suerte de bastón con el que se aplicaban descargas focalizadas en el cuerpo del detenido. Aunque de uso menos masivo que los métodos anteriores, también cabe referir la colocación del detenido en una bañera con agua fría, a la cual se le aplicaba electricidad. Debido a los riesgos inherentes a la aplicación de electricidad como método de tortura bajo cualquiera de sus formas, los agentes de seguridad se hicieron asesorar por médicos y otros profesionales de la salud, a fin de preservar con vida al detenido. Estos colaboradores realizaban evaluaciones de la resistencia física de la víctima, antes o durante la tortura, para ir graduando la intensidad de las descargas. Esto no sólo fue declarado directamente a esta Comisión; también consta en denuncias y querellas por torturas presentadas ante los tribunales de justicia por presos y presas por motivos políticos.

Hombre, detenido en septiembre de 1973. Relato de su reclusión en la Comisaría de Carabineros de Lota, Región del Biobío: *Fui incomunicado y torturado por cuatro días, encapuchado y vendado, golpes de fusiles, culatazos, puntapiés y sumergimiento en*

tambor con agua, me hacían rodar por una escalera. Incomunicado y en posición de cubito abdominal, lleno de orinas y excrementos, con manos en la nuca.

Hombre, detenido en octubre de 1973. Relato de su reclusión en la Base Naval de Talcahuano (El Morro), VIII Región: *Fui encerrado en una barraca donde muchas veces escuchaba y otras veía como violaban a algunas niñas universitarias o simplemente liceanas, lo cual me producía mucho trastorno, por la impotencia de no poder hacer nada, ésto se repitió muchas veces durante el tiempo que estuve detenido.*

Hombre, detenido en septiembre de 1973. Relato de su reclusión en la Isla Quiriquina, VIII Región: *[...] nos desnudaron y nos pusieron en una jaula, al mismo estilo como transportan los leones de un circo, pero la diferencia era que la de nosotros estaba rodeada de alambres de púas; estábamos a exhibición [...].*

Material teórico para docente

- Sugerencia para los docentes

Los docentes deberían exponer sobre la Matanza de la Vega Monumental y luego fomentar una reflexión crítica sobre los asesinatos cometidos en la ciudad de Concepción.

Fuente: Lucía Valencia (consultada: Abril del 2013).

http://www.rsumen.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1567:matanza-de-la-vega-monumental-1984-la-verdad-tardo-25-anos&catid=13:memoria-historica&Itemid=57



- Matanza de la Vega Monumental, 1984: la Verdad tardo 25 años

La verdad judicial sobre los asesinatos de los dirigentes miristas Nelson Herrera Riveros, Mario Lagos Rodríguez y Luciano Aedo Arias se impuso tras la completa reconstrucción de escena encabezada por el ministro en visita de la causa, Carlos Aldana, el pasado 23 de septiembre. En la compleja diligencia que revivió

el caso Vega Monumental de Concepción (23 de agosto de 1984) participaron un centenar de ex agentes de Santiago, Concepción y Chillán; testigos, peritos y expertos de la policía. Tras conainterrogatorios, careos, filmaciones y pericias practicadas en el lugar de los hechos, el ministro -que recibió la causa en febrero de 2009, desde la justicia militar - procesó al brigadier de ejército Marcos Spiros Derpich Miranda (“Gitano”), segundo al mando de la CNI, como autor intelectual del homicidio de Nelson Herrera en el marco del operativo “Alfa Carbón” contra el trabajo político, social y militar del MIR del BioBio a Valdivia.

Los asesinatos en Valdivia de Juan José Boncompte, Rogelio Tapia y Raúl Barrientos permanecen aún en la impunidad total. Derpich –que en democracia se desempeñó en la DINE, Dirección Nacional de Inteligencia del Ejército hasta ser encausado y luego absuelto en el caso Silbermann -. es el único alto oficial procesado en el caso Vega Monumental, junto a los seis autores materiales de los crímenes.

En abril de este año, el ministro Aldana había realizado la reconstitución de escena de la fase Los Angeles del operativo donde fue asesinado Mario Mujica Barros , procesando a José Antonio Zapata Zapata (“Ramos Sanhueza) y Bruno Antonio Soto Aravena (“Melero”) de la CNI Concepción, por homicidio calificado. En ambos casos, todos los procesados están libres bajo fianza. Derpich pasó sólo 17 días preso en el Regimiento Chacabuco.

- *Cautivo de Santa Juana*

La diligencia permitió aclarar las circunstancias en que fue ultimado Nelson Herrera, de quien sólo se sabía que llegó muerto al hospital regional de Concepción. El auto de procesamiento de Derpich establece: “En circunstancias que Nelson Herrera Riveros descendía del bus se sintieron disparos en el lugar, resultando herido a bala en su región frontal, siendo detenido por agentes de la ex CNI y esposado de sus manos, ingresado a un automóvil al cual subieron 3 a 4 agentes de Santiago que formaban un equipo y se dirigieron al Hospital Regional de Concepción....Pero una vez iniciado su trayecto el jefe del equipo recibió un comunicado radial por la frecuencia o canal 1, del jefe de la división Regionales de la CNI que estaba en el cuartel Regional Concepción de la CNI en Pedro de Valdivia, el cual le ordenó cambiar a la frecuencia 2....recibiendo una orden del señalado jefe, el cual le señaló que el detenido no podía llegar vivo al hospital y que debía

ser eliminado o “despachado” ...por lo que desviaron su ruta al camino a Santa Juana ...bajando al detenido... uno de los agentes colocó su revólver a unos dos centímetros de distancia de la frente de la víctima, disparando sobre la misma un tiro, impactando en la parte frontal de la cabeza de Herrera Riveros”.

- *Los autores materiales*

La confesión provino, entre otros, de José Abel Aravena Ruiz, (“Muñeca”/“Cucharita”, de Santiago, jefe de la Brigada Azul de persecución al MIR, ex miembro de la Brigada Caupolicán y torturador en José Domingo Cañas y Londres 38) y de Sergio Agustín Mateluna Pino (“Guatón Ordenes”, de Concepción). Ellos integraban el equipo asesino a bordo del vehículo, junto a Luis Enrique Andaur Leiva (“Cavieres”, suboficial de Carabineros, Brigada Azul), este último verdugo ejecutor de Herrera. El trío fue procesado por la justicia militar por “violencia innecesaria”. También están procesados los miembros de la Brigada Azul Luis Hernán Gálvez Navarro (“Vitoco”) y Roberto Farías Santelices (“Petete”) (por el asesinato de Luciano Aedo en Hualpencillo); y Manuel Angel Morales Acevedo (“Baretta”), por ultimar a Mario Lagos frente a la Vega Monumental, que bajaba de un taxibus, disparándole cuando estaba con sus brazos en alto.

En el asesinato de Lagos también participaron Hugo Hechenleitner (coronel ® de carabineros, entonces teniente, alias “Comandante Martínez”) cuyo procesamiento inicial fue anulado por el fiscal militar, y Egon Barra (cabo de ejército, “Siete Fachas”), que no ha sido procesado. Las identidades reales de los agentes se lograron en la justicia militar el 2003, porque en 1984 los agentes declararon con nombres falsos y testimonios armados por el abogado Miguel Parra y consensuados con el fiscal militar de la época, Pedro Marisio.

Como encargado de regiones de la CNI, el entonces coronel Derpich había integrado el mando que junto a Jorge Mandiola, jefe de la CNI de Concepción y Alvaro Corbalán, jefe operativo de la Central Nacional de Informaciones, ejecutó la masacre, planificada con un año de anticipación. Según declaraciones de Mandiola, Derpich viajó en agosto a Concepción con 60 funcionarios al mando de Alvaro Corbalán, alojados en el Regimiento Chacabuco, en tanto que los oficiales lo hicieron en el Hotel Araucano. Diez equipos actuaron en Concepción, Talcahuano, Los Angeles, Valdivia, Coronel y Lota, asesinando a siete dirigentes miristas y deteniendo a 16 militantes del MIR de esa zona, torturados y

vejados. Una niña de tres años fue retenida por la CNI y entregada a sus familiares luego de tres días. Alfa Carbón dejó a 13 niños sin padre. Cuatro de ellos son hijos póstumos.

- *La causa de Valdivia*

La Corte de Apelaciones deberá fallar próximamente sobre la petición de la destacada abogada Magdalena Garcés, defensora privada que solicita acumular al caso Vega Monumental/Los Angeles, la querrela interpuesta a comienzos de octubre de este año por los familiares de Juan José Boncompte, Rogelio Tapia y Raúl Barrientos asesinados el 24 y 23 de agosto de 1984 en Valdivia,. La profesional, que se hizo cargo de la defensa dos años atrás, fue quien logró el traspaso de la causa de la Vega a la justicia ordinaria, para acumularla con la causa de Los Angeles. Su objetivo final es condenar la triada Mandiola/Corbalán/Depich que planificó y ordenó el operativo de aniquilamiento del MIR de la zona sur.

La reconstitución, presenciada por Javiera Herrera, Patricia Flores, compañera de Luciano Aedo, Luciano Aedo (hijo), y Rodrigo Muñoz –que militaba con los caídos – fue valorada por los familiares y la defensa. Patricia Zalaquett, viuda de Nelson Herrera comenta: “Los asesinos, que se cubrían con anteojos, gorros y parkas, recibieron un fuerte escarnio público. En la Vega Monumental, la gente bajaba de los edificios de Lorenzo Arenas y les gritaba ‘¡asesinos!’ Había lienzos del MIR. En la memoria eso quedó como algo horroroso porque los vecinos vieron como los mataban. En Hualpencillo, donde cayó Luciano, se inició la diligencia, para luego seguir a la Vega y a Santa Juana. Había un bus con 30 agentes, los hacían bajar de a poco. Pero Corbalán se negó a asistir.”

- *Abogada Garcés, ¿cómo evalúa la diligencia?*

“Fue muy bien conducida y realizada. Respecto de Luciano Aedo quedó claro que fue rematado en el suelo y que nunca disparó. Jorge Vargas Bories reconoció que él y Jorge Mandiola estaban presentes. En la Vega donde fue asesinado Mario Lagos. Fue evidente que Hugo Hechenleitner, jefe de uno de los equipos, y Egon Barra, mienten al decir que estaban mirando esos hechos a media cuadra. Barra dijo que desde Santiago les advirtieron que podían morir unos dos agentes en la operación. Ellos siempre hablaron de un herido a manos de los miristas, para mostrarlo como enfrentamiento. En Hualpencillo, Carlos Palma López, de la Brigada Azul, resultó herido. El confesó que quien le disparó

no fue Aedo sino el agente Galvez Navarro, por eso lo apodaron “el Bala Loca”. En el caso de Los Angeles, también fue fundamental la reconstrucción de escena del asesinato de Mario Mujica. Se examinó la entrada y salida de las balas, y por orden del juez Aldana sacaron la puerta de la casa, porque ahí estaban las marcas de los disparos. Se estableció que fue un homicidio calificado y hubo fuego cruzado con balas trazadoras de los agentes afuera de la casa.”

- *Abogada, ¿habrá justicia finalmente?*

Hemos avanzado bastante, es un proceso. Sin embargo no está garantizado que podamos procesar a los mandos, y hay que considerar lo que puede pasar en la Corte Suprema y su postura de aplicar la media prescripción y la amnistía en ocasiones. Lo que ocurra está inmerso en esa lógica. Espero que cuando llegue ese momento, la Corte haya cambiado sus criterios actuales.

- *Patricia ¿qué esperan ahora los familiares?*

“A nosotros nos ha hecho muy bien lo que sucedió ahora, porque es difícil vivir con sentimientos de impotencia y rabia frente al Estado chileno, y a su nula falta de apoyo institucional para que haya justicia en el caso de los ejecutados. En dictadura, el fiscal militar Pedro Marisio hizo una reconstrucción de escena con la versión oficial, y nuestros compañeros disparando... Por mucho tiempo esperamos que se reformara la justicia militar y no pasó nada. El programa de DDHH del Ministerio del Interior no toma causas de ejecutados, sólo apoya legalmente los casos de detenidos desaparecidos. Hemos esperado 25 años para ver estos avances y me da temor llegar al punto en que tengamos toda la verdad y el máximo de involucrados y ellos sean absueltos o les apliquen la media prescripción para dejarlos en libertad..La Corte Suprema encontró el resquicio legal para que prevalezca la falta de justicia. Porque la justicia no es sólo la verdad, es el castigo proporcional al daño cometido. Y al final, todo será una lotería, dependerá de la sala penal que nos toque cuando finalmente llegue el caso a la Suprema.”

- *¿Cómo se han mantenido como colectivo de familiares?*

“Por puro cariño no más, entre todas nosotras. Ha sido fundamental, el compromiso, el ejemplo de los que murieron. Eran todos hombres excepcionales, nuestra vida militante con ellos fue muy fructífera, en el plano de los valores. Hay un sello muy importante que

dejaron en nosotras como sus compañeras, sus esposas y sus jefes políticos. En esta labor Rodrigo Muñoz, ha sido crucial, ha tenido la objetividad para colaborar muy certeramente en la investigación. Por su parte, Javiera, Germán (hijo de Cristina y Mario Mujica), Luciano (hijo de Luciano Aedo) y Tamara Lagos (de Mario Lagos), junto al estudiante de periodismo Esteban Gómez, hicieron el video "20 años" para dejar un testimonio vivo de lo que fueron sus padres. Se estrenó en Concepción y en Santiago lo mostramos este año en el acto del aniversario número 25. Ha sido muy difícil sensibilizar a la sociedad chilena sobre estos hechos que provocaron horror en Concepción pero que en el resto del país se desconocen.

Clase N°6

Objetivo: *Identificar* los principales ex – centros de detención que existe en la ciudad de Concepción y los monumentos memoriales existentes en las comunas de la 8° región

Guía de la clase

***Identificar* los principales ex – centros de detención que existe en la ciudad de Concepción y los monumentos memoriales existentes en las comunas de la 8va región.**

- Base Naval, Talcahuano / Base El Morro, Talcahuano / Fiscalía Naval
- Campamento Prisioneros Estadio Regional, Concepción
- Campamento Prisioneros Isla Quiriquina, Escuela de Grumetes, Fuerte Rondizzoni
- Cárcel de Concepción / Cárcel El Manzano
- Cárcel de Coronel
- Cárcel de Mujeres Buen Pastor, Concepción
- Cárcel de Talcahuano
- Cárcel de Tome
- Cárcel de Yumbel
- Comisaría de Carabineros N° 4, Concepción (actual Comisaría de Carabineros N° 1)
- Comisaría de Carabineros N° 5, Concepción (actual Comisaría de Carabineros N° 2)
- Comisaría de Carabineros O'Higgins, Talcahuano
- Comisaría de Carabineros, Chiguayante
- Comisaría de Carabineros, Concepción
- Cuartel de Investigaciones, Concepción
- Destacamento de Infantería de Marina Fuerte Borgoño
- Gimnasio IANSA, Los Ángeles
- III División del Ejército, Concepción
- Liceo de Hombres, Los Ángeles
- Prefectura de Carabineros, Concepción
- Recinto CNI calle O'Higgins 239, Concepción
- Recinto CNI calle Pedro de Valdivia 710

- Recinto CNI Inmueble frente a Playa Blanca, Coronel
- Regimiento de Artillería Nº 3 Silva Renard, Concepción
- Regimiento Guías / Batallón Logístico, Concepción
- Regimiento Reforzado Nº 7 Chacabuco, Concepción
- Retén de Carabineros Villa Mora, Coronel (actual Tenencia de Carabineros Villa Mora, Coronel)

Ejemplos Fotográficos de los ex – centros de detención



Gimnasio IANSA, Los Ángeles



Cárcel de Concepción / Cárcel El Manzano



Isla Quiriquina, Talcahuano.

Lugares memoriales

CHILLÁN

Parque de la Meditación en Bandejón Central de Avenida Brasil frente a Estación de trenes.



CONCEPCIÓN

Piedra recordatorio en la intersección de las Calles Barros Arana y Ainivillo, lugar donde se encontraba la Vicaría de la Solidaridad en Concepción.



Memorial en Barrio Universitario Universidad de Concepción en homenaje a alumnos y profesores, Víctor Lamas N° 1290.



Memorial en homenaje a las víctimas caídas el 23 de agosto de 1984, en la intersección de las Calles Mencia de los Indios con 21 de Mayo.



CORONEL

Memorial de Coronel en Plaza de Armas de la ciudad.



LAJA

Monolito recordatorio en Cementerio de la ciudad.



CURANILAHUE

Calle Salvador Allende.



Villa Mora, Coronel



Actividades para los estudiantes

- Reflexionar sobre la importancia de los centros memoriales existentes en la 8va región.
- Realizar un recorrido por los centros memoriales, donde se debe entrevistar a los vecinos de la cercanía a los centros y recopilar los relatos.
- Conformar grupos de cuatro estudiantes.
- Realizar un informe escrito de las visitas a los lugares memoriales.
- Entrevistar a los vecinos de los ex – centros de detención y rescatar la memoria histórica de aquellos lugares.

Conclusiones

Tras analizar los instrumentos curriculares (textos escolares de Segundo Medio, los Planes y Programas del Ministerio de Educación) se verificó que la enseñanza de la Historia reciente, ha tenido una posición tradicional, sesgada y tergiversadora al momento de abordar el Pasado reciente. El diseño curricular con la elaboración de los textos escolares, se encuentra bajo un pacto de consenso político, que se refleja en la mirada tradicional, provocando omisiones en el tratamiento de la Historia reciente. Particularmente, la enseñanza de las violaciones a los derechos humanos, tiene la ausencia de los principales tópicos de los acontecimientos. Esto también se expresa en el *currículum* (Planes y Programas del Ministerio de Educación), en el que se plantea la valoración de la democracia y los Derechos Humanos, pero no se responsabiliza al momento de explicar la violación de los Derechos Humanos. Esto genera una incoherencia interna en los textos escolares, Planes y Programas del Ministerio de Educación, debido a que se evita que el estudiante reflexione, a cambio solo se busca la memorización, transcripción e identificación de los hechos.

Los textos escolares, al momento de enseñar la Historia reciente previa, durante y posterior a la dictadura, se enfocan en la epopeya, la patria, la nación y el Estado. Esto se convierte en un reduccionismo y reproducción de las perspectivas nacionalistas. Además, muestran una Historia lineal o cronológica sin mayores interpretaciones y análisis crítico. Además, se constató que la organización de los textos escolares, presenta una estructura temporal y temática que no permite un análisis crítico de nuestro Pasado reciente. Esto debido a que los textos, fomentan una enseñanza de carácter de hechos (económico, político, sociales) pero no fomenta el cuestionamiento de aquellos acontecimientos.

El análisis de los textos escolares, los Planes y Programas del Ministerio de Educación, debe estar bajo una perspectiva epistemológica y crítica. Poniendo énfasis en la generación del pluralismo, la democracia, la tolerancia y re-elaboración del Pasado reciente. A partir de los aportes de la nueva Historia y las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, para la comprensión y generación de conocimiento de nuestro Pasado reciente.

Por lo tanto, el *currículum* oculto en los textos escolares y Planes y Programas viene a develar las normas, valores y relaciones político-ideológicas que tergiversan la enseñanza de la Historia reciente. Además, permite hacer un análisis crítico de los

principales dispositivos de selección y transmisión de los contenidos consensuados por los partidos políticos. Evidencia de ello, es la desviación conceptual (gobierno y dictadura), enfatizada en el rol de las Fuerzas Armadas como responsables del nuevo orden institucional y categorizando al gobierno de la Unidad Popular como desestabilizador de la democracia.

La educación de nuestro pasado reciente, se encuentra pre-determinada y evita enseñar y cuestionar nuestra Historia. Al respecto, la enseñanza de violaciones a los derechos humanos, no personaliza a los responsables de las violaciones, por lo tanto omite hechos. Además, justifica y naturaliza a la dictadura como mecanismo despolitizador y consecuencia de una crisis previa. Esto se constituye en un mecanismo silenciador y consensuado por las autoridades. Específicamente, al momento de enseñar el rol de la violación a los derechos humanos, los textos muestran tergiversación al catalogar a algunos hechos como atentados y a otros como terrorismo. Todo lo anterior, está posicionado en una postura política e ideológica, que busca enseñar la Historia bajo una mirada conciliadora y poco crítica. En definitiva, los textos escolares y Planes y Programas del Ministerio de Educación, han provocado que la construcción de la enseñanza de la Historia reciente chilena, sea sólo cronológica e intrascendente para los estudiantes.

Los antecedentes mencionados permiten plantear una propuesta didáctica que promueva la enseñanza de la Historia reciente, y con esto re-elaborar los valores cívicos en el estudiante. Este tipo de enseñanza permitiría superar los miedos instaurados en la dictadura y desarrollar valores éticos y críticos en espacios de sociabilidad para pensar y rescatar el Pasado reciente. No basta con recordar y repetir constantemente, sino que implica ir develando las condiciones del pasado e ir reconociendo las distintas tergiversaciones presentes en la enseñanza de la Historia reciente. Por lo tanto, es necesario ir reconstruyendo la memoria del Pasado reciente.

Por lo antes mencionado, esta tesis valida el supuesto establecido y determina que en los textos escolares de Historia, Geografía y ciencias Sociales de Segundo Medio y los Planes y Programas del Ministerio de Educación existe un *currículum* oculto relacionado con la historiografía sobre las violaciones a los derechos humanos ocurridos entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990.

BIBLIOGRAFIA

- Acaso, M.; Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: Aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*. 17: 205-218.
- Almeyda, L.; Milos, P.; Whipple, P. (2002). *Historia y Ciencias Sociales. Segundo Medio*. Editorial Mare nostrum. Santiago, Chile.
- Almeyda, L.; Milos, P.; Whipple, P. (2005). *Historia y Ciencias Sociales. Segundo Medio*. Editorial Mare nostrum. Santiago, Chile.
- Almeyda, L.; Milos, P.; Whipple, P. (2006). *Historia y Ciencias Sociales. Segundo Medio*. Editorial Mare nostrum. Santiago, Chile.
- Álvarez, M.T.; Furió, M.E.; Coscio, L.C. (2005). Los textos escolares y su función dentro del sistema educativo, en la construcción de una sociedad democrática. *Sociedad argentina de Estudios comparados en educación*. 1- 14.
- Apple, M.W. (1996). *Políticas culturales y educación*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Apple, M.W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Arellano, J.P. (2000). *Reforma educacional. Prioridad que se consolida*. Editorial Los Andes. Santiago, Chile.
- Arenas, I. (2006). Ideología educacional. *Revista Central de Sociología*. 1(1): 40-49.
- Areyuna, B.; González, F.; Olivera, A. (2010). *Memoria y narrativa juvenil sobre el pasado reciente*. Santiago de Chile: Editorial Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. Santiago, Chile.
- Ariel, D. (2010). *Las representaciones de la última dictadura militar. Los textos escolares de Historia en nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires de 1976-2009*. Editorial Flacso. Buenos Aires, Argentina.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico. Volumen IV*. Editorial Morata. Madrid, España.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Birle, P.; Carnovale, V.; Gryglewski, E.; Schindel, E. (2010). *Memorias urbanas en diálogo*. Editorial Buenos Libros. Berlín y Buenos Aires, Argentina.
- Bracho, J. (2009). Historia, memoria y enseñanza. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*.15: 253-286.
- Bruces, G., Harambour, A., Iturriga, J. (2001). *Historia y Ciencias Sociales. Segundo Medio*. Editorial Edebé, Santiago, Chile.
- Camacho, F. (2009). Combates entre la memoria y la Historia de Chile: conflictos sobre el pasado reciente. *Stockholm review of Latin American Studies*. 5: 87-98.
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Cinta de Moebio*. Universidad de Chile. 23:1-14.
- Cembrano, D.; Cisterna, L.C. (2002). *Historia y Ciencias Sociales. Segundo Medio*. Editorial Zig-Zag. Santiago, Chile.
- Cisterna, F. (2002). *Curriculum* oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *Rexe enero - Universidad Católica Santísima Concepción*. 1:1-12.
- Cisterna, F. (2004). La enseñanza de la Historia y el *curriculum* oculto en la educación chilena. *Reflexiones pedagógica. Docencia*. 23: 48-59.
- Collingwood, R. G. (2004). *Idea de la Historia*. Fondo de cultura económica. México D.C., México.
- Constitución Política de la República de Chile (2008). Octava edición, editorial Lexinexis, Santiago de Chile.
- Correa, S. (2004). *Con las riendas del poder*. Editorial Sudamericana. Santiago, Chile.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 10 (1):1-24.

- Cuesta, J. (1998). Memoria e Historia. Un estado de la cuestión. *Revista Ayer*. 32: 203-224.
- Da Silva, T.T. (1995). Escuela, conocimiento y *currículum*. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Demuth, P. (2004). Modelo Curricular. Análisis y Re-construcción. Universidad Nacional del Nordeste. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. 1-4.
- Donoso, M.; Valencia, L.; Palma, D.; Álvarez, R. (2006). Historia y Ciencias Sociales. Segundo Medio. Editorial Santillana. Santiago, Chile.
- Duran, C. (2004). El Golpe como propedéutico: transición política a la democracia y consagración del orden. Cuaderno sociológico: tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular. Editorial Arcis. Santiago, Chile.
- Erazo, X.; Ramírez, G.; Scantlebury, M. (2011) Derechos Humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Escalona, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Revista tendencias pedagógicas*. 14: 169-180.
- Flores, G. (2004). El *currículum* oculto y la sobrevivencia en la Universidad. Un ejemplo desde la enseñanza de la Historia. Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional "Restos y Expectativas de la Universidad". Barcelona, España (Febrero, 25-29).
- Fontaine, L; Eyzaguirre, B. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Estudios públicos*, 68.
- Franco, M.; Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica: Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (1997). La importancia de leer y el proceso de liberación. Editorial Siglo XXI. Madrid, España.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Editorial paz e Terra SA. Sao Paulo, Brasil.

- Friedmann, J. (2008). Mi hijo Raúl Pellegrin. Comandante José Miguel. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la Historia reciente/presente. Revista Escuela de Historia. 5: 1-10.
- Gadamer, H.G. (2001). Verdad y método. Tomo I. Editorial Sígueme. Salamanca, España.
- Garcés, M.; Leiva, S. (2005). El golpe en La Legua. Los caminos de la Historia y la memoria. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- García, B. (2012). Así funciona el millonario negocio de los textos escolares. El mostrados. País. <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2012/02/21/asi-funciona-el-millonario-negocio-de-los-textos-escolares/> (Revisado: mayo, 2013).
- García, J. (2009). Lugares, paisaje y política de memoria: una lectura geográfica. Boletín de la A.G.E.N. 51: 175-202.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos políticos, México. 36-65.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Giroux, H. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 29: 77-87.
- Goicovic, I. (2006). La refundación del capitalismo y la transición democrática en Chile (1973-2004). HAOL: 10:7-16.
- Gómez, J.C.; Salazar, M. (2004). Estudio preliminar: La Unidad Popular, el Golpe y el nuevo orden capitalista: tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular. Editorial Arcis. Santiago, Chile.
- González, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de la enseñanza media. Signos. 40(63): 51-79.

- González, J.C. (1999). La pedagogía como crítica cultural de la educación. *Revista educación*. 1: 289-298.
- Grez, S. (2008). Historiografía y memoria en Chile algunas consideraciones a partir del manifiesto de historiadores. *Revista Haol*. 16: 179-183.
- Guerrero, M. (2004). *Historia reciente y disciplinamiento social: tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular*. Editorial Arcis. Santiago, Chile.
- Guichard, E.; Henríquez, G. (2011). Memoria histórica en Chile: una perspectiva intergeneracional desde Concepción. *Reis*. 135: 3-26.
- Halbwachs, M.; Díaz, A. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista española de investigación sociológica*. 69: 209-219.
- Henríquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la Historia en Chile en los últimos 30 años. *Clífos & asociados*. 15: 9-26.
- Historia y Ciencias Sociales (2004). Programa de Estudio, Segundo Año Medio, Formación General. Educación Media, Unidad de *Curriculum* y Evaluación. Ministerio Educación. Republica de Chile. Santiago, Chile.
- Illanes, M.A. (2002). *La batalla de la memoria*. Editorial Planeta /Ariel. Santiago, Chile.
- Insunza, A.; Ortega, J. (2012). *El hombre que olía a muerte. Archivos del Cardenal: casos reales*. Editorial Catalonia. Santiago, Chile.
- Inzunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años*. OPECH. Santiago, Chile.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Editorial Morata. Madrid, España.
- Jiménez, A.M.; Thibaut, C.; Catalán, J.; Méndez, M.J. (2009). *Evaluación de textos escolares*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Jocelyn-Holt, A. (1998). *El Chile Perplejo. Del avanzar sin transar al transar sin parar*. Santiago de Chile: Planeta.

- Kaufman, S. (2006). Memorias de la violencia. En: Ministerio de la mujer y desarrollo social. Memoria histórica y cultura de paz: experiencia en América Latina. Lima: Editorial Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social.
- Kemmis, S. (1993). El *currículum*: más allá de la Teoría de la reproducción. Editorial Morata, Madrid, España.
- Krause, M. (1995). La investigación Cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista temas de educación. 7:19-39.
- Larraín, J. (2001). Identidad chilena. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Lavabre, M-C. (1998). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. Raison Présente. 128: 47-56.
- Lechner, N. (1998). Nuestro miedo. Revista universitaria. 15: 149-162.
- León, L. (2007). Cantábamos en silencio. La vida en los campos de concentración, 1973-1976. En: SAGREDO, R. y GAZMURI, C. (2007). Historia de la vida privada en Chile. Tomo III. Santiago de Chile. Editorial Taurus.
- Lerner, S. (2010). La búsqueda de la memoria histórica en América Latina: reconciliación y democracia. Hendu. 1(1): 13-19.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (2006). Ministerio de Educación.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. Economía, Sociedad y Territorio. II(6): 295-310.
- Lundgren, U.P. (1992). Teoría del *currículum* y escolarización. Editorial Morata. Madrid, España.
- Maestro, P. (2009). Historiografía didáctica y enseñanza de la Historia. Clío & asociados. 2: 9-21.
- Magendzo, A. (1991). *Curriculum* y cultura en América Latina. Editorial PIIE. Santiago, Chile.
- Magendzo, A. (2008). Dilemas del *currículum* y la pedagogía. Editorial LOM. Santiago, Chile.

- Magendzon, A. (2011). La educación en derechos humanos. Diseño problematizador. Revista Dehuidela. 64-75.
- Mangano, F. (2009). Contradicciones y discontinuidades. La Historia y su enseñanza. Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. 15: 447-460.
- Matus, A. (2012). El saludo del MIR a la bandera. Los Archivos del Cardenal: Casos reales. Editorial Catalonia. Santiago, Chile.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientación teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. 73pp.
- Milos, P.; Osandón, L.; Bravo, L. (2006). La relación entre marco curricular y programas: la implementación del *curriculum* del sector de Historia y Ciencias Sociales en la educación media. Persona y Sociedad. 17. 95-111.
- Ministerio de Educación (2002). Estudio sobre uso de textos escolares en la enseñanza media. Equipo de seguimiento a la implementación Curricular y Evaluación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Pública (2006) Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ministerio de Educación de Chile.
- Minte, A. (2005). Autoritarismo y pluralismo. Visión crítica de la enseñanza de la Historia de Chile. Editorial Escaparate. Santiago, Chile.
- Molina, S. (2011). Las peñas folklóricas en Chile 1973-1986. El refugio cultural y político para la disidencia. Aletheia. 1(2): 1-18.
- Monsalvez, D. (2012). Violencia y represión en un dispositivo local: Concepción, 11 de septiembre del 73. Revista de Historia y Geografía. 26: 57-80.
- Nora, P. (1998). La aventura de Les Lieux de Mémoire. Ayer. 32: 17- 34.
- Nora, P. (2009). Les Lieux de Mémoire. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Osorio, J. (2003). Valores y reformas educativas: modernidad crítica, política y pedagogía de la ciudadanía y los derechos humanos. Persona y sociedad. XVII(3): 193-208.

- Oteiza, T. (2006). El discurso pedagógico de la Historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la Historia de Chile (1970-2001). Editorial Frasis. Santiago, Chile.
- Oteiza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta*. 25: 664-677.
- Oyarsún, L. (2004). Significado afectivo social y cultural atribuido a los textos escolares de lenguaje y comunicación distribuidos por el MINEDUC. Tesis para optar al grado de magíster en educación. Universidad de Chile. Santiago.
- Pinto, R. (2008). El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Editorial Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Poblete, A. (2011). Un lugar para la memoria en Paine: Memorias en construcción: Derechos humanos, pedagogía de la memoria y políticas culturales (volumen I). Editorial Fundación Henry Dunant. Santiago, Chile.
- Quiroga, P. (2004). Historia reciente y disciplinamiento social. Cuaderno sociológico: tres décadas después: Lecturas sobre el derrocamiento de la Unidad Popular. Editorial Arcis. Santiago, Chile.
- Ramírez, T. (2003) El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Pedagogía*. 24(70): 273-292.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermeneútica. *Análisi*. 25: 189-207.
- Riesco, S. (2002). ¿Qué Historia reciente enseñar en las aulas de secundaria?. Actas del tercer simposio de Historia actual. Logroño, España (Octubre, 26-28).
- Rivera, P. (2010). La transición a la democracia: comentarios desde la pedagogía de la Historia. Santiago, Chile.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Editorial La muralla. Madrid, España.
- Rojas, M.T.; Almeyda, L. (2000). La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. 1-10.
- Román, M., Díez, E. (2009). La inteligencia escolar. Aplicaciones al aula. Una nueva teoría para una nueva sociedad. Editorial Conocimiento. Santiago, Chile.

- Rubio, G. (2006). Pedagogía de la Memoria y Democracia. Retos para construcción de una cultura de paz en Latinoamérica. En: MINISTERIO DE LA MUJER Y DESARROLLO SOCIAL. Memoria Histórica y Cultura de paz: experiencia en América Latina. Lima: Editorial Ministerio de la Mujer y Desarrollo social.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafío y tensiones de una propuesta. Nómadas. Revista crítica de las Ciencia Sociales y jurídica. 15.
- Rubio, G. (2010). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria. Editorial, universidad de Granada. Granada, España.
- Salazar, G. (2006). La violencia política popular en las grandes alamedas. La violencia en Chile 1947-1987. Una perspectiva histórica popular. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Salazar, G. (2009). Del poder constituyente de asalariados e intelectuales. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Salazar, G.; Pinto, J. (1999). Historia Contemporánea de Chile. Tomo II. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Salazar, M. (2011). Las letras del Horror. Tomo I: La DINA. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Salomone, M. (2009). Sobre las significaciones de la memoria en la experiencia política de los sectores subalternos. Intersticios. 3(1): 1-11.
- Soler, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de Ciencias Sociales en Colombia. Revista de Investigación. 6(002): 255-260.
- Soto, A. (2004). Historia del presente: estado de la cuestión y conceptualización. Revista Haol. 3: 101-116.
- Toledo, M.; Venero, D.; Magendzo, A. (2009). Visita a un lugar de memoria. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Torres, J. (1996). El curriculum oculto. Editorial Morata. Madrid, España.
- Torres, Y.; Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencia. Revista Larus. 14(27): 53-75.

- Valdivia, V.; Álvarez, R.; Pinto, J. (2006). Su revolución contra nuestra revolución. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de Historia. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales* 6: 31-41.
- Valls, R. (2006). La enseñanza de la Historia: problemas reales y polémicas interesadas. *Educar, Curitiba, Especial*. 241-260.
- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso*. Editorial Ariel, Madrid, España.
- Veneros, D.; Toledo, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi. *Estudios Pedagógicos*. 35 (1): 199-220.
- Vila, E. (2009). Pedagogías de lo invisible. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50: 1-10.
- Younge, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Zapata, R. (2007). Olas paradigmáticas de la estrategia: enfoque hermenéutico. *Revista ciencias estratégicas*. 15(17): 83-92.